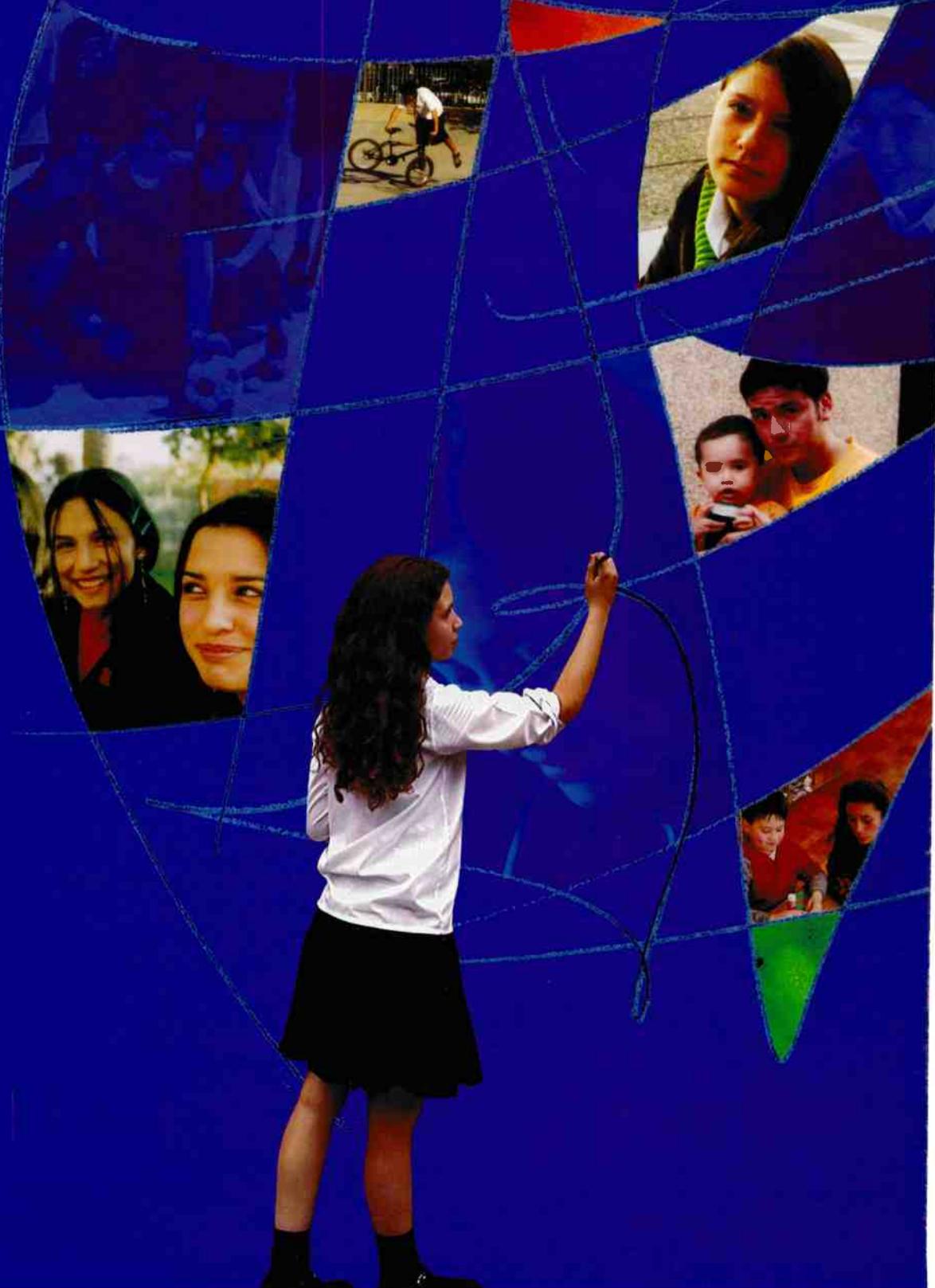


Módulo de orientación vocacional no Sexista

Servicio Nacional de la Mujer



Módulo de orientación vocacional no Sexista

Servicio Nacional de la Mujer



GOBIERNO DE CHILE
SERVICIO NACIONAL
DE LA MUJER

Módulo de orientación vocacional no sexista

© Servicio Nacional de la Mujer
Teatinos 950, 5° piso
Santiago, Chile
Fono: (56 - 2) 549.6100
Fax : (56 - 2) 549.6158

Área Mujer, Familia y Calidad de Vida
Departamento de Comunicaciones

Este documento fue realizado para el Servicio Nacional de la Mujer,
por las consultoras Lidia Alcalay Salom y Neva Milicic Müller.

Registro de Propiedad Intelectual N° 140.365
I.S.B.N.: 956-7387-42-7

Correo electrónico: infomujer@sernam.gov.cl
Página Web: www.sernam.gov.cl
Portal Web: www.mujereschile.cl

Diseño y diagramación: María Soledad Rivas / Cristián Martínez
Impresión: Andros Ltda.

| | |
|---|-----------|
| P resentación | 4 |
| A ntecedentes Teóricos y Empíricos | 6 |
| I ntroducción | 6 |
| I dentidad de Género: definición y socialización | 7 |
| ▣ Socialización de género en el contexto escolar | 9 |
| ▣ Diferencias de género en el contexto educacional | 11 |
| ▣ Diferencias en los logros académicos | 12 |
| O rientación vocacional: desarrollo de carrera y proyecto vital | 15 |
| ▣ Autoconcepto y autoestima | 18 |
| ▣ Autoeficacia | 20 |
| D esarrollo de carrera, educación y género | 21 |
| C onclusión | 23 |
| B ibliografía | 24 |
| E strategia de trabajo en orientación Vocacional no Sexista | 27 |
| S ugerencias para la aplicación de las actividades | 28 |
| A ctividades profesores/as | 31 |
| ▣ Actividad N° 1: ¿Cómo llegué a ser quien soy? | 32 |
| ▣ Actividad N° 2: ¿Cuáles son los talentos de mis estudiantes? | 35 |
| ▣ Actividad N° 3: Ampliando las oportunidades de mis estudiantes | 39 |
| ▣ Actividad N° 4: La importancia de la toma de decisiones | 41 |
| ▣ Actividad N° 5: Ampliando perspectivas en las relaciones cotidianas | 44 |
| A ctividades para Estudiantes | 47 |
| ▣ Actividad N° 1: ¿Cómo nos influye el ser hombre y ser mujer al momento de elegir? | 48 |
| ▣ Actividad N° 2: ¿Cuáles son mis talentos? | 52 |
| ▣ Actividad N° 3: Ampliando mis oportunidades | 56 |
| ▣ Actividad N° 4: Tomando buenas decisiones | 59 |
| ▣ Actividad N° 5: ¿Quién y cómo puede apoyarme en mi desarrollo de carrera? | 62 |



Presentación

Presentación

El material que se presenta a continuación tiene por objetivo acompañar la labor de los distintos centros educativos del país respecto del desarrollo de carrera de sus alumnos y alumnas.

El trabajo en pos de una cultura equitativa en todas sus dimensiones tiene un cimiento principal en la educación. Particularmente, la labor educativa se ha visto cuestionada desde una perspectiva de género, la cual ha planteado -tanto desde un nivel teórico como empírico- la existencia de inequidades de género en la experiencia educativa cotidiana de alumnos y alumnas. Estas inequidades se expresan en términos del desarrollo de carrera que hombres y mujeres van consolidando a lo largo de sus vidas, y que se ve fuertemente influido por la experiencia escolar. En este sentido, la consideración de una perspectiva de género al desarrollar distintas estrategias en torno a la orientación vocacional en las instituciones educativas es central.

El documento que se presenta a continuación incluye tres componentes principales. En primer lugar, una revisión teórica y empírica referida principalmente a la manera en que la dimensión de género se encuentra presente en la educación formal y, específicamente, en la orientación vocacional. En ella se revisan temas tales como la socialización de género, las diferencias en cuanto a logro académico, las distintas formas de equidad e inequidad en las prácticas al interior de los establecimientos educacionales. También se plantea una definición de orientación vocacional entendida como *desarrollo de carrera*, la cual da cuenta de un proceso de desarrollo por parte de las y los alumnos, el cual involucra no sólo la elección de un determinado trabajo o profesión; en relación con lo anterior, se revisan aspectos íntimamente ligados, como son la autoestima, el autoconcepto y la autoeficacia.

La segunda parte del presente documento se refiere a un programa para trabajar con profesores y profesoras en relación con la orientación vocacional desde una perspectiva de género no sexista. En la medida en que son los/as propios/as docentes quienes se relacionan cotidianamente con sus alumnas y alumnos y que, por ende, favorecen o dificultan el desarrollo de carrera en los y las estudiantes, es de vital importancia generar un proceso reflexivo en los/las docentes que les permita identificar los estereotipos y concepciones de género subyacentes a sus prácticas pedagógicas. Con este fin, se presenta un programa de cinco actividades para ser trabajadas con los y las docentes, las cuales están organizadas de manera de generar un proceso que culmine en acciones concretas para con sus alumnos y alumnas.

Precisamente, este último aspecto constituye la tercera parte de este documento, a saber, indicaciones y actividades concretas para ser trabajadas con los alumnos y alumnas. El proceso reflexivo por parte de los y las profesoras antes señalado, complementado con actividades concretas para llevar a la práctica lo anterior,

impactaría finalmente en el desarrollo de carrera por parte de los y las alumnas, favoreciendo así la disminución de relaciones de género inequitativas.

De esta forma, el documento aquí presentado tiene dos destinatarios directos: en primer lugar los y las estudiantes, tanto a través de las actividades desarrolladas para ser trabajadas con ellas y ellos, como también a través de cambios en las prácticas pedagógicas por parte de sus profesores/as. En segundo lugar, los/las profesores/as, quienes a través de un proceso reflexivo orientado a través de las actividades planteadas y con los insumos teóricos y empíricos presentados, encontrarán herramientas concretas para favorecer una orientación vocacional equitativa.

Cabe destacar que, si bien el programa presentado constituye un módulo integral que incluye actividades para ser realizadas por el profesorado y estudiantes, ciertamente no agota el universo de aspectos a considerar y estrategias a seguir en una educación no sexista. En este sentido, las actividades aquí presentadas pueden ser adaptadas a las características de los y las estudiantes y de las distintas instituciones educacionales. Del mismo modo, constituyen una base que pretende ser una inspiración para que profesores y profesoras puedan crear e implementar sus propias actividades, pertinentes a sus prácticas pedagógicas.



Antecedentes Teóricos y Empíricos

Antecedentes Teóricos y Empíricos

Introducción

La sociedad contemporánea está experimentando profundos cambios en diferentes ámbitos del quehacer cotidiano de los sujetos. Las formas de relacionarse entre las personas, entre el individuo y su entorno, como también del individuo consigo mismo están siendo redefinidas. Evidentemente estas transformaciones impactan la dimensión de género, es decir, las formas en que hombres y mujeres se relacionan y definen en la interacción cotidiana.

El mundo en que vivirán los/as estudiantes de hoy será cada vez más exigente en cuanto a las demandas a las que se verán expuestos. Las mujeres se verán obligadas, cada vez más, a incursionar en el mundo de lo público, al tiempo que los hombres tendrán que incorporarse cada vez más al plano de lo doméstico y lo privado. Si bien esto es una necesidad, también podemos decir que estos cambios sociales plantean, para ambos sexos, el desafío y la oportunidad para desarrollar aquellos aspectos que, en un mundo tradicional, estaban de alguna manera vedados. Hasta hace muy poco tiempo, tanto hombres como mujeres se vieron coartados en el desarrollo de una parte importante de sus potencialidades y no porque su condición de hombre o mujer se lo impidiera, sino simplemente porque la forma en que estaban normados los roles en la sociedad no lo permitía.

Por otra parte, también hay que considerar que, a medida que nuestra sociedad occidental avanza por el siglo 21, los/as jóvenes se enfrentarán a los cambios estructurales que afectan la vida laboral, tales como el surgimiento de la era de la informática, la tecnología de última generación y la globalización. Lo anterior plantea diversas interrogantes en torno al desarrollo de los/as jóvenes y su preparación para hacer frente a los cambios planteados, como, por ejemplo: ¿Qué características serán pertinentes para desempeñarse de mejor forma en el mundo laboral? ¿De qué manera puede favorecerse un desarrollo armónico de mujeres y hombres en este contexto de cambios? ¿Cómo favorecer la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en dicho contexto? Interrogantes como éstas enfatizan la importancia de la orientación vocacional y el desarrollo de carrera de los/as jóvenes, pero al mismo tiempo dan cuenta de su amplitud y diversidad, y de los variados significados que éstas pueden asumir.

Identidad de Género: definición y socialización

El género, como variable presente en el ser humano, se asocia casi unívocamente al sexo biológico. De acuerdo a Barberá (1998), es difícil clarificar la distinción sexo-género dada la vinculación entre ambos conceptos, su interacción y superposición constantes. De hecho, “la construcción psíquica del género nunca llega a ser completamente independiente de los procesos de sexuación; es más (...) ésta siempre se basa en la percepción del dimorfismo sexual aparente.” (op. cit., p. 25). No obstante lo anterior, en general el término sexo se restringe a los aspectos biológicos derivados del dimorfismo sexual de la especie humana, en tanto género se refiere en mayor medida a los rasgos sociales y características psicológicas asociadas a las categorías biológicas, determinadas en un marco social específico.

