

Pautas metodológicas para reducir los estereotipos de género en orientación profesional

María Luisa Rodríguez-Moreno¹
Universidad de Barcelona, Barcelona, España

Resumen

Es sabido que existe una extensa literatura teórica en materia de orientación profesional referida a la importancia de evitar estereotipos de género e intervenciones discriminatorias. No obstante, se ha trabajado menos en la identificación de sugerencias metodológicas y didácticas dirigidas a implementar programas preventivos de la discriminación de género. En este ensayo, que se basa en el modelo británico DOTS, se proponen estrategias específicas que ayuden a los especialistas a planificar programas de orientación y consejo desde la perspectiva de género. Se proponen enfoques desde el aprendizaje experiencial, aprendizaje social, desarrollo de competencias y aprendizaje basado en el trabajo, acompañados de ejemplos concretos de actividades útiles para la intervención en educación y en orientación profesional.

Palabras clave: orientación profesional, género, desarrollo de competencias, aprendizaje

Resumo: Diretrizes metodológicas para reduzir os estereótipos de gênero na orientação profissional

Sabe-se que em temas de orientação da carreira há uma extensa literatura teórica sobre a importância de evitar os estereótipos de gênero e intervenções discriminatórias. Menos comum é, contudo, identificar sugestões metodológicas e didáticas para implementar programas de prevenção da discriminação de gênero. Neste ensaio, seguindo o modelo britânico DOTS, são propostas estratégias específicas para ajudar os especialistas a planejar programas de orientação de aconselhamento a partir da perspectiva de gênero. São propostas abordagens, como: aprendizagem experiencial, aprendizagem social, desenvolvimento de competências e aprendizagem baseada no trabalho e exemplos explícitos de atividades, úteis para a intervenção em educação e orientação para a carreira.

Palavras-chave: orientação profissional, gênero, desenvolvimento de competências, aprendizagem

Abstract: Approaches underpinning the reducing of gender stereotypes in career guidance

There is a lot of theoretical literature about the importance of avoiding gender stereotypes and discriminatory strategies in career guidance interventions. Less common, however, is the existence of methodological and pedagogical suggestions to implement programs for preventing gender discrimination in education. In this article, following the British model of DOTS, specific strategies are proposed to help specialists to implement guidance counseling programs to avoid sexism in education at different levels. A variety of approaches are proposed on which the counselor can base their intervention: experiential learning, social learning, development of competencies, work-based learning and some instances of actual activities that are usefull in interventions in education and career guidance.

Keywords: career guidance, gender, development of Skills, learning, pedagogy

¹ Endereço para correspondência: Gran Via de les Corts Catalanes, 474, 3º, 1ª 08015, Barcelona, España. Fone: 34 934 244 342.
E-mail: luisarodriguez@ub.edu

En este artículo justificamos la necesidad de una orientación profesional no discriminatoria en función del género, en España, para pasar a detallar los ámbitos en que se pueden proponer acciones que eviten la discriminación de las mujeres en el mundo educativo y laboral. En España todavía pueden rastrearse deficiencias en los currículos educativos en lo que se refiere a la educación de las niñas. Hay bastante literatura al respecto –expuesta en libros teóricos y prácticos– (más detalles en Rodríguez Moreno, 2011) pero es difícil que el profesorado pase de la teoría a la práctica en las aulas de cualquier nivel educativo (primaria, secundaria o universidad). Las propuestas son de orientación e información profesional, de acciones positivas, de medidas económicas y sociales, de comunicación en los *media* y en el campo de la investigación. Todas estas propuestas van seguidas de sugerencias para infundirlas en el currículo escolar, junto a las metodologías idóneas y ejemplos para su utilización. He partido del clásico modelo DOTS de Law y Watts, muy práctico, aplicable a diferentes maneras de entender el proceso de aprendizaje.

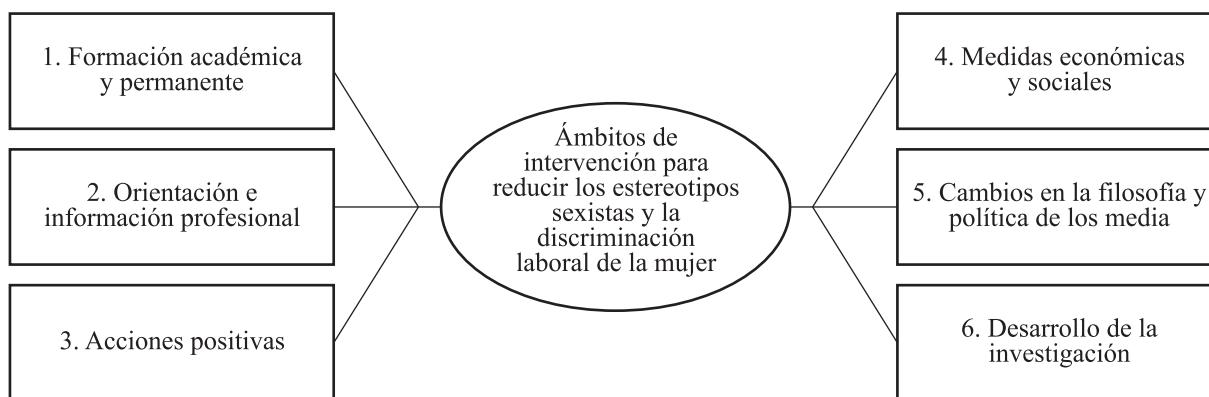
En orientación profesional admitimos que los estereotipos y los prejuicios desde la perspectiva de género deben ser atacados en las aulas si es posible ya en edades tempranas. Y, en su defecto, en momentos posteriores a través de toda una batería de acciones de variado espectro. En general, se comprueba que atender y aceptar la diversidad de las personas puede generar vitalidad, energía y creatividad o, al contrario, no aceptarla, puede ser una fuente de prejuicios, estereotipos o discriminación.