Las conductas, roles y expectativas propias a hombres y mujeres parecieran estar determinadas por las diferencias fisiológicas entre ambos sexos; de hecho ya desde el nacimiento ocupamos un rol social determinado por nuestro sexo, siendo el género una consecuencia de la interacción entre ambos factores: sexo y cultura. La constitución biológica individual, definida por las características sexuales, se inserta en un medio sociocultural, el cual implica ciertas características, conductas y procesos asociados a dicha constitución. En este marco social, los aspectos que definen lo que significa ser hombre y ser mujer se conciben como claros y definidos, y se sustentan en el sexo biológico.

De lo anterior puede desprenderse que la identidad de género es un conjunto de procesos de carácter bio-psico-social que posibilitan la conceptualización del individuo como hombre o como mujer. Estos procesos estarían íntimamente ligados a los factores de diferenciación biológica, como también al proceso de socialización en el marco de un grupo sociocultural específico. Es por ello que “en la construcción de la identidad personal, el proceso de socialización es sin duda alguna un aspecto fundamental (...) que tiene una poderosa influencia en la forma en que las personas se perciben y se construyen a sí mismas como hombres y como mujeres” (Milicic, Torretti y Alcalay, 1999, p. 5).

Cobran relevancia, en esta definición, tanto los procesos individuales (el autoconcepto, la subjetividad propia asociada a la identidad) como los socioculturales (la participación de un grupo sociocultural definido, la condición interaccional del proceso de definición de la identidad). En este sentido, el proceso de construcción de la identidad individual es un proceso multidimensional, en constante dinamismo, modulado en gran medida por el contexto en el cual se desarrolla el sujeto.

En relación a esto último, es decir, que la identidad de género es la manera en que cada individuo define y ejerce su condición de hombre o mujer en un contexto sociocultural determinado, y, por ende, es una construcción psicosocial y cultural que puede desarrollarse y modularse, es central conocer las formas en que el proceso de socialización opera en la construcción de la identidad de género.

La socialización es un proceso complejo a través del cual los individuos aprenden los valores, las expectativas y las reglas de su sociedad. Se refiere a todos los mecanismos y medios a través de los cuales un individuo se hace parte de un grupo social determinado, integrándose al entramado cultural a través de sus interacciones cotidianas. La socialización se realiza en mayor medida de manera inconsciente y no intencionada, no obstante lo cual tiene una poderosa influencia en la forma en que las personas se perciben a sí mismas como hombres y como mujeres.

La socialización de hombres y mujeres en nuestra sociedad occidental -que es básicamente una sociedad patriarcal- se ha caracterizado por un dominio masculino y una estructura social jerárquica y autoritaria, en la cual la mujer ocupa un lugar subordinado. Ello ha llevado a que hombres y mujeres vean distorsionadas o disminuidas sus posibilidades de desarrollo.

La familia y la escuela son los responsables más importantes del proceso de socialización, y por lo mismo a través de la visión de mujer y de hombre que tienen, transmiten de manera consciente o inconsciente, explícita o implícita, su concepción de lo femenino y de lo masculino a sus hijos e hijas, alumnos y alumnas. De esta forma, van modulando y limitando las formas en que hombres y mujeres pueden definirse, proyectarse y desarrollarse de manera más integral; en otras palabras, limitan los roles que pueden asumir y actuar durante sus vidas adultas.

El rol de género es una construcción social, y como tal se ve teñida en gran medida por los estereotipos imperantes en la cultura, es decir, las expectativas, creencias y atribuciones asociadas a lo masculino y lo femenino. Es así como la forma en que cada individuo asume su rol de género está fuertemente influenciada por los estereotipos dominantes en su entorno, tanto directo como indirecto.

El rol y las características asociadas al sexo masculino o femenino se expresan claramente en la interacción diaria, quedando de manifiesto las expectativas, obligaciones, derechos y deberes propios para cada sexo. De esta manera, en nuestra realidad cotidiana las características percibidas como propias de la femineidad se refieren al ámbito afectivo, privado, enfatizando sus funciones de contención emocional, cuidado de los/as hijos/as de otras personas y trabajo doméstico; las características asociadas a las mujeres serían la pasividad, falta de protagonismo, fidelidad, expresividad, la aversión al riesgo, la receptividad y, en general, la consideración central de lo afectivo en la toma de decisiones (y la no consideración de aspectos prácticos

tales como los costos personales asociados a ello)¹. Lo masculino, en tanto, se refiere en mayor medida al ámbito intelectual, productivo y público; así, las características asociadas a los hombres son la actividad, instrumentalidad, dureza afectiva, inexpresividad, autosuficiencia, la capacidad de correr riesgos y tomar decisiones más racionales, considerando las variables económicas y los costos que dichas decisiones implican.

Estos estereotipos cobran relevancia al considerar que la definición que el sujeto hace de sí mismo/a se fundamenta en gran medida en sus relaciones cotidianas y los modelos presentes en ella (gran parte del aprendizaje de roles se da a través de modelos, tanto proximales como distales², los cuales se van enraizando en el proceso de socialización experimentado por cada individuo); no es de extrañar entonces que tanto hombres como mujeres cumplan en un alto porcentaje los estereotipos impuestos para cada uno de ellos (Canadá, 1999).

|| Socialización de género en el contexto escolar

En el contexto escolar, el aprendizaje de los roles asociados al género se da principalmente a través de las relaciones que se establecen entre profesorado y alumnado, entre pares, así como también a través del currículum -tanto manifiesto como oculto- presente en cada institución. En este aprendizaje de roles asociados a cada género cobran importancia tanto los elementos formales del currículum (a saber: los objetivos, los contenidos, las metodologías y materiales, entre otros), como también aspectos propios del currículum oculto (como, por ejemplo: a quiénes se da la palabra, a quiénes se les pregunta, quiénes asumen los roles dentro de la directiva del curso, etc.). Al respecto, es revelador lo planteado por Aylwin (1997, citado en Milicic y otros, 1999, p.5): "Las limitaciones en las posibilidades se hacen evidentes para los hombres y, en forma muy notable, para las mujeres. Los roles excesivamente estereotipados que se reproducen y refuerzan en la escuela impiden a hombres y mujeres trascender las pautas tradicionalmente 'femeninas' y 'masculinas' y que señalan el 'deber ser' para unos y para otros: falta de ambición y de ansia de logro, pasiva, reproductora, afectivamente dependiente, con intereses vinculados al matrimonio y la maternidad, en el caso de las mujeres; agresivos, competitivos, ambiciosos de poder, creativos, exitistas, fríos, con intereses abstractos y relacionados con la vida pública, para los hombres. Ambas realidades obstaculizan una relación plena entre géneros, tanto en la sociedad como en la vida personal y familiar".

Existe una gran dificultad para generar cambios en torno a este tema. Si bien se observan críticas hacia los modelos tradicionales de género y demandas de cambios, la presencia de estereotipos tradicionales de géne-

¹ Esto es de gran relevancia, pues los hogares con jefatura femenina "presentan un mayor grado de vulnerabilidad, así como más posibilidad de reproducir la situación de pobreza en las sucesivas generaciones" (SERNAM e INE, 2001).

² Los modelos proximales son aquellos cercanos y directos para el sujeto, tales como los padres, profesores, amigos, entre otros. Los modelos distales se refieren a aquellos modelos que se relacionan indirectamente al individuo, no obstante lo cual tienen una gran influencia como, por ejemplo, personajes literarios, de la TV, de la historia.

ro no es fácil de erradicar. En relación a esto último, Jackson (1990) plantea que si bien puede observarse un cambio aparente, éste sería sólo un cambio de grado y no de fondo, es decir, las modificaciones se darían dentro de límites prefijados por los modelos tradicionales. Al mismo tiempo, las expectativas y experiencias cotidianas de los alumnos/as también son coherentes con dicho modelo tradicional. Kindlon y Thompson plantean al respecto que “nuestra cultura fomenta algunas de las cualidades más impactantes del varón -su energía física, su audacia, su curiosidad y su orientación hacia la acción- y las distorsiona, convirtiéndolas en una definición agobiante de la masculinidad” (2000, p. 43). De esta forma, si bien a nivel del discurso los estereotipos de género son cuestionados, en las prácticas y relaciones cotidianas éstos se siguen reforzando y validando.

Delamont (1980), sostiene que una parte significativa de la conducta relacionada con el género se aprende en la situación escolar. A pesar que la escuela no enseña explícitamente los roles asociados al género, a través de sus normas y acciones implícitas mantiene la segregación, los estereotipos y los aspectos rígidos del rol sexual, lo que muchas veces redundo en una situación de discriminación hacia la mujer. Sadker & Sadker (1994), reconocen que en la actualidad las escuelas son mucho menos sexistas que hace unas décadas, sin embargo plantean que en forma “subterránea” e “insidiosa” surgen “microinequidades” que si bien aparecen insignificantes si se miran en forma individual, tienen un poderoso efecto acumulativo. Para comprobar su punto de vista, ellos han grabado en video el comportamiento de muchos profesores/as los que se muestran sorprendidos al darse cuenta cuán sesgadamente están enseñando a sus alumnos y alumnas. En este sentido, parece ser que la reflexión de las y los profesores/as sobre la manera en que llevan a cabo su función docente es de gran importancia para identificar y modificar, si fuera pertinente desde una perspectiva de género, sus prácticas pedagógicas.

Los mensajes que entrega la escuela -tanto explícita como implícitamente- respecto a qué implica ser mujer y ser hombre, influyen poderosamente en la construcción que los/as jóvenes hacen de su identidad personal y de sus proyectos de vida, y particularmente sus elecciones de carrera. Históricamente, las diferencias de educación en relación a los géneros formaban parte del currículum explícito, puesto que ésta era una opción que la sociedad brindaba sólo a los hombres. Las mujeres no tenían acceso a la educación en ninguno de sus niveles y para poder acceder a ella tuvieron que dar grandes luchas personales y grupales. En la actualidad, se plantea que los sesgos de género forman parte del currículum oculto, más que corresponder a una planificación explícita y programática de los contenidos y actitudes que se quieren favorecer para uno y otro género en el sistema escolar. Por esto, es más difícil provocar cambios en esta temática; es necesario, entonces, hacer visible lo invisible y generar espacios de reflexión en torno a la socialización de género en el contexto escolar. En este sentido, se hace perentorio considerar tanto el currículum explícito como el implícito, es decir, analizar tanto los contenidos como las interacciones que se dan en el ambiente escolar.

Diferencias de género en el contexto educacional

En el contexto educacional actual, si bien han ocurrido importantes modificaciones en torno al proceso de socialización de género, tendientes en su mayoría a proporcionar una mayor igualdad de oportunidades para hombres y mujeres, sigue existiendo una marcada diferencia e inequidad entre ambos géneros. Dado el androcentrismo arraigado en nuestra sociedad, el contexto educacional reproduce en gran medida la situación de hombres y mujeres a nivel cultural, incluyendo de esta forma las inequidades y desigualdades presentes en la sociedad. Una de las desventajas para las mujeres, radica en el hecho que son los hombres los que generalmente atraen más la atención de los profesores (Gilligan, 1982). Spender (1982), observó que las niñas, particularmente en los últimos años de enseñanza básica, presentan dificultad para hacer preguntas y expresar sus puntos de vista frente a sus compañeros varones ya que temen exponerse y equivocarse por miedo a ser ridiculizadas por estos últimos. En esta misma línea, Gill (1991) señala que se aprecia una mayor interacción entre profesor/a y alumnos varones cuando dicho/a profesor/a tiene escasa experiencia; en cambio, los profesores y profesoras con mayor experiencia utilizan estrategias en la sala de clases para reducir el desbalance en la interacción con niños y niñas; sin embargo, los varones siguen recibiendo más atención, por parte de las profesoras y los profesores, que sus compañeras. Esta mayor demanda de atención hace que los/as profesores/as, para mantener atentos y motivados a los hombres, tengan que ajustar el currículum a sus intereses, de modo que finalmente la enseñanza termina siendo dirigida básicamente a los varones. En un extenso estudio observacional, Gill (1992) indica que los hombres realizan una mayor cantidad de preguntas triviales y hacen comentarios aun cuando no han leído el material, simplemente para obtener la atención del/la profesor/a; en cambio, las niñas tienden a pedir ayuda o clarificación de sus dificultades e interrogantes a sus amigas o compañeros de banco, en vez de a sus profesores/as.

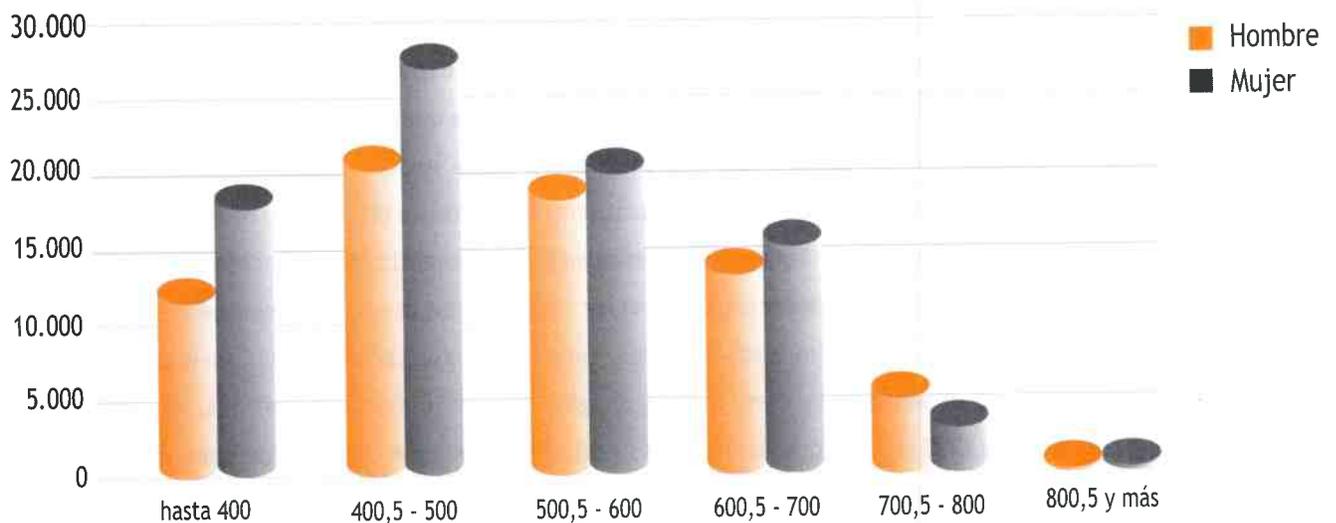
Esta menor visibilidad de las mujeres en el sistema escolar no sólo se reduce al ámbito de las actividades e interacciones, sino que también está presente en los contenidos curriculares, donde la presencia femenina destaca por su ausencia. Al respecto, González (1998) plantea que si bien el sexismo es mutilador para ambos sexos, ya que limita sus expectativas, es doblemente negativo para las mujeres al devaluarse sistemáticamente sus comportamientos y capacidades, lo que hace que ellas terminen percibiéndose en un lugar secundario y subordinado en la sociedad. De esta forma, las interacciones cotidianas refuerzan los estereotipos y cumplen con las expectativas que se tienen para cada sexo, lo que constituye finalmente un círculo vicioso que no hace sino cobrar mayor fuerza.



|| Diferencias en los logros académicos

Respecto a los logros académicos de los/as estudiantes, una pregunta que se hace es por qué si al iniciar la enseñanza escolar el desempeño académico de las mujeres es igual o superior al de los hombres, al terminar la enseñanza media esta situación se revierte, lo que se hace particularmente evidente si se analizan los resultados de la Prueba de Aptitud Académica (PAA).

Resultados de la PAA por sexo, según puntaje obtenido, 1999 (fuente, Sernam e Ine, 2001)



Lo anterior se observa también en estudios realizados con alumnos/as de los Estados Unidos, los que indican que en aquellas pruebas utilizadas para la admisión a las universidades (SAT y ACT), los hombres obtienen mayores puntajes que las mujeres. Por otra parte, en las pruebas estandarizadas que se administran durante la escolaridad EEPP y IMMS, las que en cierta forma podrían homologarse al Sistema de Medición de la Calidad de la Educación aplicado en nuestro país (SIMCE), los resultados refuerzan las creencias tradicionales respecto a las fortalezas de niñas y niños. Ellas obtienen los mayores puntajes en lectura y escritura, en tanto que los niños obtienen sus mayores puntajes en historia, geografía, matemáticas y ciencias (AAUW, 2000). Puede observarse así, cómo los estereotipos y los roles y expectativas asociados a ellos se ven reforzados y, por ende, confirmados, atribuyéndose a los/as propios estudiantes y sus diferencias de sexo las causas de estos resultados.

Cabe preguntarse entonces qué sucede con estos alumnos y alumnas en el camino, qué situaciones favorecen estos resultados, y concretamente qué cambios deberían introducirse para que las mujeres no finalicen la Enseñanza Media en una situación de desventaja, y para que se genere una mayor equidad a través del contexto educativo.

Según Hoffman, Paris y Hall (1995), una de las variables importantes de considerar para comprender los resultados diferenciales de hombres y mujeres planteados anteriormente es el tipo de interacciones y verbalizaciones con que los/as profesores alientan a sus alumnos y alumnas cuando un trabajo no les resulta bien. Para estos autores es decidir el hecho que las mujeres, a pesar de obtener en los primeros años mejores rendimientos que los hombres en los exámenes de matemáticas, al llegar al 7° año se ven aventajadas por ellos. Estas diferencias se explicarían por el tipo de relación establecida por los/as profesores/as con sus alumnos y alumnas, respectivamente. En este sentido, la manera en que se solicitan tareas y trabajos a niñas y niños, la retroalimentación que se les entrega, las tareas que se asignan a alumnos y alumnas en trabajos grupales, la manera en que se les motiva, entre otras muchas conductas docentes, constituyen un importante factor que genera diferencias entre hombres y mujeres.

Ya en 1978, Dweck, Davidson Nelson y Enna, planteaban que la actitud de desesperanza de las mujeres frente a un fracaso escolar, estaría influenciada por la respuesta diferencial de los/as profesores al fracaso de los niños y de las niñas. Según los autores, cuando los hombres fracasan, los profesores les comunican que les faltó esfuerzo y que han sido desordenados para enfrentar la tarea. A las niñas, en cambio, cuando fracasan en las tareas escolares se les señalan los errores y se les felicita por los esfuerzos desplegados. Este mensaje, implícitamente, favorece un sentimiento de desesperanza frente a su capacidad académica. En concreto, al hombre se le exige más, en tanto a la mujer se le felicita por haber realizado su mayor esfuerzo; en un nivel oculto, el hombre puede desarrollar más su trabajo, lo realizado por la mujer ya alcanzó el estándar esperado para ella.

En un estudio realizado por Josephs, Markus y Tafarodi (1992), se pudo observar cómo las diferencias de género influyen en la autoestima. Así, por ejemplo, la evidencia del estudio indica que los hombres se perciben a sí mismos con mejores niveles de habilidades cognitivas, en tanto que las mujeres tienden a presentar un mayor nivel de autoestima en lo que se refiere a su capacidad de interconexión con otros, es decir, de habilidades socioafectivas. Marsh (1989), encontró que los hombres tienen mejores niveles de autoestima en lo que respecta a matemáticas y habilidades físicas; en cambio, las niñas se perciben superiores en las áreas verbal y de lectura. Otro interesante aporte es el entregado por Knox, Funk, Elliot y Bush (1998), quienes analizan la apreciación de la autoestima global de hombres y mujeres, llegando a la conclusión que una baja autoestima global estaría explicada, en gran medida, por una baja percepción en el funcionamiento de aquellas áreas tradicionalmente asignadas a cada sexo. Así, por ejemplo, las mujeres con baja autoestima global se perciben con un bajo nivel de funcionamiento en las áreas sociales y verbales, en tanto que la autoestima global baja en los hombres se relacionaría con falta de habilidad matemática y con otros dominios tradicionalmente masculinos como la fuerza física. Es decir, los estereotipos asignados a cada sexo serían el referente respecto del cual los y las estudiantes se evaluarían y definirían.

Una parte importante de estas diferencias puede atribuirse a variaciones en el proceso de socialización para ambos géneros en el contexto escolar, en los distintos y diversos niveles y ambientes presentes en la situación educativa. Ahora bien, al mismo tiempo que se constata la influencia negativa del ambiente escolar en torno a la configuración de una identidad de género por parte de las y los jóvenes, también se abre una enorme posibilidad al considerar el sistema escolar como un ambiente particularmente importante para promover en los hombres una mayor valoración y desarrollo de la afectividad, y en las mujeres una mayor valoración y desarrollo de ciertas competencias académicas, como matemáticas, ciencias y computación, entre otras, con todas las implicancias que esto conlleva para la configuración de sus proyectos personales y su desarrollo de carrera. De esta forma, la educación aparece como un espacio privilegiado para poder revertir la socialización de género fundada en estereotipos rígidos y coartadores de un desarrollo integral, tanto de mujeres como también de hombres, propiciando así relaciones equitativas entre ambos géneros.

Orientación vocacional: desarrollo de carrera y proyecto vital

La orientación vocacional ha sido conceptualizada tradicionalmente como una guía u orientación respecto de la elección laboral o profesional que deben hacer los y las estudiantes una vez terminados sus estudios de Enseñanza Media. Comprendida así, la orientación vocacional se limitaría a ayudar a el/la estudiante a identificar sus fortalezas e intereses laborales, para así aconsejarle sobre sus posibles opciones respecto de distintos oficios o profesiones.

Sin embargo, la orientación vocacional como concepto presenta un universo mucho más rico en significados y no se adscribe sólo a una orientación relacionada exclusivamente al mundo del trabajo. En este sentido, la orientación vocacional se asocia con un proceso vital del/la estudiante, que no puede ser focalizado sólo en un par de años de su formación, como tampoco puede definirse un final; en concreto, se relaciona íntimamente con los conceptos de desarrollo de carrera y proyecto de vida, los cuales remiten a un constante proceso de evolución humana. Se considera el desarrollo de carrera como un proceso que dura toda la vida, durante el cual la persona va adquiriendo diferentes roles y se enfrenta a cambios dinámicos y transiciones. Las personas se van construyendo y reconstruyendo a medida que van elaborando activamente el camino de su carrera o su proyecto de vida. Por lo tanto, en vez de concebir la carrera como un aspecto muy específicamente relacionado al trabajo, ésta corresponde a un componente integral, activo y esencial en la vida de una persona. Integral, porque considera la totalidad de la persona; activo, pues supone una construcción, por parte del sujeto, de su carrera y de su proyecto vital; esencial, pues remite a la definición que la propia persona hace de sí misma y de su posición en la sociedad en que está inserta.

De acuerdo a Super (1976), una carrera es "el conjunto de eventos que constituye una vida; la secuencia de actividades y otros roles que se combinan para expresar el propio compromiso con el trabajo en el patrón total del autodesarrollo; la secuencia de posiciones tanto remuneradas como no remuneradas que una persona ocupa desde la adolescencia hasta la jubilación, entre las cuales el trabajo es sólo una. Incluye roles asociados al trabajo, tales como los de estudiante, empleado y jubilado, junto con roles complementarios no vocacionales, familiares y cívicos. Las carreras existen exclusivamente en la medida que las personas las desarrollen; están centradas en ellas. Es este último aspecto, es decir, que 'las carreras existen exclusivamente en la medida que las personas las desarrollen' lo que debiera sintetizar en gran medida la fundamentación de la orientación de carrera". (p. 4).

Es así como "carrera" se utiliza para definir y describir los eventos, experiencias, pensamientos, acciones, que tienen un impacto en la vida laboral de la persona, así como también en otros aspectos de la vida social y personal.

Muy relacionado a lo anterior, Herr y Cramer (1992) postulan que las carreras se caracterizan por ser: a) únicas para cada individuo; b) creadas por las elecciones y decisiones de la persona; c) dinámicas, se van construyendo a lo largo de toda la vida; d) integran consideraciones previas y posteriores a la elección de un trabajo, y e) se interrelacionan con los otros roles que la persona desempeña en la familia, en la comunidad y en su tiempo libre.

Con relación al impacto que tienen las decisiones que se tomen respecto al desarrollo de carrera para la calidad de vida de las personas, es muy importante destacar la necesidad de fortalecer el proceso de toma de decisiones en los/as estudiantes. De algún modo, una buena preparación para la vida tiene que considerar que el proceso de toma de decisiones y de resolución de problemas constituye una parte importante en un proyecto de vida satisfactorio que se atenga al código ético personal y de la sociedad en que se vive. En este sentido, relevar la importancia del proceso de toma de decisiones a lo largo del ciclo vital y reflexionar sobre los factores que influyen en la toma de decisiones positivas o negativas, debe ser uno de los elementos esenciales en el desarrollo de carrera. Aprender a tomar decisiones que sean positivas, en forma eficiente y efectiva, requiere haber tenido a lo largo de la vida la oportunidad de elegir, de actuar de acuerdo a las elecciones realizadas, evaluar las consecuencias de éstas y, si el resultado de una elección no es el esperado, ser capaz de modificar la decisión.

Una parte del proceso de favorecer en los/as alumnos/as la capacidad de elegir, lo constituye el poder identificar aquellos factores que influyen en la toma de decisiones positivas o negativas. Dentro del desarrollo de carrera, es importante que los/as estudiantes aprendan a evaluar los costos que las decisiones erróneas pueden tener en su proyecto de vida personal. Por ejemplo, el impacto de un embarazo temprano en la posibilidad de desarrollar sus expectativas y completar las tareas del ciclo vital que como adolescentes les corresponde. Hay que tomar en cuenta que una decisión errónea muchas veces resulta irreversible y puede echar a perder una carrera bien encaminada.

Otro elemento fundamental a desarrollar en el ámbito educativo tiene que ver con que los/as profesores legitimen y fortalezcan en los/as estudiantes la capacidad de tomar decisiones. Para un desarrollo de carrera exitoso no sólo es necesario tomar buenas decisiones, sino que también es preciso implementarlas y tener la energía suficiente para realizar las acciones que se derivan para hacerlas efectivas.

Como ya se mencionó, Super (1996) sostiene que el rol laboral, aun cuando es central en la sociedad contemporánea, es sólo uno entre los múltiples roles que desempeña una persona, como, por ejemplo, el familiar, el político o afectivo, entre otros. Todo estos roles interactúan entre sí de manera tal que se van articulando y moldeando en forma recíproca. Las personas toman decisiones acerca de su rol laboral bajo circunstancias impuestas por una constelación de posiciones sociales que dan significado a sus vidas; así, todos los roles que desempeñan en diferentes ámbitos impactan y modulan la forma en que se apropia y ejerce el rol laboral.

Una consecuencia de ello es que el mismo trabajo puede tener significados muy diferentes para dos personas que viven en situaciones distintas.

Indudablemente, el contexto en el cual se desenvuelven las personas impacta en forma importante al generar condiciones favorables o desfavorables para su desarrollo de carrera. Al analizar el desarrollo de carrera desde una perspectiva sociológica, Hotchkins y Borow (1996) sostienen que factores tales como el estatus laboral/ ocupacional de los padres, la estructura del mercado laboral en evolución, así como el género y la raza, podrían convertirse en elementos contextuales que pueden nutrir o bloquear el crecimiento de la carrera de una persona. Aun cuando la visión sociológica acerca del trabajo no rechaza la existencia de los aspectos psicológicos internos en la vida laboral de las personas, sí sugiere que no sólo la subjetividad de los individuos se ve influenciada por la estructura social y las normas existentes, sino que las opciones de las personas a menudo se ven limitadas por el contexto social en que se encuentran.