Desde la perspectiva de género, conviene recordar las recomendaciones del *International Labour Organization* (ILO, 2005), y el estudio crítico de Bimrose (2001) que aboga por la construcción de teorías más adecuadas y específicas para el desarrollo socio profesional de las mujeres; y las aportaciones de Saavedra (2008) acerca de la

urgencia de enfatizar el enfoque de género en la enseñanza de la psicología y de la orientación profesional tanto en la teoría como en la práctica. Hay muchos otros trabajos ampliamente conocidos alrededor del *empowerment* femenino (Blustein, McWhirter, & Perry, 2005; Hartung & Blustein, 2002; Prilleltensky, 1997) verdaderos revulsivos que han incentivado mi tímida propuesta de nuevos tipos de intervenciones orientadoras. Por otra parte, entre los retos que recogió el estudio de la *Organization for Economic Co-operation and Development* (OECD, 2004) figuran los de los objetivos hacia la equidad social que pasan por la ayuda a personas desfavorecidas y en riesgo de desigualdad a causa de su condición sexual. En el contexto de la orientación profesional no nos cansaremos de insistir en la necesidad de sensibilizar hacia la reducción de estereotipos y de prejuicios previniendo a los orientadores y a los orientados de que esos prejuicios se han de identificar y modificar. Se imponen, pues, propuestas de intervención eficaces e impactantes. Algunas de ellas son fáciles de organizar desde las estructuras orientadoras convencionales; otras, son más propias de la responsabilidad de los políticos de la educación y del trabajo. En este último caso, habrá que tener en cuenta la globalización, en la que la orientación deviene un proceso a lo largo de la vida (Van Esbroeck, 2008).

¿Cómo reducir los estereotipos sexistas desde la orientación?

Las intervenciones orientadoras deberían actuar conjuntamente (aprovechando las correspondientes sinergias) en seis grandes ámbitos tal como específico en la Fig. 1. En esa figura – cuyo contenido se detalla más específicamente a continuación – se comprueba que pueden coexistir aspectos muy variados que van desde lo personal a lo social pasando por la economía, la política, la comunicación y la investigación.



Fuente: Autora

Figura 1. Ámbitos De Intervención Orientadora. Propuestas Para Reducir Estereotipos de Género

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

Los objetivos principales de la educación no discriminatoria son los de eliminar los estereotipos de género 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 junto al 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) empezando por los primeros grados para pasar al bachillerato y a la formación profesional y ocupacional y de desarrollo de los recursos humanos de las empresas. El personal docente y la plantilla de orientadores precisa de una formación adecuada en materia de género y de no discriminación, así como los autores de libros de texto, los editores, los periodistas, los técnicos de multimedia y otros profesionales dedicados a la fabricación y composición de recursos educativos. Las propuestas alcanzables con medios relativamente sencillos podrían ser: Crear *ad hoc* actividades docentes a todos los niveles, con cursos o jornadas de iniciación que apoyen a las chicas que eligen carreras no tradicionales; crear nuevos recursos e infraestructuras, elaborando instrumentos específicos para trabajar el tema de la igualdad de oportunidades; y exigir al empresariado programas de formación para sí mismos y para puestos de jefatura, planteados desde la perspectiva de la no discriminación e iniciándoles en los derechos de la mujer.

Las metodologías didácticas para enseñar a ser persona no discriminadora echan mano de dinámicas de grupo, guías auto aplicadas, ejercicios tutorizados on-line, conferencias y jornadas específicas. También se tiende a incluir esos conceptos en el currículum escolar como una materia transversal, entre otras.

Propuestas de orientación y de información profesional

La orientación y la información profesional pueden ser ofrecidas en dos grandes áreas claramente diferenciadas: 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 críticos y piezas clave para el mantenimiento y continuidad de las intervenciones orientadoras. Por ello, se ha de tener muy presente cómo orientar e informar en los denominados períodos de transición escuela/escuela, escuela/trabajo, trabajo/trabajo.

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 y cursos de sensibilización hacia la no discriminación y hacia las actitudes no estereotipadas. Si el contexto social lo favorece, se suelen organizar debates para el estudiantado, el profesorado y las familias. 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, 1998; Taveira & Rodríguez, 2003), y desarrollen competencias decisorias y exploratorias.

2. Orientación e información fuera del sistema educativo

Con personas adultas 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. (metodologías similares a las de *rétravailler*). Para organizar y dictar esos cursos es preciso formar a técnicos/as especialistas en el tema de la orientación profesional centrada en el género; especialmente en técnicas de orientación hacia ocupaciones no tradicionalmente femeninas y también hacia las tecnológicas. Empresarios, sindicatos e interlocutores sociales, en ese momento, son clave (ILO, 2012; Maguire & Killeen, 2003; OECD, 2002).

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, todos ellos conjuntados y coordinados. Entre las más interesantes podrían citarse la incidencia en las políticas de igualdad de oportunidades; 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 (Cfr. Plantenga & 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, como señala 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 – (Commission of the European Communities, 2007; Instituto de la Mujer, 1999); el consenso y adopción de medidas supranacionales en igualdad de oportunidades y muchas otras.

Propuestas de medidas económicas y sociales

Por lo que respecta a los apoyos *económicos y subvenciones*, los 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. 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. Desde el sistema de cualificaciones y de formación continua, se impone facilitar el acceso al trabajo autónomo, a la formación emprendedora, y a la cualificación profesional de las trabajadoras autónomas y empresarias, tratando de lograr una mayor elasticidad de los sistemas formativos. Es el momento de 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. Por ejemplo, motivar al logro y a la rotura del techo de cristal, enseñar a superar las condiciones discriminatorias (Donoso et al., 2007), luchar por la no discriminación a la hora de los ascensos de carrera y profesionales, conseguir el acceso a la formación, reivindicar el mismo tratamiento económico y retributivo y promover el acceso de las mujeres a los sectores en que están infrarrepresentadas.

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 objetivo cambiar la imagen de la mujer aproximándola a los estudios tecnológicos 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.