Durante la adolescencia temprana (10 a 14 años) los/as estudiantes están pasando por cambios físicos rápidos y experimentando muchas nuevas emociones. Van cambiando un tipo de pensamiento concreto por uno más abstracto a medida que progresan en sus estudios. Desarrollan actitudes duraderas respecto del aprendizaje, del trabajo y de otros valores adultos, y van aprendiendo a asumir la responsabilidad de su educación. Una etapa escolar que resulta particularmente apropiada para implementar la educación de carrera en forma sistemática es aquella que coincide con la pubertad de los/as estudiantes, es decir cuando cursan 7° y 8° año básico. Dado que esta etapa constituye el final de la enseñanza básica antes de ingresar a enseñanza media, es un período particularmente propicio para proveer a los/as jóvenes la oportunidad de desarrollar su conocimiento, habilidades, actitudes y toma de conciencia, aspectos todos que son la base para la siguiente etapa de la vida.

Durante la educación formal, la escuela puede ayudar a los/as adolescentes de diversas maneras. Además de continuar con el proceso de enseñanza-aprendizaje iniciado hace ya varios años, la escuela puede apoyar a los/as estudiantes a medida que maduran físicamente y enfrentan los problemas emocionales que acompañan la pubertad. También puede ayudar a los alumnos y alumnas a comprender cómo sus elecciones educacionales y personales actuales afectarán los roles que desempeñarán a futuro, en particular sus elecciones para una carrera, dado que en esta etapa la escuela provee a los/as jóvenes con las habilidades, actitudes y autoestima que necesitan para una vida laboral reforzante.



Aquellos jóvenes que tengan más oportunidades de pensar acerca de sus futuras carreras y creen que tienen una variedad de opciones, tendrán una mayor autoestima y serán capaces de comprender y evaluar información compleja de carrera. Generalmente, se trata de estudiantes que tienen familias que les ayudan a aprender acerca de las elecciones de carrera y los apoyan en sus esfuerzos, tanto dentro como fuera de la escuela, a prepararse para esa etapa.

Desafortunadamente, muchos/as jóvenes ya han limitado sus aspiraciones de carrera al llegar a este punto, al basarse en información y creencias falsas. Por ejemplo, muchos niños pueden tener visiones estereotipadas acerca de las ocupaciones al llegar a la adolescencia. Las niñas también adquieren esta visión, pero a una edad posterior. Por otra parte, también hay algunos/as adolescentes que tienen dificultades para visualizar una conexión entre lo que aprenden en la escuela y como se comportan ahí, y sus futuras carreras.

Existen estudios sobre adolescentes que han demostrado diversas razones que justifican la inclusión de una educación de carrera en esta etapa:

- Los estereotipos sexuales, particularmente acerca de lo que son las ocupaciones apropiadas para cada género, se forman tempranamente en la vida (Guss and Adams, 1998).
- Los estudiantes en riesgo, niñas y niños/as pertenecientes a grupos minoritarios, a menudo limitan sus elecciones de carrera a una edad temprana (O'Brien et al., 1999).
- Muy pocos/as estudiantes de 7° y 8° año de Enseñanza Básica poseen planes de carrera realistas, y muchos/as no tienen conciencia acerca del mundo del trabajo (Finch y Mooney, 1997).

Si reconocemos que la carrera es un proceso que dura toda la vida, es muy importante comprender que la participación de la persona es central en este proceso, puesto que pasa a constituirse en su propio agente respecto a la construcción de su proyecto. Como sujeto activo, es la propia persona quien puede moldear y definir su desarrollo de carrera. De acuerdo a Amundson (1995), el nivel de autoconocimiento o autoconcepto y el sentimiento de autoeficacia son las variables centrales que median las decisiones de carrera.

|| Autoconcepto y autoestima:

Gottfredson (1996), define el autoconcepto como la propia visión de lo que uno es; en él se incluyen elementos relacionados con la apariencia del individuo, habilidades, personalidad, género, valores y el lugar que ocupa en la sociedad. Ciertamente, algunos de estos componentes son más esenciales que otros con respecto al sentido de sí mismo. Si bien las personas pueden no ser capaces de describir su autoconcepto y tal vez sus percepciones no siempre son precisas, sí pueden actuar en base a éstas y protegerlas.

Es importante distinguir el autoconcepto de la autoestima; muchas veces se utilizan ambos conceptos indistintamente. Indiscutiblemente son dos elementos intrínsecamente ligados, ya que toda definición acerca de sí mismo incluye un componente descriptivo y otro evaluativo. La autoestima se refiere en mayor medida al valor que se atribuye al autoconcepto, es decir, la descripción que el sujeto hace de sí mismo. El autoconcepto entonces es una dimensión cognitiva de la imagen personal, que puede referirse a diferentes áreas: autoconcepto físico, intelectual, social, afectivo y ético; el peso de estas diferentes dimensiones varía en función de la importancia que éstas tienen para la persona. La autoestima, en cambio, corresponde a la dimensión evaluativa y afectiva de la imagen personal.

Se han descrito diferencias por género en el autoconcepto y autoevaluación de los y las estudiantes. Los estudios de Dusek y Flaherty (1981), indican que los varones tienen niveles más altos, en promedio, que las mujeres en liderazgo, rendimiento y logro; en tanto, las mujeres califican más alto en sociabilidad y capacidad de conge-niar con otros. Estos resultados son coherentes con la socialización y tipificación de los roles sexuales. Un estudio realizado con niños/as de educación básica en nuestro país (Gorostegui y Milicic, 1993), encontró que existen diferencias en la autoestima según nivel socioeconómico y según género, estableciéndose que las niñas de nivel socioeconómico bajo son el grupo con más baja autoestima. Algunos resultados importantes de este estudio corresponden a la escala de ansiedad: Las mujeres se encuentran más temerosas, ansiosas y tristes que los hombres; los niños, en cambio, sólo reportan una autoestima más baja en el área del compor-tamiento.

Ahora bien, considerando la distinción antes realizada entre autoestima y autoconcepto, este último es definido como el objeto de la cognición; pero, al mismo tiempo, también refleja a la persona como actor. En otras palabras, es la forma en que las personas se describen a sí mismas, pero también se refiere a la manera en que llevan a acciones su forma de ser individual, en que actualizan su "ser persona".

En este sentido, el autoconcepto y la autoestima funcionan como el generador central y el monitor que dirige a la persona a actuar, adaptarse, cambiar y crecer; por lo tanto, su rol y función en el desarrollo de carrera o proyecto de vida no pueden ignorarse. Sin analizar la formación particular de una persona y los elementos asociados de su mundo interior, resulta prácticamente imposible comprender quién es, de dónde viene y hacia dónde se dirige en su carrera. El autoconcepto y la autoestima determinan las opciones que toma el sujeto, la manera en que va enfrentado las distintas situaciones y demandas que el entorno le señala y, en último término, su manera de constituirse como persona.

Super (1996), visualiza el desarrollo de carrera como el proceso de desarrollar e implementar el autoconcepto, proceso que dura toda la vida. La autoimagen depende de una combinación de factores como las caracterís-ticas biológicas, los roles sociales que cada uno juega y las evaluaciones que se hacen de las reacciones de los demás hacia nosotros/as.

De lo anterior se desprende que el desarrollo de carrera se relaciona con la interacción entre la persona y su entorno. Para poder comprender dicho desarrollo, los enfoques tradicionales tienden a centrarse en procesos observables o en la "carrera objetiva" en la relación persona-entorno. Es decir, una descripción de los hechos relacionados con la construcción de carrera, sin considerar aspectos implícitos en ella tales como los diferentes significados atribuidos a ésta. Aun cuando esto es importante, la carrera objetiva no entrega una explicación completa respecto a qué significa la carrera para el actor que funciona como agente del proceso.

Esto hace necesario comprender el significado subjetivo que hacen las personas en diversos contextos, es decir, la "carrera subjetiva". Se supone que la evolución de la carrera de las personas demuestra una compleja trama persona-contexto, a partir de la cual las personas extraen significados para definir los propósitos de sus carreras y construyen sus formas de participar en el mundo del trabajo.

En otras palabras, las representaciones que cada individuo tiene de su carrera están determinadas por la valoración que éste/a le asigne, sus expectativas y temores. La opción por un oficio o vocación determinada, en sí misma, no permite comprender la manera en que cada persona organiza y desarrolla su carrera; es necesario integrar en dicha comprensión los elementos subjetivos que determinan cómo cada individuo ejerce su carrera en su actuar cotidiano.

|| Autoeficacia:

Otro aspecto central para comprender la manera en que la persona construye su carrera, en otras palabras, la autogestión en el proyecto de vida, es la propia concepción de autoeficacia. Esta última es definida por Bandura (1977, 1986), como los juicios que hacen las personas en relación a su capacidad para organizar y realizar aquellas acciones que son necesarias para lograr determinados tipos de desempeño. Las expectativas de autoeficacia son juicios subjetivos respecto a sí mismo/a que son a la vez de naturaleza cognitiva y socialmente construidos. Son cognitivos en la medida que requieren del pensamiento racional de la persona para evaluar su habilidad; se constituyen socialmente porque toman en cuenta los contextos sociales en que se evalúa la habilidad humana (Lent, Brown y Hackett, 1996).

De acuerdo a Bandura (1977, 1986), las expectativas de autoeficacia afectan la elección y la iniciación de la conducta, el esfuerzo, la persistencia y, por ende, el nivel de desempeño o logro. A su vez, el nivel de logro alcanzado tendrá un impacto -de manera circular- en la concepción de autoeficacia de las personas.

Al diseñar proyectos de carrera las personas necesitan estar conscientes de sus aptitudes para realizar las tareas que se requieren en el mundo del trabajo. Una de las condiciones principales para que exista una correspondencia efectiva y cómoda entre la persona y su ambiente de trabajo, es la adecuación entre la capacidad del trabajador y las demandas del entorno laboral.

Desarrollo de carrera, educación y género

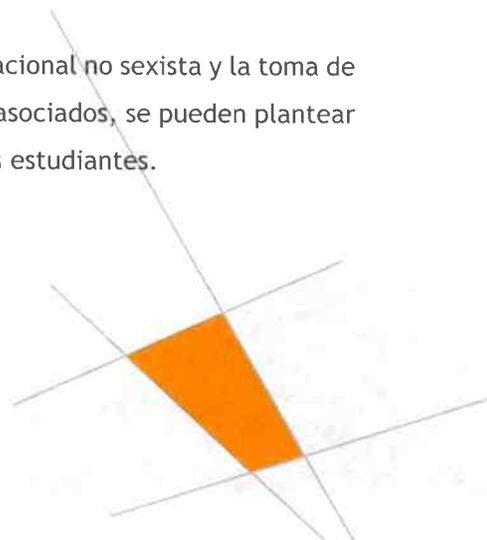
Como una forma de favorecer el desarrollo de carrera de manera transversal durante la escolaridad, se sugiere considerar objetivos tales como:

1. Tomar conciencia de las características personales, intereses, aptitudes y habilidades.
2. Desarrollar conciencia y necesidad de respeto por la diversidad existente en el mundo del trabajo.
3. Comprender las relaciones entre el rendimiento escolar y las relaciones futuras.
4. Desarrollar una actitud positiva hacia el trabajo.

Los objetivos antes planteados pueden lograrse aun cuando las instituciones educacionales no provean a sus alumnos y alumnas de un entrenamiento específico para una vocación. En términos generales, para lo anterior se recomiendan las siguientes líneas de acción:

- a. Explorar con los/as estudiantes de qué manera pueden vivir y trabajar exitosamente en un mundo de diversidad cultural.
- b. Ayudar a los/as estudiantes a reconocer sus intereses, aptitudes y habilidades, y a comprender los roles adultos.
- c. Ayudar a los/as estudiantes a comprender el amplio espectro, tanto del trabajo como de las posibilidades de carrera, que existe en el presente y en el futuro.
- d. Ayudar a los/as estudiantes a ampliar sus aspiraciones más allá de los estereotipos de género, de status socioeconómico y de origen étnico.
- e. Integrar la educación vocacional y la educación académica para promover el desarrollo intelectual y la adquisición de habilidades de pensamiento de alto orden y de resolución de problemas.
- f. Apoyar a los/as estudiantes en el desarrollo de habilidades sociales, valores personales y autoestima.
- g. Trabajar en conjunto con las familias para apoyar las aspiraciones de carrera de sus hijos/as.

Al especificar las tareas educativas a desarrollar en pos de una orientación vocacional no sexista y la toma de conciencia de los distintos roles, trabajos y sus funciones, derechos y deberes asociados, se pueden plantear algunas estrategias de acuerdo a las distintas etapas del desarrollo de las y los estudiantes.



Para el trabajo con alumnos y alumnas de primer ciclo básico:

- Identificar trabajos en el contexto escolar.
- Describir el trabajo de las personas en el contexto familiar.
- Describir oficios en otros contextos.
- Describir lo que les gustaría hacer.
- Describir lo que no les gustaría hacer.
- Identificar las responsabilidades que ellos/as tienen en la casa y en el colegio.
- Describir las habilidades requeridas para realizar tareas en la casa o colegio.
- Identificar nuevas habilidades y competencias desarrolladas y logradas.

Para el segundo ciclo básico, pueden agregarse nuevas estrategias:

- Reflexionar acerca del significado del futuro.
- Reconocer y describir los múltiples roles que las personas asumen en sus vidas.
- Nombrar y describir una amplia variedad de trabajos.
- Imaginar qué harán con sus vidas en el futuro.
- Evaluar la importancia de diferentes trabajos en la comunidad.
- Identificar los hobbies personales y las actividades de ocio.
- Discutir los estereotipos de género asociados a cada trabajo.

Para trabajar con estudiantes en el inicio de la adolescencia, algunas estrategias serían:

- Identificar trabajos tentativos y relacionarlos con los intereses y habilidades.
- Identificar los elementos que son importantes para la toma de decisiones.
- Discutir cómo el trabajo de los padres puede influenciar la vida familiar.
- Considerar la relación entre intereses y habilidades.
- Identificar las propias fortalezas y debilidades.

(Fuente: Paisley, P. & Hubbard, G., 1994. Adaptado por las autoras).



Conclusión

Considerando todo lo hasta aquí planteado, resulta evidente que si hombres y mujeres desarrollan aquellos aspectos en los que históricamente se han visto coartados, su calidad de vida mejorará. La flexibilización de roles les da la posibilidad de contar con un repertorio de conductas que les permita enfrentar con éxito una mayor y más variada cantidad de demandas del entorno, así como desarrollar sus carreras y proyectos vitales de forma más integral y satisfactoria. Del mismo modo, dicha flexibilidad de roles permite que cada género conozca y experimente lo que tradicionalmente ha correspondido al otro y por lo mismo le ha sido vedado, lo que favorece la validación y valoración entre sexos, y se traduce en el desarrollo de relaciones interpersonales caracterizadas, en mayor grado, por la aceptación y empatía. La posibilidad de sentir que se puede ser efectivo tanto en las relaciones y el cuidado de otros como en la resolución de problemas técnicos, científicos y sociales, la posibilidad de expresar y recibir afecto, y al mismo tiempo defender los propios derechos, permite a hombres y mujeres poder optar por un proyecto de vida desde sí mismos, con la libertad que significa elegir y no simplemente con la pasividad que significa acatar lo que la sociedad impone.

Bibliografía

Bibliografía

American Association of University Women, AAUW (Enero 2000). Gender equity in education: Myth vs. reality. <http://www.aauw.org/1000/pospapers/geiebd.html>

Amundson, N.E. (1995). An interactive model of career decision making, *Journal of Employment Counseling*, 32, pp.11-21.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change, *Psychological Review*, 84, pp. 191-215.

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Barberá, E. (1998). *Psicología del Género*. Barcelona: Editorial Ariel.

Chen, C.P. (1998). Understanding Career Development: a convergence of perspectives. *Journal of Vocational Education and Training*, Vol. 50, N°3.

Dusek, J.F. & Flaherty, J.B. (1981). The developmental of the self concept during the adolescent years. *Society of Research in Child Development*, 46, 4. University of Chicago Press.

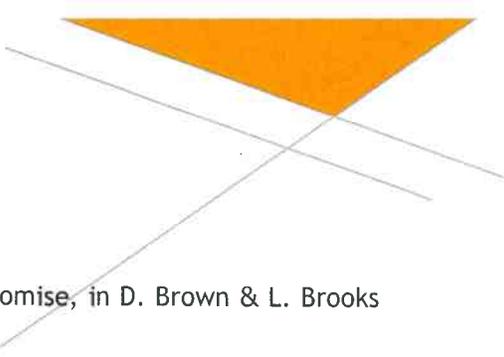
Dweck, C.S.; Davidson, W.; Nelson, S. & Enna, B. (1978). Sex differences in learned helplessness. *Development Psychology*, 14. 268-276.

Finch, C. & Mooney, M. (1997). *School-to-Work Opportunities in the Middle School: Concepts and Issues*. Berkeley: National Center for Research in Vocational Education, University of California. (ED 413 509).

Gill, J. (1991). *Differences in the making. The construction of gender in Australian schooling*. Unpublished PhD thesis, Adelaide: University of Adelaide. London: Routledge.

Gill, J. (1992) Is single sex schooling the answer to the equity equation? *Perspectives*, March.

Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge: Harvard University Press.



González, T. (1998) Educar para la democracia. *Educar*, 7.

Gottfredson, L.S. (1996) Gottfredson's theory of circumscription and compromise, in D. Brown & L. Brooks (Eds.) *Career Choice and Development*, 3rd ed. San Francisco: Jossey-Bass.

Guss, T. & Adams, L. (1998). *Gender Orientation and Career Maturation among Rural Elementary School Students*. (ED 417 364).

Herr, E.L. & Cramer, S.H. (1992). *Career Guidance and Counseling Through the Life Span: systematic approaches*, 4th ed. New York: Harper Collins.

Hoffman, L., Paris, S. & Hall, L. (1995). *Psicología del desarrollo hoy*. Madrid: Mc Graw Hill.

Hotchkins, L. & Borow, H. (1996) Sociological perspective on work and career development, in D. Brown & L. Brooks (Eds.) *Career Choice and Development*, 3rd ed. San Francisco: Jossey-Bass.

Jackson, W. (1990). *La vida en las aulas*. Madrid: Ediciones Morata.

Josephs, R., Markus, H. & Tafarodi, R. (1992). Gender and self esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 391-402.

Kindlon, D. & Thompson, M. (2000). *Educando a Caín*. Buenos Aires: Editorial Atlántida.

Knox, M.; Funk, J.; Elliot, R. & Bush, E. (1998). Adolescent's possible selves and their relationship to global self-esteem. *Sex Roles*, 39, (1-2): pp. 61-80.

Lent, R.W., Brown, S.D. & Hackett, G.(1996). Career development from a a social cognitive perspective, in D. Brown & L. Brooks (Eds.) *Career Choice and Development*, 3rd ed. San Francisco: Jossey-Bass.

Marsh, H. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81, pp. 417-430.

Milicic, N. & Gorostegui, M. (1993). Género y autoestima: un análisis de las diferencias por sexo en una muestra de estudiantes de educación general básica. *Psyche*, 2, 1. pp. 69-79.

Milicic, N.; Torretti, A. & Alcalay, L. (1999). **Proyecto Fondecyt N°1990547**: "Elaboración y evaluación de dos videos y manuales para reflexionar sobre la socialización de la identidad de género, en la familia y en el contexto escolar". Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile.

O'Brien, K. et al. (1999). Broadening Career Horizons for Students in At-risk Environments. **Career Development Quarterly** 467, N°. 3: 215-229. (EJ 590 825).

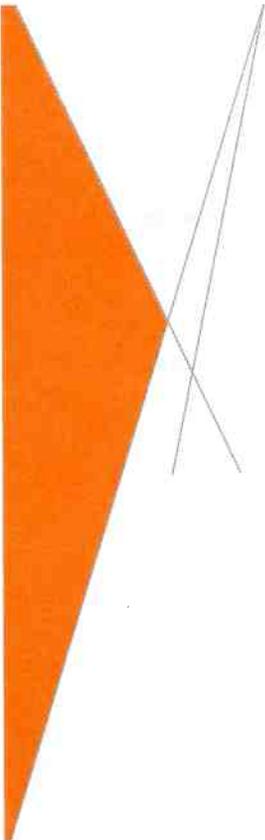
Paisley, P. & Hubbard, P. (1994). **Developmental School Counseling Programs: From Theory to Practice**. American Counseling Association.

Polkinghorne, D.E. (1990). Action theory approaches to career research, in R.A. Young & W.A. Borgen (Eds) **Methodological Approaches to the Study of Career**. New York: Praeger.

Gobierno de Chile, Servicio Nacional de la Mujer (SERNAM) & Instituto Nacional de Estadísticas (INE), 2001. **Mujeres Chilenas: Estadísticas para el Nuevo Siglo**. Santiago.

Super, D.E., Savickas, M.L. & Super, C.M. (1996). The life-span space approach to careers, in D. Brown & L. Brooks (Eds) **Career Choice and Development**, 3rd ed. San Francisco: Jossey-Bass.

Super, D.E. (1976). **Career Education and the Meaning of Work: monographs on career education**. Washington: The Office of Career Education, US Office of Education.



Estrategias de trabajo en orientación Vocacional no Sexista

Sugerencias para la aplicación de las actividades □

Actividades profesores □

Actividades alumnos □



Sugerencias para la aplicación de las actividades □ □ □ □ □ □

- Para trabajar con este material, se sugiere conformar al interior de la escuela un grupo de profesores y profesoras que asuma la tarea de realizar la aplicación y seguimiento de las actividades que conforman el programa. El primer paso consiste en que los/as mismos profesores/as realicen las actividades diseñadas, de manera que se sensibilicen frente al tema y así posteriormente no sólo se limiten a aplicar las actividades a los/as estudiantes, sino que puedan modificarlas y/o generar nuevas actividades de acuerdo a las necesidades del grupo. A este respecto, si bien las actividades del programa están organizadas en una secuencia, ésta puede modificarse de acuerdo a las problemáticas que vayan surgiendo en la discusión.
- Es muy importante que los/as profesores que trabajen con los/as estudiantes sean aquellos que los/as conocen mejor, que mantienen una buena relación con ellos/as y que tienen motivación para realizar este trabajo.
- Es aconsejable que se reúnan con otros/as profesores/as del establecimiento educacional que puedan entregar información acerca de los/as estudiantes, aunque ellos no vayan a trabajar las actividades con los jóvenes. Este intercambio de información puede ser de gran utilidad para el/la docente que esté a cargo de la aplicación, pues las ideas o sugerencias de los demás pueden abrir nuevas posibilidades de aprovechamiento del material, además de ser una forma de comprometerlos a apoyar y entender el proceso que van a estar viviendo los alumnos y alumnas.
- Es importante que el trabajo esté a cargo del mismo profesor/a durante todo el tiempo que dure la aplicación de las actividades. El estar en todas las sesiones entrega los elementos necesarios para comprender lo que está sucediendo en el grupo, además de favorecer la creación de un clima afectivo propicio y vínculos que puedan ayudar a fortalecer el desarrollo de carrera de los y las estudiantes.
- Para lograr los objetivos planteados, es importante que las actividades se realicen con una frecuencia no mayor de una vez cada quince días; de lo contrario, el tiempo puede jugar como factor en contra de la integración y elaboración de los temas tratados; sin embargo, se puede espaciar el tiempo entre el inicio del trabajo con una y otra ficha.
- La duración de cada actividad se estima en un tiempo aproximado de 90 minutos. Sin embargo, es necesario ser muy flexible con relación a la variable tiempo. Por ejemplo, si no se ha concluido una actividad, o el grupo está muy motivado y desea seguir trabajando, se recomienda dedicar más tiempo a dicha actividad. Es preferible realizar menos actividades con mayor profundidad que hacerlas todas de manera incompleta.

- Es fundamental aclarar a los/as estudiantes que este trabajo no es objeto de ningún tipo de evaluación, es decir, que no lleva nota. Así tendrán mayor libertad emocional para autoexponerse y no se sentirán apremiados por buscar “la respuesta esperada” o “correcta”. Aclarar este hecho es indispensable, porque las experiencias y opiniones diferentes ayudan a enriquecer la reflexión y a favorecer la participación y compromiso de los/as jóvenes con este tipo de trabajo.
- Es necesario crear un ambiente emocional de acogida, donde los/as jóvenes sientan que es posible exponer sus vivencias con seguridad, que son escuchados y donde se respete el derecho a su privacidad. Para el trabajo con estas actividades el rol del profesor/a es el de facilitador/a: Debe escuchar a los alumnos/as sin corregir, en una actitud de aceptación, sin forzar la autoexposición y sin apresurar el proceso. Colabora a la expresión de los/as jóvenes la puesta en común por parte del/la profesor/a de alguna de sus vivencias.
- Al finalizar cada actividad se sugiere que el/la profesor/a haga un cierre destacando las ideas fuerza que están incluidas en los objetivos de las actividades e integrando los aportes que han hecho los/as estudiantes, de manera de señalar y valorizar lo más explícitamente posible los conceptos y emociones que han surgido en el trabajo.
- Es importante respetar las características de personalidad de los/as estudiantes y no forzarlos a compartir ni a expresarse al comienzo del desarrollo de las actividades, si no desean hacerlo. Lo más probable es que en el transcurso del trabajo, a medida que se van desarrollando las actividades, vayan participando con mayor facilidad.
- Lo más valioso es la autorreflexión, es decir, el darse un espacio para pensar: permanecer en silencio y no compartir verbalmente no invalida los efectos positivos que tiene el trabajo personal.
- Por todo lo anteriormente expuesto se hace necesario, antes de comenzar a trabajar con las actividades, que el/la profesor/a en conjunto con los/as estudiantes definan algunas reglas básicas para el funcionamiento adecuado del grupo. Debe existir un compromiso de cumplirlas, tanto por parte del/la coordinador/a como de los/as estudiantes. Cuando se trabaja en el área afectiva, social o moral y se realizan actividades que impliquen compartir experiencias personales de variada índole, es importante fijar ciertas normas de funcionamiento con el grupo que aseguren a los/as participantes las siguientes condiciones:

- **La confidencialidad de lo compartido con el grupo.**

En este sentido parece importante hacer explícito el compromiso, tanto del profesor/a como de los/as estudiantes, de guardar reserva total de todo lo expuesto en la situación

grupales. Sólo se puede compartir con personas externas al grupo lo que le sucede a cada uno en lo personal.

□ **El derecho de todos/as a ser escuchados.**

Es importante asegurar a todos/as la posibilidad de contar con un espacio para compartir lo que deseen, lo que significa que las intervenciones deben tener una duración adecuada para que todos/as puedan participar o dar opiniones.