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: 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 (Padilla, Suárez, & García, 2007); realizar análisis de la calidad de los programas de intervención puestos en marcha, ya sean estudios longitudinales ya sean transversales; poner en marcha acciones de *benchmarking* y evaluar la eficacia de las acciones positivas consecuencia de esa estrategia; realizar estudios y análisis comparativos con respecto a la elección académica y profesional del estudiantado, de entre los diversos países de la Comunidad Europea; y crear instrumentos de diagnóstico cualitativos y/o cuantitativos – y viabilizarlos – sobre las actitudes sexistas del profesorado mismo y del estudiantado. Capítulos aparte serían la recomendación de usar técnicas de evaluación del rendimiento de las mujeres (evaluación de proceso y evaluación del producto) en los trabajos y la comparación sistemática con los rendimientos de los hombres.

Sugerencias curriculares para enseñar a evitar los estereotipos sexistas

Problemas previos – Sería interesante empezar a trabajar desde diferentes metodologías didácticas el tema de la no discriminación y de la igualdad de género 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, usar didácticas diferenciales para romper con los estereotipos mediante una instrucción y formación preventivas.

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) 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 referidos al género 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. Aunque 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.

Partiendo del enmarque de Klein podemos hacer una traslación a la problemática española, porque en el sistema educativo español la orientación se sesga hacia la estereotipia (los mismos profesores y profesoras explican al alumnado que han de escoger profesiones tradicionalmente atribuidas a cada género; también las mujeres, incluso ya las adolescentes, se ven así mismas disminuidas al compararse a los hombres y se creen menos competentes que ellos (Donoso et al., 2007); se detecta en este primer decenio del siglo XXI que aún hay pocas mujeres que escogen ramas de la formación profesional que se creen más masculinas que femeninas, y, lo más importante, aún hay pocas asignaturas en los currícula universitarios del país dedicadas a la formación de los orientadores/as en materia de no discriminación. Tampoco hay bibliografía abundante al respecto. Lo más actualizado son siempre las recomendaciones de los Institutos de la Mujer, estatales y autonómicos. Se tratará, pues, de enmendar esas situaciones en la escuela, en los centros de trabajo y en el entorno familiar.

Metodologías idóneas para orientar desde una perspectiva de género y ejemplos para su utilización

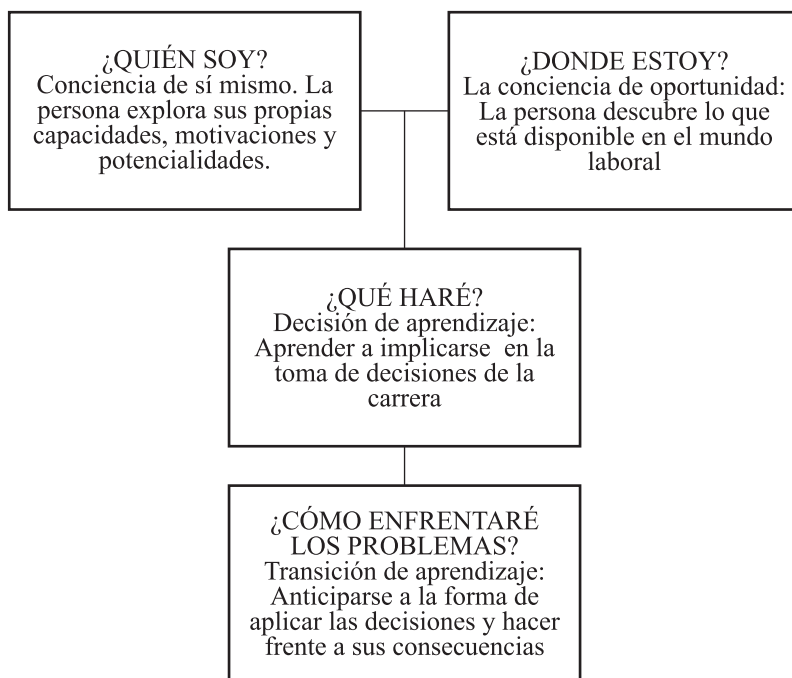
Las teorías que basan las sugerencias didácticas que siguen a continuación provienen de diferentes enfoques de la orientación para la carrera. En principio hay que señalar la incidencia de la orientación profesional todo a lo largo de la escolaridad, enmarcada en modelos evolutivos, como los clásicos de Super y de Crites, y sus aplicaciones a la toma de decisiones, de Krumboltz o de Osipow. Por lo que respecta a las teorías de Law y de Watts (1977), en realidad, podrían clasificarse como eclécticas, pero siempre han respetado los modelos continuos del aprendizaje experiencial (Kolb, 1984). El desarrollo integral de la mujer en busca de su futuro profesional ensambla con las de los movimientos de counseling feminista muy desarrollados ya en todo el mundo (por ejemplo, Betz & Fitzgerald, 1987). Todo lo que se refiere al desarrollo de competencias se fundamenta en los enfoques iniciados por Le Boterf (2004), por Gonczi (1997) y por Alberici y Serreri (2005), entre otros, desarrollados en Rodríguez Moreno (2006).

En la Universidad de Barcelona (España) llevamos muchos años utilizando para la enseñanza de las materias de “Información Académica y Profesional” y “Orientación Profesional” el modelo DOTS de Law y Watts (1977) y Watts y Hawthorn (1992) que ya en los años setenta fue presentado en sociedad en un enriquecedor Congreso de la International Association for Educational and Vocational Guidance (IAEVG) en Atenas. Las respuestas a las preguntas: “Who am I?”, “Where am I?”, “What will I do?” y “How will I cope?”, presiden muchos de los modelos de educación para la carrera infundados en los currícula que he publicado hasta la fecha (Vid. Rodríguez-Moreno, 1995). Watts (1996, p. 214) define claramente el modelo DOTS como un instrumento para aplicar – en el marco de una verdadera cultura de la orientación – los conceptos vocacionales en el currículum escolar. La labor de la educación para la carrera persigue cuatro grandes metas: *opportunity awareness*, para concienciar al orientado acerca de las oportunidades del mundo del trabajo que tiene a su alcance; *self awareness*, por la que la persona explora sus propias aptitudes, motivaciones, competencias y potencialidades; *decision learning*, o aprendizaje de la toma de decisiones vocacionales y ocupacionales, *transition learning*, momento en que el/la orientado/a anticipa cómo va a implementar sus decisiones y cómo va a arrostrar con las consecuencias.

Coincidiendo con las afirmaciones de McCash (2006) ese modelo sigue siendo útil en ámbitos españoles. Teniendo en cuenta las indicaciones metodológicas y didácticas de Watts (1996) acerca de las metas de la

school-based work experience, que ha estimulado la integración de la experiencia laboral en el aprendizaje formal y no formal, conviene proponer programas de orientación

profesional basados en el DOTS, en el marco de la orientación profesional en función del género. Para mejor concreción, véase la Fig. 2.



Fuente: Adaptación de Law, W. & Watts, A.G., 1977

Figura 2. Explicitación del Modelo DOTS

Despliegue del modelo, resuelto con cuatro teorías diferentes

Con el objeto de ofrecer ejemplos de múltiples alternativas, que demuestran su aplicabilidad en cualquier contexto y desde cualquier teorización, las cuatro metas del modelo DOTS están desarrolladas según una teoría del aprendizaje distinta. Así pues, para responder a la pregunta “¿Quién soy?” se ha utilizado la teoría del aprendizaje experiencial; para responder a la pregunta “¿Dónde estoy?” se ha aplicado la teoría del aprendizaje servicio o social; para responder a la pregunta “¿Qué haré?” se han dado directrices en el marco de las teorías del desarrollo de competencias; y, finalmente, para responder a la pregunta “¿Cómo enfrentarme a los problemas de la transición?” ha parecido útil recurrir a las teorías del aprendizaje en el lugar del trabajo. A continuación se detallan todas las sugerencias ejemplificadas.

¿Quién soy?, o conciencia de mi identidad

Metodología usada: Aprendizaje experiencial

La pieza clave del modelo de Kolb (1984) 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: Experimentar, sumergirse en una tarea (Concrete Experience, CE) y Conceptualizar. Preguntarse qué significa esa experiencia (Abstract Conceptualization, AC); y la coordenada de aprendizaje reflexivo/activo: Reflexionar ¿Qué comprendí? ¿Qué sucedió? (Reflexive Observations, RO) y Planificar ¿Qué pasará después? ¿Qué es lo que quiero cambiar? (Active Experimentation, AE).

El *continuum* concreto/abstracto 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, representa cómo procesan los individuos la información que recogen; comprende desde

los aprendices que toman un papel más observador en el aprendizaje hasta los que prefieren participar activamente. El modelo kolbiano presenta varias ventajas: Encamina directamente hacia un proceso organizado que auxilia en la recogida y acumulación de datos relevantes; tiene en

consideración las diferencias individuales, especialmente las que se relacionan con las preferencias y estilos de aprendizaje del orientador; y proporciona un método para aprender a explorar, transferible a situaciones futuras (Vid. también Dewey, 1938).

Tabla 1

Conocerse A Sí Mismo/a, Desde La Perspectiva De Género

<p>Concrete Experiences (CE): Las CE han de ser actividades que motiven al/ a la estudiante a comprometerse en situaciones reales de una manera libre y abierta. Por ejemplo:</p> <p>Debatir con el orientador sobre valores, deseos, necesidades e intereses, de manera personal o informatizada, tanto de los chicos como de las chicas</p> <p>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</p> <p>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</p> <p>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</p>
<p>Reflexive Observations (RO): Promover el conocimiento o la comprensión por medio de una observación cuidadosa y una descripción imparcial.</p> <p>En los ejercicios de RO, las participantes deberían considerar y reflexionar sobre el significado de las experiencias concretas. Por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> Saber evaluar los valores, los intereses, las necesidades, los deseos y saberlos jerarquizar en orden de importancia Deducir las pautas de la pasada vida y de la toma de decisiones 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>
<p>Abstract Conceptualisation (AC): Los ejercicios AC deberían usar la habilidad o competencia del/ de la alumno/a para manipular ideas y conceptos de una manera lógica</p> <p>Por ejemplo, se han de desarrollar actividades de</p> <ul style="list-style-type: none"> Generación de hipótesis Investigación en profundidad de detalles Elaboración de planes Interpretación, ampliación y construcción de ideas <p>Siempre se recomiendan grupos mixtos en los que se turnen las tareas entre los dos géneros.</p>
<p>Active Experiences (AE): Las tareas AE 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>Escribir resúmenes, entrevistar a personas de ambos géneros, describirse a sí mismo.</p> <p>Simular papeles del género opuesto.</p> <p>(Deben ser actividades que generen objetivos y metas personales)</p>

Fuente: Adaptación de Kolb, 1984

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 discriminación de género, cuidando siempre de enfocar las experiencias hacia las actitudes de no discriminación.

¿Dónde estoy?, o conciencia de las oportunidades

Metodología usada: Aprendizaje social

La creación de un sentimiento comunitario marcado por la convergencia de intereses, necesidades, valores y responsabilidades compartidas es aprovechable para constituir una vía de aprendizaje compartido (Kisnerman, 1986, p. 70): es el denominado *service learning* definido como “servicio solidario desarrollado por estudiantes, destinado a cubrir necesidades reales de una comunidad, planificado institucionalmente de forma integrada en el

currículum en función del aprendizaje de los estudiantes” (Programa Nacional Escuela y Comunidad, 2001). El *service learning* es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un soloproyecto bien articulado (Puig, Batlle, Bosch, & Palos, 2006) y se caracteriza porque está protagonizado fundamentalmente no por el profesorado sino por los propios estudiantes; trata de satisfacer una necesidad real y sentida por la comunidad, desde una perspectiva solidaria; y está planificado para mejorar el nivel de la calidad del aprendizaje escolar, demostrando así una clara intencionalidad pedagógica.