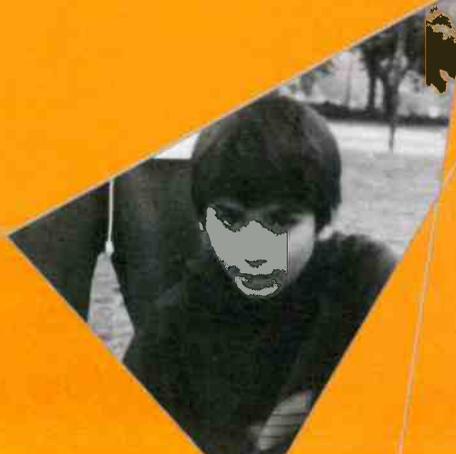
□ **El respeto hacia su persona.**

Deben sentir que existe un clima afectivamente seguro para compartir. Este respeto debe darse para las conductas, sentimientos y opiniones de cada uno/a de los/as integrantes del grupo, especialmente cuando existan discrepancias. Es necesario advertir lo nocivo que es el reírse, burlarse o ridiculizar a los demás; "no es bueno hacer a otros/as lo que no te gusta que te hagan a ti".

□ **Conversar de la importancia de la asistencia y puntualidad.**

Solicitar que se cumpla en todas las sesiones, por los efectos que tienen en la continuidad del trabajo y lo disruptivo que resulta interrumpir cuando alguien se encuentra contando alguna experiencia privada o de fuerte impacto emocional.

Actividades para Profesores/as



¿Cómo llegué a ser quién soy? □ □ □ □ □ □

|| Objetivo General

Realizar una actividad experiencial con el objeto de conectarse con el proceso de toma de decisiones en la elección vocacional.

|| Objetivos específicos

1. Conectarse con los factores que influyeron en la decisión profesional.
2. Darse cuenta del impacto de la variable género en las elecciones de vida.
3. Tomar conciencia de la importancia del hilo conductor en las elecciones y del significado personal de los diferentes eventos en las elecciones.
4. Entender la carrera profesional como un continuo que dura toda la vida y cómo ésta se proyecta a futuro.

|| Actividad

En esta actividad a usted se le pide hacer un relato escrito acerca de cómo llegó a ser quién es, cómo sus experiencias particulares de vida han influido en las decisiones que ha tomado en la construcción de su proyecto de vida y cuál ha sido el significado de su vida hasta la fecha.

El siguiente punteo puede ayudarlo/a a encontrar el hilo conductor de este relato:

Cuando era un/a niño/a pequeño/a (me sentía, me gustaba, me atemorizaba, me interesaba, deseaba)



Cuando llegué a la adolescencia, (me sentía, me gustaba, me atemorizaba, me interesaba, deseaba)

Algunas experiencias (positivas o negativas) que han dejado una huella son,

El ser hombre o ser mujer me ha significado (ha favorecido o ha obstaculizado),

Actualmente, lo que me hace estar bien conmigo mismo/a,

Algunas cosas que me gustaría cambiar,

Lo que quisiera para el futuro es.

Reunirse en grupo. Cada participante elige las dos frases que le parezcan más significativas desde su experiencia personal y que quisiera compartir con el resto de los/as integrantes.

La persona que hace de coordinador/a pregunta quién quiere compartir la primera frase. Cuando todos/as los/as que quisieron compartir dicha frase hayan terminado, el/la coordinador/a señala cuáles son las ideas fuerza que están incluidas en las respuestas y eventualmente abre un debate sobre ellas.

Se realiza lo mismo en relación a cada una de las preguntas siguientes hasta terminar la actividad.

¿Cuáles son los talentos de mis estudiantes?

Objetivo General

Tomar conciencia de que existen diferentes tipos de inteligencia, identificar cuáles tiene cada estudiante más desarrollados y buscar formas para seguir incrementándolos.

Objetivos Específicos

1. Identificar diferentes tipos de inteligencia y conocer algunas aplicaciones de cada una de ellas en el mundo del trabajo.
2. Determinar qué tipos de inteligencia son los que tienen más desarrollados los/as estudiantes y relacionarlos con posibles trabajos que podrían realizar en el futuro.
3. Descubrir formas de desarrollar las potencialidades de los/as estudiantes a través del currículum, de mensajes y de oportunidades.

Actividad

Conocer los talentos de los/as estudiantes es esencial para poder apoyarlos/as en la construcción de su proyecto de vida. Un/a profesor/a que tiene claridad en relación a quiénes son sus alumnos/as y cuáles son sus habilidades, tiene más capacidad de entregar mensajes más claros y está en mejor posición para dar oportunidades de desarrollo. Puede también hacer un reconocimiento más explícito de las fortalezas, tanto a los/as estudiantes como a sus padres. Cuando un/a estudiante se siente reconocido y valorado, la relación profesor/a alumno/a se vuelve cada vez más positiva y en este sentido el/la profesor/a se transforma en un maestro/a que muestra caminos posibles.

Conocer cuáles son las competencias más desarrolladas en los/as estudiantes es un paso esencial para ayudarlos/as a realizar buenas elecciones. La psicología, actualmente, plantea que no hay una sola manera de ser inteligente, sino que existen diferentes tipos de inteligencia que pueden ser mejorados y desarrollados. Cada persona tiene ciertas áreas que son más fuertes y que le van a permitir ser más eficiente en la resolución de

problemas en ellas. De algún modo todos/as tenemos de todos los tipos de inteligencia, pero en algunas de ellas alcanzamos un mayor desarrollo que en otras.

El contexto escolar es una instancia privilegiada para que los/as estudiantes reconozcan y desarrollen los distintos tipos de inteligencia dada la gran diversidad de situaciones y demandas del sistema.

Algunos tipos de inteligencia descritos son:

Inteligencia interpersonal. Incluye la capacidad para percibir y conectarse con los sentimientos de los otros/as. Supone la capacidad de leer las señales y signos no verbales con los que las demás personas expresan sus emociones. Además, supone ser capaz de responder afectivamente a las emociones de los otros/as.

Algunas profesiones u oficios en que este tipo de inteligencia se hace especialmente importante son: profesores/as, orientadores/as, psicólogos/as, comunicadores/as, vendedores/as.

Inteligencia lingüística. Es la capacidad para utilizar en forma efectiva el lenguaje, ya sea para describir, informar, argumentar y para influir sobre los otros. Supone un buen manejo de la lengua y de la expresión escrita.

Algunas profesiones u oficios en que este tipo de inteligencia se hace especialmente importante son: escritores/as, bibliotecarios/as, poetas, periodistas.

Inteligencia lógico-matemática: Capacidad para manejarse en el mundo de los números en forma eficaz. Incluye la habilidad de calcular y de resolver operaciones matemáticas. Supone también la facultad de comprender rápidamente los patrones lógicos y el establecimiento de relaciones entre los conceptos.

Algunas profesiones u oficios en que este tipo de inteligencia se hace especialmente importante son: ingenieros/as, especialistas en computación, estadísticos, contadores/as, físicos/as, ingenieros/as comerciales.

Inteligencia intrapersonal. Se relaciona con la habilidad de conocerse a sí mismo/a, tener contacto con los sentimientos y con la capacidad de darle un significado a la propia vida. Incluye, además, la capacidad de tener una escala de valores y actuar en forma concordante con ella. Supone también tener conciencia de las propias limitaciones. Un elemento importante de esta inteligencia intrapersonal es tener una imagen propia positiva.

Algunas profesiones u oficios en que este tipo de inteligencia se hace especialmente importante son: terapeutas, filósofos/as, teólogos/as, orientadores/as.

Inteligencia visual espacial. Supone la habilidad para orientarse en el espacio que incluye la capacidad para pensar en tres dimensiones y formarse imágenes mentales.

Algunas profesiones u oficios en que este tipo de inteligencia se hace especialmente importante son: arquitectos/as, pintores/as, albañiles, topógrafos/as, constructores/as, pilotos, ingenieros/as, diseñadores/as.

Inteligencia corporal físico-kinestésica. Supone desarrollo de la motricidad fina y gruesa con un buen manejo y coordinación corporal. Incluye habilidades para construir, armar y manipular objetos.

Algunas profesiones u oficios en que este tipo de inteligencia se hace especialmente importante son: bailarines/as, atletas, profesores/as de educación física, actores y actrices, kinesiólogos/as, deportistas.

Inteligencia naturalista. Incluye la capacidad de observación, la sensibilidad frente a la naturaleza y habilidad para clasificar y encontrar relaciones entre los eventos.

Algunas profesiones u oficios en que este tipo de inteligencia se hace especialmente importante son: doctores/as, agricultores/as, zoólogos/as, astrónomos/as, ecologistas, biólogos/as, investigadores/as.

Inteligencia musical. Habilidad para apreciar la música, para discernir ritmos, timbres, tonos y para expresarse a través de formas musicales. Además, incluye un sentido de la rima, el ritmo y la melodía.

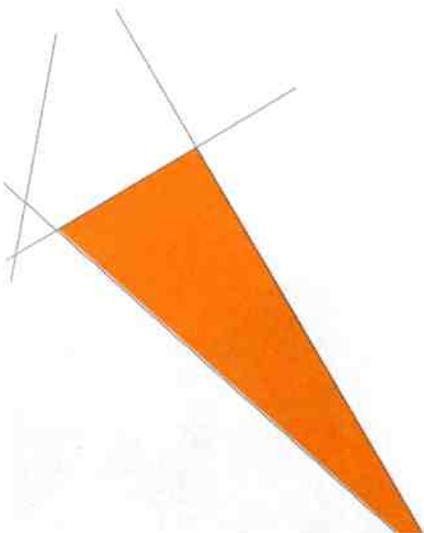
Algunas profesiones u oficios en que este tipo de inteligencia se hace especialmente importante son: cantantes, compositores/as, intérpretes, directores/as de orquesta, profesores/as de música.

- Tomar la lista de los alumnos y al lado de cada nombre identificar la inteligencia que predomina en él o ella y la que estaría desarrollada en segundo lugar.
- A continuación completar la siguiente tabla agrupando a los/as alumnos/as considerando el tipo de inteligencia que tienen más desarrollado.



| Inteligencia Interpersonal | Inteligencia Naturalística | Inteligencia Intrapersonal | Inteligencia Lingüística | Inteligencia Musical | Inteligencia Físico Kinestésica | Inteligencia Espacial | Inteligencia Lógico-Matemática |
|----------------------------|----------------------------|----------------------------|--------------------------|----------------------|---------------------------------|-----------------------|--------------------------------|
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |

- En forma individual identifique qué estrategias, mensajes y oportunidades usa para desarrollar cada uno de estos tipos de inteligencias en sus estudiantes.
- Formar grupos de 5 ó 6 profesores/as y compartir estas estrategias con los/as demás. Según el número de grupos que se puedan formar, cada uno/a elige uno o dos tipos de inteligencia.
- Cada grupo expone, ante el resto, las principales estrategias, mensajes y oportunidades que proporciona a sus estudiantes para desarrollar la o las inteligencias asignadas.
- Cada uno/a piensa en forma individual de qué manera este ejercicio enriquece su trabajo a futuro con los/as estudiantes.



Ampliando las oportunidades de mis estudiantes

Objetivos generales

1. Relevar en los/as estudiantes la importancia que tienen las oportunidades en el desarrollo personal y favorecer en ellos/as la capacidad de indentificarlas y aprovecharlas.
2. Ampliar el espectro de posibilidades respecto a la construcción de los proyectos de vida de los/as estudiantes.

Objetivos específicos

1. Evaluar las oportunidades que se han tenido a través del desarrollo y cómo se han utilizado.
2. Buscar modelos posibles para ser presentados eventualmente a sus estudiantes, mediante biografías de hombres y mujeres en roles no tradicionales.
3. Localizar los espacios curriculares donde sea posible ampliar el rango de posibilidades laborales de hombres y mujeres.

Actividad N° 1

- Hacer una breve reseña personal de las oportunidades que se les han presentado a largo de la vida, cómo las utilizaron y el impacto que ellas han tenido. Registrar aquellas oportunidades que dejaron pasar por no haber percibido en el momento la importancia que podrían haber tenido.
- Reflexionar acerca de qué oportunidades les gustaría tener ahora y cómo podrían salir a la búsqueda de estas oportunidades. Escribir.
- Juntarse en pareja, compartir lo escrito y comentar.

|| Actividad N° 2

- Cada profesor/a escribe 2 personajes masculinos y 2 personajes femeninos que estima serían significativos para mostrar a los/as estudiantes como modelos diferentes a lo convencional en la construcción de una identidad personal. Por ejemplo, mujeres que enfrentaron desafíos históricos como Juana de Arco, Golda Meir, Indira Ghandi; hombres que han demostrado vocación de servicio como Albert Schweitzer, Padre Alberto Hurtado.
- El grupo completo hace un listado de los personajes y a continuación especifica qué característica de ellos les gustaría destacar como modelo no convencional.
- Reflexionar acerca de qué podría explicar el hecho que las personas se atrevan a hacer cosas diferentes a lo convencional.
- Evaluar cuán tradicionales son los modelos que se presentan a los/as estudiantes y si existe un esfuerzo sistemático en el contexto escolar para exponerlos a modelos más flexibles.
- Intercambiar experiencias acerca de cómo trabajar con los modelos en el contexto escolar. En esta discusión sería conveniente incluir aspectos tales como:
 - Localizar los espacios curriculares donde sea posible ampliar el rango de posibilidades laborales de hombres y mujeres.
 - Llevar a la sala de clase diversas personas que realizan labores creativas, interesantes y diferentes.
 - Buscar formas para revertir la asimetría en la formación tecnológica que existe entre hombres y mujeres.
 - Desarrollar estrategias para incentivar una mayor motivación al logro en las mujeres y aumentar su capacidad para correr riesgos, el espíritu emprendedor y un manejo eficiente del dinero.
 - Desarrollar estrategias para incentivar en los hombres una mayor capacidad de expresividad emocional, de conectarse con las necesidades de los demás y el espíritu de servicio. Particularmente importante en los hombres es desarrollar la capacidad de buscar soluciones no violentas de los conflictos.