Tabla 2

Explorando Las Oportunidades Del Mundo Laboral

Objetivos (Desde la perspectiva de género)	Actividades y ejercicios
Evaluar las fortalezas y debilidades del trabajo en grupo	Valorar el trabajo en grupo para conocer el mundo del trabajo. Hacer una relación de las ventajas y de los inconvenientes de trabajar en dinámica de grupo Que cada dos miembros del grupo observen el contenido de las funciones de un oficio o profesión considerado tradicionalmente como propio de los hombres Ídem con trabajos considerados tradicionalmente como propios de las mujeres
Conocer los recursos de la propia comunidad, las instituciones, lo que piensan las personas que componen dicha comunidad	Visitar una empresa para distinguir qué trabajos hacen las mujeres y qué trabajos hacen los hombres Clasificar dichos trabajos y explicar si podrían ser propios de ambos sexos Hacer un listado de instituciones y/o de empresas de la comunidad que se oponen o ponen obstáculos para contratar a mujeres Diferentes miembros del grupo entrevistan a diferentes autoridades sobre la legislación que favorece la contratación laboral de las mujeres
Desarrollar habilidades sociales para participar en la vida de la comunidad	Hacer trabajar a los hombres del grupo en tareas consideradas tradicionalmente femeninas y viceversa, listando los pros y los contras de cada caso Escribir qué habilidades sociales son las más urgentes a desarrollar para evitar los estereotipos de género en las profesiones estudiadas de la comunidad 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
Utilizar la reflexión colectiva para construir significados sobre el propio proceso de aprendizaje	La reflexión puede comprender la discusión – por ejemplo, después de una visita a una empresa – de las reacciones: a) Acerca de cada profesión explorada y de las competencias que hombres o mujeres necesitan para ejercerla, señalando si a ambos géneros se les exigen las mismas competencias c) Discusiones en grupo acerca de los sentimientos y reacciones de los/las trabajadores/as en una profesión u oficio determinados En sesiones colectivas, el grupo evaluará, desde diferentes perspectivas de género, etnia, o edad, la actuación de los/las trabajadores/as del centro visitado

Fuente: Luna & Cabrera, 2008

¿Qué haré?, o aprender a tomar decisiones autónomamente

Metodología usada: Desarrollo de competencias

Diversos trabajos internacionales y proyectos

Europeos (por ejemplo, Bunk, 1994; Lévy-Leboyer, 2000; OIT, 2004; Associació de Dones per a la Inserció Laboral (SURT), 2002) han demostrado el valor de desarrollar las competencias laborales en colectivos de mujeres en riesgo de exclusión social. Entre las competencias seleccionadas

como más genéricas y transferibles desde el ámbito privado al ámbito laboral público de las mujeres se pueden aceptar como LAS más significativas: Saber situarse en el contexto, saber identificar las propias capacidades, saber trabajar en equipo, saber negociar, saber organizar el propio trabajo, saber relacionarse con los demás, estar dispuesto al aprendizaje, saber adaptarse al contexto laboral, conocer el valor de la responsabilidad, conseguir ser autónomo e independiente y otras.

Los modelos de formación basada en competencias son la consecuencia directa de los modelos dedicados a su evaluación (Miller, 1990) y actualmente empiezan ya a preocuparse por la formación competencial del colectivo de mujeres (Organización Internacional del Trabajo, 2004, p. 35-45). Se barajan competencias genéricas tales como: promover que la mujer inicie el proceso de toma de conciencia sobre sus propias competencias transversales; facilitar que la persona se sitúe en relación al mercado laboral a partir de un posicionamiento positivo; tomar decisiones sobre las acciones de formación que quiere llevar a cabo en relación al perfil profesional o concienciarse del propio proceso de cambio revisándolo continuamente. Los sucesivos balances de competencias ayudarán a replantear objetivos, confirmar acciones y comprender que el trabajo hecho en competencias transversales se va a relacionar estrechamente con el proyecto laboral de la persona; (Alberici & Serreri, 2005; Istituto per lo Sviluppo della Formazione Professionale dei Lavoratori (ISFOL), 2007; Rodríguez & Moreno, 2006). Para usar la metodología de formación basada en competencias a la hora de formar la competencia “autonomía”, el orientador deberá haber que respetar una sucesión de etapas lógicas:

1. Definir la autonomía como competencia genérica o transversal. La autonomía es la capacidad para realizar una tarea de forma independiente; es decir, ejecutándola de principio a fin sin necesidad de recibir ninguna ayuda externa o apoyo; También puede definirse como la disponibilidad para seguir aprendiendo a lo largo de la vida desarrollando estrategias para autopromocionarse.

2. Establecer los elementos de esa competencia:

- Tener una visión clara del conjunto de tareas que deben desarrollarse en su puesto de trabajo
- Poder realizar las tareas encomendadas sin depender siempre de las indicaciones de otras personas
- Identificar claramente los pasos a realizar en la ejecución de las tareas encomendadas
- Saber establecer prioridades en el orden de ejecución de las tareas asignadas.
- Poder reorganizar sus tareas ante situaciones imprevistas

3. Desarrollar el proceso formativo en dos fases: La competencia teórica: “Saber y saber cómo hacer” y la competencia práctica: “Mostrar cómo se hace y hacerlo”. La Tabla 3 orienta sintéticamente acerca de ambas fases: A continuación se ofrece una explicación más detallada.

La competencia teórica: Saber y saber cómo hacer – Se entiende como autonomía la capacidad o habilidad individual por la que una persona se cree capacitada para enfrentarse a la dinámica y a los obstáculos de su propia existencia. Las personas autónomas son las que, haciendo uso de su libertad, saben sacar partido de sus atributos físicos, psíquicos y competenciales para desarrollar su independencia y su libertad al máximo. Es decir, independencia para planificar las sucesivas fases en la evolución de sus vidas y para tomar decisiones amplias e inteligentes. Al intervenir en el desarrollo de la competencia “autonomía” hay que considerar varias tipologías: La autonomía en el que cada individuo clasifica para sí mismo lo que está bien y lo que está mal; la autonomía entendida como “independencia de la autoridad”; y la autonomía referida al sentido de la identidad personal, del propio valor personal y del propio propósito vital. No obstante, ser autónomo no es algo exclusivamente ligado a la capacidad de aprender en solitario, sino que precisa de los otros. Se es autónomo en un universo que se domine poco a poco y en el seno del cual se sea capaz de evolucionar. Por eso no es suficiente conseguir la autonomía funcional y cognitiva sino también la afectiva –o sea, la autonomía dirigida desde dentro de la persona (Rodríguez Moreno, 2003, p. 19-34).