La importancia de la toma de decisiones

Objetivos Generales

1. Relevar la importancia del proceso de toma de decisiones a lo largo del ciclo vital y reflexionar acerca de los factores que influyen en la toma de decisiones positivas o negativas.
2. Tomar conciencia de cómo la variable género ha influido en el proceso de toma de decisiones respecto al desarrollo de carrera.

Objetivos Específicos

1. Destacar la importancia del concepto de toma de decisiones.
2. Identificar factores que influyen en la toma de decisiones positivas o negativas.
3. Reflexionar acerca de qué manera la variable género puede influir, tanto en las oportunidades que se han presentado en la vida para tomar decisiones como en las decisiones tomadas respecto al ámbito de lo vocacional.
4. Pensar acerca de qué manera la variable género puede influir en las oportunidades y situaciones respecto a las cuales se debe decidir.
5. Analizar acerca de qué manera la variable género puede influir en las decisiones que se tomen respecto al ámbito de lo vocacional.
6. Fortalecer en los/as estudiantes la capacidad de tomar decisiones.



|| Actividad

- Leer el siguiente texto:

- “Aprender a tomar decisiones que sean positivas, en forma eficiente y efectiva, requiere haber tenido a lo largo de la vida la oportunidad de poder hacer elecciones, actuar de acuerdo a las elecciones realizadas, evaluar las consecuencias de éstas y, si el resultado de una de ellas no es el esperado, ser capaz de modificarla”.

- Reflexionar en forma individual sobre la propia historia de vida y realizar una evaluación acerca de aspectos tales como:
 - ¿Cuántas oportunidades tuve de hacer elecciones en forma autónoma?
 - ¿Qué factores influyeron en la toma de decisión en relación a mi elección vocacional?
 - ¿De qué manera el hecho de ser hombre o ser mujer influyó en las oportunidades de toma de decisiones?
 - ¿Qué impacto pudo haber tenido esta situación en la confianza o desconfianza que yo tengo respecto a mi capacidad de tomar decisiones?

- Recordar una situación en que tomó una decisión errónea y analizar las consecuencias que ésta tuvo. ¿Cuáles cree que fueron los factores que contribuyeron a que la decisión fuera incorrecta?

- Recordar una situación en que tomó una decisión correcta y analizar las consecuencias que ésta tuvo. ¿Cuáles cree que fueron los factores que contribuyeron a que la decisión fuera correcta?

- Juntarse en parejas y conversar acerca de sus experiencias vitales en relación a la toma de decisiones.

- Poner en común frente al grupo cuáles son los factores que influyen en una toma de decisiones correcta e incorrecta.

- Evaluar de qué manera cada uno/a está proporcionando a los/as estudiantes oportunidades y enseñándoles estrategias para que tomen decisiones en forma autónoma.

- Evaluar de qué manera cada uno/a está siendo equitativo en las oportunidades que está proporcionando a alumnos y alumnas, en función de las cuales hay que tomar decisiones.
- A partir de lo conversado, hacer un punteo de las nuevas estrategias que va utilizar para favorecer en su subsector de aprendizaje el proceso de toma de decisiones.

Ampliando perspectivas en las relaciones cotidianas □ □ □ □ □

|| Objetivo general

Reflexionar en torno a cómo la percepción que los profesores y las profesoras tengan de sus estudiantes, y las relaciones interpersonales que establezcan con ellos cotidianamente, influirán en su desarrollo de carrera.

|| Objetivos específicos

1. Tomar conciencia acerca de cómo las percepciones y expectativas que los/as profesores/as tienen de las características personales de sus estudiantes determinan, en forma importante, los aspectos que favorecen en ellos/as.
2. Identificar cómo en las relaciones cotidianas con los/as estudiantes existen sesgos de género respecto de aquellos aspectos que las/os estudiantes pueden o no pueden desarrollar, y cómo ello determina las oportunidades y los reconocimientos que se les entrega.
3. Reflexionar sobre los aspectos que favorecen o dificultan el desarrollo de carrera de los/as estudiantes en sus relaciones cotidianas.
4. Identificar sesgos en relación al género y cómo éstos se dan en los distintos niveles y modalidades de interacción cotidiana (por ejemplo, uso de lenguaje sexista, diferentes exigencias para cada género, uso de ejemplos, etc.).

Si bien el desarrollo de carrera es un proceso en el cual son los/as propios/as estudiantes a quienes les corresponde un papel más activo, no cabe ninguna duda que el contexto en el cual se desarrollan cotidianamente puede favorecer u obstaculizar en gran medida dicho proceso.

En cada momento la relación profesor/a-estudiante se realiza desde una visión particular, la que muchas veces se encuentra teñida por modelos o estereotipos que no necesariamente responden a la realidad de ellos. De esa forma, no conscientemente, en muchas ocasiones se obstaculiza y/o limita -más que se favorece- el desarrollo de carrera de las/os estudiantes.

|| Actividad N° 1

- Separarse en tres subgrupos. Cada grupo lee uno de los textos que se presentan a continuación, el cual describe una opinión o testimonio de estudiantes.
 - **Texto 1:**

“A mí me encantaría ser policía, debe ser súper movido, entretenido. De repente, me dicen que puede ser medio peligroso, sobre todo, para una mujer metida en un mundo de hombres, como de violencia, pero yo igual quiero. Me gustaría andar en una de esas motos grandes, de escolta de los presidentes y eso...”.
 - **Texto 2:**

“Mi papá siempre ha sido un tipo trabajador, nunca ha faltado nada en mi casa, ni para mi mamá ni para nosotros. Yo lo veo que se esfuerza y trabaja mucho, para que estemos bien. Igual a veces me da lata que trabaje tanto, pero tiene que mantener a su familia. Y yo voy a ser igual que él, a mi mujer y a mis hijos no les va a faltar nunca nada...”
 - **Texto 3:**

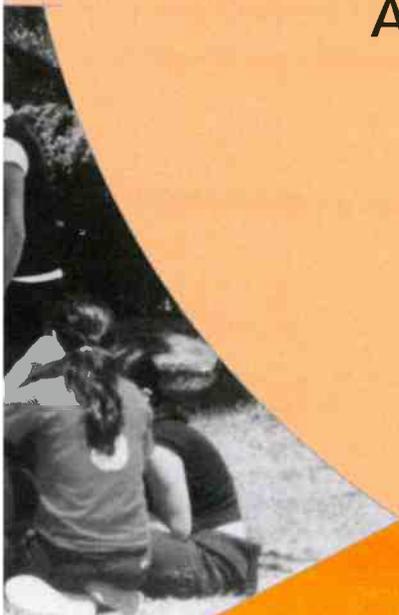
“No cacho qué voy a hacer con mi vida en el futuro, no me interesa mucho en realidad. Entre mis viejos y profes, como que todos me andan urgiendo, me presionan, pero de verdad no sé qué contestarles. Tengo claro que tengo que ser responsable, que tengo que pensar hacia adelante, pero no sé muy bien cómo lo voy a hacer, ni qué quiero...”.
- Cada grupo discute en torno a las siguientes tres preguntas:
 - ¿Qué les parece el comentario o testimonio presentado en el texto?
 - ¿Cómo se sentirá quién lo está diciendo?
 - ¿Hay algo que podría cambiarse o que parece no estar en orden?
- Abrir la discusión a un plenario. En esta discusión, puede incluirse como eje de análisis la temática de género en términos de si ésta influye en la manera de evaluar los testimonios. Del mismo modo, puede realizarse un trabajo grupal tendiente a generar metodologías concretas de trabajo con los/as estudiantes, con el propósito de flexibilizar las/os estereotipos de género.

|| Actividad N° 2

- Pensar e identificar momentos compartidos con otros/as o comentarios que les hayan hecho otras personas, que hayan marcado sus vidas y/o los hayan orientado en términos de su proyecto de vida. Escribirlos en cinco líneas.
 - ¿Qué personas fueron?
 - ¿Qué particularidad tienen? ¿Cómo les han marcado?
 - ¿Qué les gustaría decirle ahora a esas personas?
- Juntarse en pareja y compartir las reflexiones.
- Discutir en torno a los sesgos de género y cómo éstos influyen en la relación cotidiana con las/os estudiantes.
- Recordar qué momentos han compartido con sus estudiantes que puedan haber sido significativos para ellas y ellos. Evaluar si los mensajes transmitidos han sido más bien nutritivos o podrían haber cortado las alas a algún/a estudiante.
- Juntarse en grupo y compartir las reflexiones.

Terminadas las Actividades 1 y 2, el/la coordinador/a hace una síntesis con las ideas fuerza en relación a los sesgos de género y cómo éstos pueden haber influido en su propio desarrollo de carrera y, a su vez, cómo existe una alta probabilidad que transfieran estos sesgos en sus prácticas pedagógicas.

Actividades para Estudiantes



¿Cómo nos influye el ser hombre y el ser mujer al momento de elegir? □ □ □ □ □ □

|| Objetivo General

Tomar conciencia de la influencia que tiene la socialización de género en las elecciones vocacionales.

|| Objetivos Específicos

1. Flexibilizar la percepción de roles.
2. Ampliar el rango de posibles elecciones.
3. Hacer una reflexión crítica y cuestionar las elecciones desde el punto de vista del género.

|| Actividad

5. En la hoja que se adjunta escribir la(s) profesión(es) o trabajo(s) que hasta el momento les parece(n) que sería más probable que escogieran. A continuación señalar dos razones que justifican su elección.
6. Una vez que todos/as hayan completado la tarea, imaginar por un momento que son del sexo opuesto. A partir de esta situación volver a elegir trabajo(s) o profesión(es) para el futuro. A continuación escribir dos razones que justifican la elección.
7. Una vez completada la primera parte del ejercicio, releer lo que escribieron y reflexionar sobre lo escrito. Si hay alguna diferencia en los trabajos escogidos siendo hombre o siendo mujer, describir estas diferencias y escribir en dos líneas a qué factores las podrían atribuir.
8. Hacer un cuadro en la pizarra de 4 columnas, incluyendo los trabajos mencionados por los/as estudiantes.

| Trabajos Escogidos Según Sexo | | | |
|-------------------------------|----------------|---------|-----------------|
| Hombres | | Mujeres | |
| Hombre | Si fuera Mujer | Mujer | Si fuera Hombre |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

2. Se deja el cuadro en la pizarra. Los estudiantes se dividen en grupos de 4 a 6 para analizar la información. A modo de ejemplo se sugieren algunos criterios:

¿Quiénes cambian más, los hombres o las mujeres?

Cuáles son las diferencias de las actividades escogidas por unos y otros en términos de:

1. Características del trabajo
2. Habilidades que supone
3. Valoración social
4. Ingreso
5. Aporte a la comunidad
6. Horas de trabajo
7. Riesgos

- Cada uno de los grupos expone sus conclusiones ante el curso. Se promueve una discusión sobre el tema.
- Para finalizar, el/la profesor/a puede hacer algunos comentarios recogiendo y valorando las opiniones de los alumnos y alumnas acerca de la influencia de los estereotipos de género en las decisiones y elecciones que se hacen.



Mi Trabajo en el futuro

Elecciones:

Razón 1:

Razón 2:

Mi trabajo en el futuro si fuera del otro sexo

Elecciones:

Razón 1:

Razón 2:

¿Hay diferencias en las elecciones si fuera del otro sexo?

Sí

No

¿Por qué?

¿Cuáles son mis talentos? □ □ □ □ □ □

|| Objetivo General

Tomar conciencia de que existen diferentes tipos de inteligencia, identificar cuáles se tienen más desarrollados y buscar formas para seguir incrementándolos.

|| Objetivos Específicos

1. Identificar diferentes tipos de inteligencia y conocer algunas aplicaciones de cada una de ellas en el mundo del trabajo.
2. Determinar qué tipos de inteligencia son los que se tienen más desarrollados y relacionarlos con posibles trabajos que se podrían realizar en el futuro.
3. Descubrir formas de desarrollar las potencialidades personales.

|| Actividad

Cada persona es única y tiene características que la hacen especial y que van a influir en su proyecto de vida, en su forma de relacionarse con los/as otros/as y en el aporte que puede hacer a la sociedad.

La psicología actualmente plantea que no hay una sola manera de ser inteligente, sino que existen diferentes tipos de inteligencia que pueden ser mejorados y desarrollados. Se plantea que cada persona tiene ciertas áreas que son más fuertes y que le van a permitir ser más eficiente en el trabajo y en la resolución de problemas.

De algún modo todos/as tenemos de todos los tipos de inteligencia, pero algunos de ellos los desarrollaremos más que otros.

Conocer cuáles son tus características y cuáles tus fortalezas personales es un paso esencial para hacer buenas elecciones. Una elección que se basa en las áreas en que se es competente permitirá no sólo una mayor efectividad, sino también cumplir con las exigencias de la tarea en forma fluida y con agrado.

Por el contrario, cuando al hacer las elecciones no se consideran en forma suficiente las capacidades, el nivel de esfuerzo que es necesario desplegar para lograr incluso rendimientos mediocres es muy alto. Esta situación produce un menor nivel de satisfacción y en muchas ocasiones hastío por lo que se hace. Una consecuencia de ello es que el aporte que se presta a la sociedad también será menor.

La inteligencia no está determinada exclusivamente por la genética, sino que depende también de las oportunidades que se tenga para desarrollarla. En la medida que las personas van creciendo, van siendo más autónomas en la búsqueda de oportunidades.

Algunos tipos de inteligencia descritos son:

Inteligencia Interpersonal: es la capacidad para relacionarse bien con los/as otros/as, lo que supone la capacidad para percibir y conectarse con los sentimientos de los demás y poder responder a sus necesidades afectivas. Las personas que poseen estas características se definen como personas empáticas.