La competencia práctica: Mostrar cómo se hace y hacerlo – Para conseguir desarrollar la autonomía habrá que deshacer ciertos obstáculos: los prejuicios heredados o aprendidos de la familia o del grupo social (opiniones e ideas preestablecidas o estereotipos sexistas); equilibrar la autoestima o el autoconcepto desproporcionadamente positivos o negativos; revisar la influencia del *prestigio* que una persona cree que tiene (o que deja de tener) entre el grupo social de pertenencia; y ayudar a examinar el tipo de afectividad que se posee (posesiva) que da por sentado que otra persona es un ente u objeto de su propiedad o un amarre a donde atarse (dependencia). Los mínimos en la formación de la autonomía como competencia transversal serían: dar oportunidad al alumnado para que aprenda a gobernarse por sí mismo, facilitando su participación en los asuntos que le afectan; tolerar y admitir sus opiniones; darle responsabilidades en las funciones institucionales (o empresariales) en las que están integrados y en la sociedad a que pertenecen; y enseñar a vivir democráticamente abriendo horizontes hacia el camino de la solidaridad, de la responsabilidad

compartida y de la colaboración en la resolución de los problemas sociales.

En la formación de competencias es indispensable evaluar según los criterios de desempeño de manera continuada a lo largo del tiempo; en el caso que nos ocupa, objetivando el grado de autonomía de cada uno de los componentes, individualmente considerados y en relación con los otros dos compañeros del ejemplo, enfatizando el

progreso en la consecución del grado de autonomía de las chicas. De hecho, la autonomía va siendo aprendida progresivamente. Muchos alumnos o alumnas no la alcanzan plenamente hasta que llevan varios años insertados en el mundo laboral. Las posibilidades de observar directamente la autonomía personal de un alumno o de una persona trabajadora son muy frecuentes. Existen escalas o se pueden construir instrumentos de medida *ad hoc* (Gil, 2007).

Tabla 3

Aprender A Decidir Autónomamente. Ejemplo De “Saber” y “Saber cómo”

Planteamiento de la situación:

Un grupo de tres estudiantes (dos chicas y un chico) de “Sistemas de regulación y control automático” en un Ciclo Formativo de Grado Superior de la Escuela del Trabajo de Barcelona, debe realizar el proyecto “Diseñar un sistema. Plataforma/Parking para aparcar dos coches en una misma plaza”.

Saber:

La realización de Proyecto tiene dos fases genéricas: 1) El trabajo en la misma escuela y 2) una visita a la *Association pour la Formation Automobile*, francesa. Los directivos de la escuela, en conjunción con el alumnado (chicas y chicos) prepara la salida a Francia para explorar realizaciones hechas alrededor de la construcción de *párkings*.

El monitor o tutor les explica que habrán de realizar el trabajo dentro de unas elevadas cuotas de autonomía personal, porque éste es el último eslabón del curso y el proyecto final de Ciclo Formativo. *El alumnado deberá saber* cuáles son los requisitos del sistema y deberá hacer el cálculo de fuerzas y de momentos para elegir las vigas y columnas y, además deberá saber cómo calcular las potencias. Todo lo que signifique contenido básico de la matemática e informática del proyecto. Deberá hacer un listado de planos, presentar el pliego de condiciones generales y calcular el presupuesto.

Saber cómo hacerlo:

Cada alumno y cada alumna *habrán de saber cómo* se trabaja independientemente, ejecutando las tareas encomendadas desde el principio al final sin recibir ayuda externa. Y deberá saber cómo trabajar autónomamente, revisando de una manera global el conjunto de tareas relacionadas con el proyecto para llevarlas a cabo independientemente de cualquier apoyo institucional, del tutor o del profesor. En definitiva, deberán saber qué es la autonomía y cómo se desarrolla por fases y pequeños pasos analizando las tareas en subtareas y admitiendo que deberá trabajar en solitario.

Fuente: Rodríguez Moreno, 2006

¿Cómo me enfrentaré a los problemas?, o aprender a transitar

Metodología usada: Experiencia basada en el aprendizaje laboral

Ya a finales del siglo XIX, se empezó a usar la didáctica de la inmersión de los aprendices en el mundo del trabajo a través de metodologías tales como la educación cooperativa, la formación profesional, los laboratorios dentro de las escuelas, los planes de transición escuela-trabajo, y otros (Jackson, 1997). Por su parte, Watts (1996) y Jamieson, Miller y Watts (1988) llevan años explicando el valor de la experiencia laboral directa. Horne (2003) indica que el aprendizaje en el lugar de trabajo es un puente de dos direcciones entre el centro escolar y el

lugar del trabajo, porque las experiencias deben darse en ambos contextos. Las reglas de oro, para Horne (2003), serían: utilizar los recursos de la comunidad, incentivar al profesorado y a los empresarios, observar las prácticas de los otros, benchmarking, establecer rigurosamente los objetivos y el calendario y dedicar mucho tiempo a identificar los problemas potenciales, previéndolos.

La orientación y la educación desde la perspectiva de género son una herramienta fundamental en el desarrollo de las políticas emancipatorias de la mujer desde las aportaciones que actualmente se preconizan con las teorías de la justicia social en colaboración de toda la comunidad (Blustein et al., 2005). Sirva este artículo como una aportación práctica en la tarea cotidiana de la lucha por los derechos de la ciudadanía y por conseguir la igualdad de oportunidades.

Tabla 4
Transiciones En El Mundo Laboral Desde La Perspectiva De Género

Objetivos	Actividades a realizar	Recursos
Conciencia de las propias aptitudes o competencias: Las mujeres son capaces de supervisar el trabajo de los demás (se trata de deshacer un estereotipo de género que indica lo contrario.)	<p>Pase de una prueba de liderazgo</p> <p>Entrevista con el orientador sobre las aptitudes propias para la dirección y la supervisión</p> <p>Narrativa acerca del interés por ejercer una profesión de supervisora relatando las razones</p> <p>Interacción 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</p>	<p>Tests psicométricos</p> <p>Entrevista</p> <p>Listados de comparación</p>
Exploración del mundo laboral	<p>Visitar una empresa en que haya una mujer supervisora</p> <p>Leer varias biografías de mujeres directivas</p> <p>Preguntar a familiares o amigos directivos (hombres y mujeres) para que relaten sus vidas laborales y las evalúen</p>	<p>Programación de visitas</p> <p>Bibliografía</p> <p>Cuestionarios</p>
Aplicación de la teoría aprendida	<p>Estudiar las características de un/a directivo/a y relacionar el rendimiento académico propio con los requisitos ocupacionales de un inspector o una inspectora</p> <p>Escribir a una empresa explicando que se poseen aptitudes y competencias directivas y supervisoras</p> <p>Experimentar trabajos de supervisión a tiempo parcial</p> <p>Comprometerse en un centro (laboral o educativo) a substituir en su trabajo a una supervisora (o supervisor). Explicar el resultado de esa experiencia</p>	<p>Cuaderno de trabajo con los perfiles de un/a directivo/a</p> <p>Tablas comparativas</p> <p>Resultados de las calificaciones</p> <p>Cuaderno de seguimiento</p> <p>Escala de evaluación</p> <p>Resúmenes escritos</p> <p>Síntesis de resultados</p> <p>Esquema para la discusión en pequeño grupo</p>

Fuente: Rodríguez Moreno, 2007

Discusión y conclusiones

Las diferentes propuestas presentadas, – basadas en recomendaciones del ILO y de la OCDE – intentan dar una panorámica de los campos en que pueden desarrollarse distintas intervenciones dirigidas a evitar las desigualdades de género en orientación profesional. Los orientadores pueden centrarse simplemente en la información profesional en las aulas o en el sistema educativo, pero, realmente, lo que interesa es implicar a las instituciones en la planificación de acciones positivas que abarquen distintos colectivos, distintas políticas y sinergias sociales. Las medidas económicas y sociales en el marco de las cualificaciones profesionales favorecerán el *empowerment* de la mujer y su ascenso en la carrera profesional. Hay que señalar que los medios de comunicación son, de hecho, un aliado fundamental en la lucha por la igualdad de género y que en muchos países todavía hay muchos estereotipos que eliminar a la hora de dar noticias por radio, televisión e internet. Y no digamos de los libros de texto escolares.

Finalmente, conviene tener muy en cuenta que debería favorecerse mucho más la pesquisa sobre los problemas de igualdad de género y la no discriminación en el ámbito de la investigación, sobre todo en las universidades y en los planes de Investigación y Desarrollo (I+D+i) de los países, con la consiguiente incidencia en la transferencia del conocimiento (Instituto Europeo para la Igualdad de Género, 2012).

Los ejemplos de acciones para evitar la discriminación de género en orientación profesional y en el mundo laboral presentados en este artículo a la comunidad psicoeducativa están redactados con el objetivo de animar a la creación de recursos prácticos para su uso en las aulas, tanto a niveles de primaria y de secundaria como de la enseñanza superior. De hecho, como hemos afirmado en páginas anteriores, no existen demasiados recursos prácticos en nuestro país y los que existen no responden a teorías concretas. Más bien se construyen en el marco de una aproximación ecléctica, de filosofía más bien pragmática. Los ejemplos deben ser implementados por equipos de

tutores y tutoras porque su construcción no es fácil y requiere tiempo y actitud colaborativa. Algunos estudiantes, de hecho, pueden ser colaboradores en la impartición de las actividades en el paradigma de la mentoría.

Referencias

- Alberici, A., & Serreri, P. (2005). *Competencias y formación en la edad adulta: El balance de competencias*. Barcelona, España: Laertes.
- Associació de Dones per a la Inserció Laboral. (2002). *Constructing competencies, orientation and training strategies for women with low qualification*. HIDAEC Tool, Socrates Project, Education and Culture, CD-ROM and Methodological Guide.
- Betz, N. E., & Fitzgerald, L. F. (1987). *The career psychology of women*. Orlando, FL: Academic Press.
- Bimrose, J. (2001). Girls and women: Challenges for careers guidance practice. *British Journal of Guidance and Counselling*, 29(1), 79-94. doi:10.1080/03069880020019392
- Blustein, D. L., McWhirter, E. H., & Perry, J. C. (2005). An emancipatory communitarian approach to vocational development theory, research and practice. *The Counseling Psychologist*, 33(2), 141-178. doi:10.1177/0011000004272268
- Bohan, M. (1995). *La diversificación de oportunidades en la enseñanza secundaria*. Trabajo presentado no International Seminar on Vocational Guidance: ELIGE Intervention Program, Málaga, España.
- Bunk, G. P. (1994). Teaching competences in initial and continuing vocational training in the Federal Republic of Germany. *European Journal of Vocational Training*, (1), 8-14.
- Commission of the European Communities. (2007). *Report for the Commission to the Council, the European Parliament, The European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on Equality Between Women and Men*. Brussels, Belgium: Author.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York, NY: MacMillan.
- Donoso, T., Espin, J. & Equip GREDI (2007). *Barreres de gènere en el desenvolupament de la dona universitària: El filtre invisible*. Recerca ICD2006/2007 (DOGC 4623, de 28.4.2006): Barcelona: ICD.
- Gil, J. (2007). La evaluación de competencias laborales. *Educación*, 21(10), 83-106.
- Gonczi, A. (1997). *Formación basada en competencia laboral. Situación actual y perspectivas*. Montevideo: CINTERFOR.
- Hartung, P. J., & Blustein, D. L. (2002). Reason, intuition, and social justice: Elaborating on parsons's career decision making model. *Journal of Counseling & Development*, 80(1), 41-47. doi:10.1002/j.1556-6678.2002.tb00164.x
- Horne, T. (2003). *Work-based learning resource guide: A guide to connecting career and technical education to the workplace*. Phoenix, AZ: Arizona Department of Education, Career and Technical Education Division.
- Instituto de la Mujer. (1999). *La situación de la mujer en la toma de decisiones*. Madrid, España: Ministerio de Trabajo y de Asuntos Sociales.
- Instituto Europeo de la Igualdad de Género. (2012). *Fundamentos del índice de igualdad de género para Europa*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. doi:10.2839/51176
- International Labour Organization. (2005). *Recommendation #195. Recommendation concerning human resources development: Education, training and lifelong learning*. Geneva, Switzerland: Author.
- International Labour Organization. (2012). *A manual for gender audit facilitators: The ILO participatory gender audit methodology* (2nd ed.). Geneva, Switzerland: Author. Recuperado de http://www.ilo.org/gender/Informationresources/WCMS_187411/lang--en/index.htm
- Istituto per lo Sviluppo della Formazione Professionale dei Lavoratori. (2007). La consulenza orientativa per la conciliazione lavoro-vita – In *Lav. Temi & Strumenti, Studi e Ricerche*, 39, 39-78.
- Jackson, G. B. (1997). *School-to-career transition systems, implementation guide*. Washington D.C.: The George Washington University.
- Jamieson, I., Miller, A., & Watts. A. G. (1988). *Mirrors of work*. London, England: Falmer.
- Kisnerman, N. (1986). *Comunidad*. Buenos Aires, Argentina: Humanitas.
- Klein, S. S. (Ed.). (1989). *Handbook of achieving sex equity through education*. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Law, W., & Watts, A. G. (1977). *Schools, careers and community*. London, England: Church Information Office.

- Le Boterf (2004). *Construire les compétences individuelles et collectives. Les réponses à 90 questions*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Lévy-Leboyer, C. (2000) *Le bilan de compétences*. Paris, France: Les Éditions d'Organisation.
- Luna, E., & Cabrera, F. (2008). *Validación de un programa de service learning para el desarrollo de una ciudadanía activa en el segundo ciclo de la ESO*. Barcelona, España: Universitat de Barcelona, Department MIDE.
- Maguire, M., & Killeen, J. (2003). *Outcomes from career information and guidance services*. Paris, France: OECD.
- McCash, P. (2006). We're all researchers now: Breaking open career education and DOTS. *British Journal of Guidance and Counselling*, 34(4), 429-449. doi:10.1080/03069880600942558
- Miller, G. E. (1990). The assessment of clinical skills/competence/performance. *Academic Medicine*, 65(9), S63-S67.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2002). *Why career information, guidance and counselling matter for public policy*. Working Draft #1. Paris, France: Author.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2004). *Career guidance and public policy: Bridging the gap*. Paris, France: Author.
- Organización Internacional del Trabajo. (2003). *Género y formación por competencias: Aportes conceptuales, herramientas y aplicaciones*. Montevideo, Uruguay: CINTERFOR/OIT.
- Padilla, M. T., Suárez, M., & García, S. (2007). Elecciones educativas y vocacionales de las chicas onubenses que finalizan la ESO: Comparación de sus expectativas con las de sus docentes y familias. *Revista de Educación*, 9, 75-94.
- Plantenga, J., & Hansen, J. (1999). Assessing equal opportunities in the European Union. *International Labour Review*, 138(4), 351-379. doi:10.1111/j.1564-913X.1999.tb00393.x
- Prilleltensky, L. (1997). Values, assumptions and practices: Assessing moral implications of psychological discourse and action. *American Psychologist*, 52(5), 517-535. doi:10.1037/0003-066X.52.5.517
- Puig, J., Batlle, R., Bosch, C., & Palos, J. (2006). *Aprendizaje-servicio: Educar para la ciudadanía*. Barcelona, España: Octaedro.
- Rodríguez Moreno, M. L. (1994). *Programa para enseñar a tomar decisiones*. Barcelona, España: Laertes.
- Rodríguez Moreno, M. L. (Ed.). (1995). *Educación para la carrera y diseño curricular: Teoría y práctica de programas de educación para el trabajo*. Barcelona, España: Universidad de Barcelona.
- Rodríguez Moreno, M. L. (1998). *Enseñar a explorar el mundo del trabajo*. Málaga, Archidona, España: Aljibe.
- Rodríguez Moreno, M. L. (2006). *Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales: Propuestas para mejorar la calidad en la formación profesional y en el mundo del trabajo*. Barcelona, España: Laertes.
- Rodríguez Moreno, M. L. (2007). Orientación profesional y formación basada en el trabajo. Conceptos básicos y sugerencias para la intervención. *Revista de Educación*, 9, 15-33.
- Rodríguez Moreno, M. L. (2011). *Orientación profesional no sexista: Teoría y práctica*. Saarbrücken, Alemania: Editorial Académica Española.
- Saavedra, L. (2008). *Gender in career and vocational development theories: From theory to practice*. Trabajo publicado na Conferencia Desenvolvimento Vocacional Virtual: Investigação e Ensino, Porto, Portugal.
- Taveira, M. C., & Rodríguez, M. L. (2003). Guidance theory and practice: The status of career exploration. *British Journal of Guidance and Counseling*, 31(2), 189-207. doi:10.1080/0306988031000102360
- Van Esbroeck, R. (2008). *Globalisation in Europe. Need for new developments in career guidance research and practice*. Trabajo publicado na Conferencia Desenvolvimento Vocacional Virtual: Investigação e ensino, Porto, Portugal.
- Watts, A. G. (1996). Experience-based learning about work. In A. G. Watts, B. Law, J. Killeen, J. M. Kidd, & R. Hawthorn, *Rethinking careers education and guidance: Theory, policy and practice* (pp. 232-246). London, England: Routledge.
- Watts, A. G., & Hawthorn, R. (1992). *Careers education and the curriculum in higher education*. Cambridge, England: Careers Research and Advisory Centre.

Recebido:03/07/2012

1ªRevisão:19/03/2013

Aceite final:14/04/2013

Sobre a autora

María Luisa Rodríguez-Moreno es Catedrática Emérita de la Universidad de Barcelona; ha publicado más de treinta libros y es miembro del grupo de investigación TRALS (Transiciones Académicas y Laborales). Experta por la European Union, colabora en varias organizaciones nacionales e internacionales y en revistas de orientación profesional. Detalles en <http://guidanceinspain.blogspot.com>)