Algunas profesiones u oficios en que este tipo de inteligencia es especialmente importante: profesores/as, psicólogos/as, comunicadores/as, vendedores/as.

Inteligencia Lingüística. Es la capacidad para comprender y comunicarse bien a través del lenguaje, tanto oral como escrito. Las personas que tienen desarrollado este tipo de inteligencia pueden describir, informar, argumentar y persuadir a través del lenguaje.

Algunas profesiones u oficios en que este tipo de inteligencia es especialmente importante: escritores/as, bibliotecarios/as, poetas, periodistas.

Inteligencia Lógico Matemática: es la capacidad para manejarse en forma eficiente en el mundo de los números. Incluye el razonamiento matemático, la capacidad de calcular y de resolver operaciones y problemas matemáticos.

Algunas profesiones u oficios en que este tipo de inteligencia es especialmente importante: ingenieros/as, especialistas en computación, estadísticos, contadores/as, físicos/as, ingenieros/as comerciales.

Inteligencia Intrapersonal: es la capacidad de conocerse a uno mismo, de conectarse con los sentimientos y de darle un significado a la propia vida. Un elemento importante de esta inteligencia es tener una imagen personal positiva, la que también incluye la conciencia de las propias limitaciones.

Algunas profesiones u oficios en que este tipo de inteligencia es especialmente importante: terapeutas, filósofos/as, teólogos/as, orientadores/as.

Inteligencia Visual Espacial: es la capacidad de tener orientación espacial, de visualizar los objetos en tres dimensiones y de formarse imágenes mentales.

Algunas profesiones u oficios en que este tipo de inteligencia es especialmente importante: arquitectos/as, pintores/as, topógrafos/as, constructores/as, pilotos, ingenieros/as, diseñadores/as.

Inteligencia Corporal Físico-Kinestésica: es la capacidad de tener un buen manejo de la motricidad fina y gruesa y de la coordinación corporal. Incluye habilidades para construir, armar y manipular objetos.

Algunas profesiones u oficios en que este tipo de inteligencia es especialmente importante: bailarines/as, atletas, profesores/as de educación física, actores y actrices, kinesiólogos/as.

Inteligencia Naturalista: es la capacidad de observar de los fenómenos y las relaciones causales que puedan existir entre ellos. También incluye la sensibilidad frente a la naturaleza y habilidad para clasificar y encontrar relaciones entre los eventos.

Algunas profesiones u oficios en que este tipo de inteligencia es especialmente importante: doctores/as, investigadores/as, agricultores/as, zoólogos/as, astrónomos/as, biólogos/as.

Inteligencia Musical: es la habilidad para apreciar la música, para identificar y discriminar ritmos, timbres, tonos. También supone la capacidad para expresarse a través de formas musicales e incluye un sentido de la rima, el ritmo y la melodía.

Algunas profesiones u oficios en que este tipo de inteligencia es especialmente importante: cantantes, compositores/as, intérpretes, directores/as de orquesta, profesores/as de música.

Actividad

Evalúa con una nota de 1 a 5 de acuerdo a como percibes tus habilidades en cada una de las inteligencias.

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| Inteligencia interpersonal | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Inteligencia lingüística | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Inteligencia lógico-matemática | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Inteligencia intrapersonal | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Inteligencia visual espacial | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Inteligencia corporal físico-kinestésica | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Inteligencia naturalista | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Inteligencia musical | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Elige los dos tipos de inteligencia en que te pusiste más alto puntaje. Escríbelas.

1. _____

2. _____

Piensa en qué conductas o hechos se reflejan estas habilidades.

¿Qué haces para seguirlas desarrollando?

¿Qué otras cosas podrías hacer para seguirlas desarrollando?

Relaciona estos dos tipos de inteligencia que elegiste con trabajos que te gustaría realizar en el futuro.

- Juntarse en grupo de acuerdo a la inteligencia evaluada con más alto puntaje.
- Compartir las respuestas.
- Pensar en conjunto maneras para tener mayores oportunidades para desarrollar estas competencias.
- Exponer ante el curso.
- Al finalizar la actividad el/la profesor/a sintetiza las ideas que hayan aparecido en el debate y refuerza la importancia de tener una visión no sexista en relación a los tipos de inteligencia que tienen más desarrollados hombres y mujeres, y la importancia de no limitar el propio desarrollo en determinadas áreas por considerarlas “muy masculinas” o “muy femeninas”.

Ampliando mis oportunidades □ □ □ □ □ □

Objetivo General

1. Ampliar el rango de posibilidades de crecimiento personal, así como desarrollar una percepción más amplia y creativa del campo laboral.
2. Lograr una comprensión de que los logros son el resultado de la interacción de diferentes factores, ya sean personales o del contexto, y de la importancia de aprovechar las oportunidades que se presentan.

Objetivos específicos

- Conocer diferentes opciones de realización personal, tanto en hombres como en mujeres.
- Conectarse con las biografías de personas destacadas de manera de tener una comprensión de las motivaciones que los/as llevaron a los logros que tuvieron.
- Reflexionar acerca de la importancia de valorar y aprovechar las oportunidades que se presentan para la realización personal.

Actividad

- Buscar personas o personajes, a través de la prensa o a través de los contactos personales, que hayan tenido trabajos interesantes, apasionantes y diferentes a los tradicionales.
- Cada estudiante escoge un personaje del propio sexo o del sexo opuesto, que le parezca que ha tenido una vida productiva e interesante. Este personaje puede ser histórico o actual, cercano o distante. Se sugiere escoger algunos personajes que hayan tenido vidas difíciles y que, a pesar de ello, o tal vez justo por ello, fueron capaces de superar la adversidad y destacarse.
- Realizar una investigación durante la semana siguiente acerca de este personaje, que incluya rasgos biográficos, características personales, realizaciones en el ámbito público y privado. Entregar esta investigación de aproximadamente una página, por escrito.
- Formar grupos de 5 a 6 estudiantes para realizar una dramatización con los personajes escogidos. Pueden ser de diferentes épocas y áreas de interés. Escribir un guión de una conversación simulada entre ellos que dé cuenta de cómo les ha ido en su vida y qué aportaron. Dar argumentos que expliquen por qué cada uno de estos personajes pudo hacer lo que hizo. El tiempo para preparar el guión es de una semana. Se sugiere utilizar disfraces en la presentación.
- Una vez hecha la presentación realizar un foro con el curso para analizar cómo los personajes aprovecharon las oportunidades que les brindaba el contexto.

- Como actividad complementaria se sugiere la redacción de una composición cuyo título es “Mis Oportunidades”. Esta composición podría incluir una reflexión acerca de las oportunidades que cada uno/a ha tenido en su vida, cuáles ha aprovechado y cuáles no y qué consecuencia ha tenido esto en su vida. También incluir qué oportunidades tienen ahora, cuáles están aprovechando y cuáles no, y qué consecuencias podrían tener en su futuro.
- Una vez que la composición esté lista escoger un/a compañero/a para reunirse en pareja y compartir y conversar acerca de lo escrito.
- El/la profesor/a puede solicitar a los/as estudiantes que le entreguen lo escrito para realizar un análisis de contenido y a partir de ahí entregar retroalimentación a los/as alumnos/as haciendo una ampliación de las oportunidades educativas que ellos han visto. Es importante recalcar aquellas elecciones que surgen de los estereotipos de género más tradicionales y que reflejan una opción más libre en las elecciones.



Tomando buenas decisiones

Objetivos Generales

1. Destacar el impacto positivo o negativo que las decisiones tomadas en esta etapa del desarrollo pueden tener en el largo plazo.
2. Tomar conciencia que el estilo utilizado en la toma de decisiones afecta la calidad de éstas.

Objetivos Específicos

1. Tomar conciencia acerca de la importancia de saber tomar buenas decisiones.
2. Conocer los diferentes estilos de toma de decisiones y las ventajas y desventajas de cada uno de ellos.
3. Tomar conciencia del impacto que la toma de decisiones tiene en la construcción del proyecto de vida.
4. Reflexionar acerca de qué manera la variable género puede influir en las oportunidades y situaciones respecto a las cuales se debe decidir.
5. Reflexionar acerca de qué manera la variable género puede influir en las decisiones que se tomen respecto al ámbito de lo vocacional.

Actividad N°1

A continuación se describen 4 estilos diferentes de toma de decisión. ¿Con cuál de éstos te identificas?

- a. Estilo impulsivo:** Toma las decisiones en forma apresurada, no reflexiona lo suficiente antes de actuar, no anticipa las consecuencias de los actos y no se plantea alternativas en la toma de decisiones.
- b. Estilo postergador:** Le cuesta mucho tomar decisiones y las va postergando. Muchas veces, por dejar las decisiones para después, pierde oportunidades por no haberlas tomado a tiempo.

c. Estilo inseguro: No confía en su capacidad de tomar decisiones. Necesita mucho apoyo externo antes de tomar una y está siempre temeroso/a de que la decisión tomada no haya sido la correcta, teniendo mucha dificultad para asumir los posibles riesgos que toda decisión implica.

d. Estilo reflexivo o planificador: Conecta el proceso de toma de decisiones con las metas que quiere conseguir. Evalúa todas las alternativas disponibles, considera los riesgos y ventajas de cada una de ellas, busca información que pueda ayudarlo en este proceso y luego selecciona la alternativa que considera mejor. Considera los datos de la realidad en la toma de decisión, ya sea en relación al tiempo que puede tomarse para hacerlo y/o a la posibilidad de ejecutar la alternativa preferida.

- Cada estudiante piensa acerca de cuál es el estilo que utiliza preferentemente en la toma de sus decisiones y justifica su elección.
- Juntarse en grupos de alrededor de 6 alumnos/as donde cada uno/a expone su elección y los/as demás opinan si están de acuerdo o en desacuerdo con la autoevaluación y por qué.
- Analizar en el grupo si se da alguna diferencia por género respecto al estilo de toma de decisiones utilizado. ¿A qué atribuyen estas diferencias, si es que las hay?
- Analizar cuál de los cuatro estilos descritos sería el más eficiente al momento de tomar decisiones que tendrán un impacto en el largo plazo, especialmente las que se relacionan con el desarrollo de carrera.

|| Actividad N° 2

- Recordar alguna situación en que tomaron una decisión equivocada y reflexionar acerca de qué consecuencias tuvo. Escribir qué factores creen que podrían explicar esta toma de decisión incorrecta. ¿Qué aprendieron de esta situación? Si tuvieran nuevamente que tomar una decisión de este tipo, ¿cómo lo harían?
- Recordar alguna situación en que tomaron una decisión acertada y reflexionar acerca de qué consecuencias tuvo. Escribir qué factores creen que podrían explicar esta toma de decisión correcta. ¿Qué aprendieron de esta situación?
- Juntarse en parejas y conversar acerca de lo escrito.

- Poner en común frente al grupo cuáles son los factores que influyen en la toma de decisiones correcta e incorrecta.

|| Actividad N° 3

- Pensar qué trabajos les gustaría realizar en la vida adulta. Para esta elección hacer un esfuerzo para escoger, además de los trabajos tradicionales, elecciones más innovadoras, intentando liberarse de los estereotipos de género. Evaluar cómo podrían tomar una decisión más informada acorde con sus capacidades.
- Diseñar un plan para tomar una decisión más informada y que incluya una reflexión acerca de las propias capacidades.
- Una vez tomada la decisión, determinar cuáles serían los pasos a seguir para poder alcanzar esta meta.
- Elaborar un plan de acción a realizar en el corto plazo para poder lograr el objetivo propuesto.

Al finalizar las tres actividades, es aconsejable que el/la profesor/a realice una síntesis de las ideas que surgieron en los grupos, reforzando la idea de lo importante que es evaluar las alternativas antes de tomar una decisión, darse tiempo para reflexionar, analizar el impacto de las decisiones y los costos que puede implicar; y la necesidad de implementar las decisiones tomadas, llevando a cabo los esfuerzos y las acciones necesarias para alcanzar un resultado exitoso.

|| ¿Quién y cómo puede apoyarme en mi desarrollo de carrera? □ □ □ □ □ □

El desarrollo de carrera, es decir, las elecciones que vamos tomando día a día para construir nuestro proyecto de vida depende de muchos factores. Muchas veces estamos tentados por pensar que todo depende de nosotros/as y que no necesitamos el apoyo de nadie. Pero esto es un arma de doble filo, pues muchas veces precisamente lo que necesitamos es a otros/as que nos ayuden a tener otras miradas y reflexionar para así poder decidir mejor.

La mayoría de las veces las personas que nos rodean quisieran apoyarnos, aunque en muchas oportunidades no saben muy bien cómo hacerlo e incluso en ocasiones podemos pensar que dificultan un poco el proceso. Otras, a pesar que necesitamos apoyo, no sabemos cómo pedirlo, o ni siquiera sabemos cómo los demás podrían ayudarnos o ser un apoyo.

|| Objetivo general

Identificar los aspectos de las relaciones con otros/as que pueden favorecer el desarrollo de carrera.

|| Objetivos específicos

- Evaluar con qué personas y recursos se podría contar para ampliar perspectivas en relación al proyecto de vida.
- Evaluar de qué manera el contexto escolar puede ayudar a ampliar perspectivas en relación al proyecto de vida.
- Identificar estrategias para acercarse a las personas que pueden brindar apoyo.

|| Actividad

- Separar el curso en tres grupos, y ubicar a cada grupo frente a un mesón con una cartulina y varios plumones. En el centro de la cartulina, cada grupo tendrá una pregunta o tema distinto.

- El primer grupo escribe sobre el tema N° 1:
¿Qué le pediría a mis profesores/as para ampliar mis horizontes y clarificar mis metas?

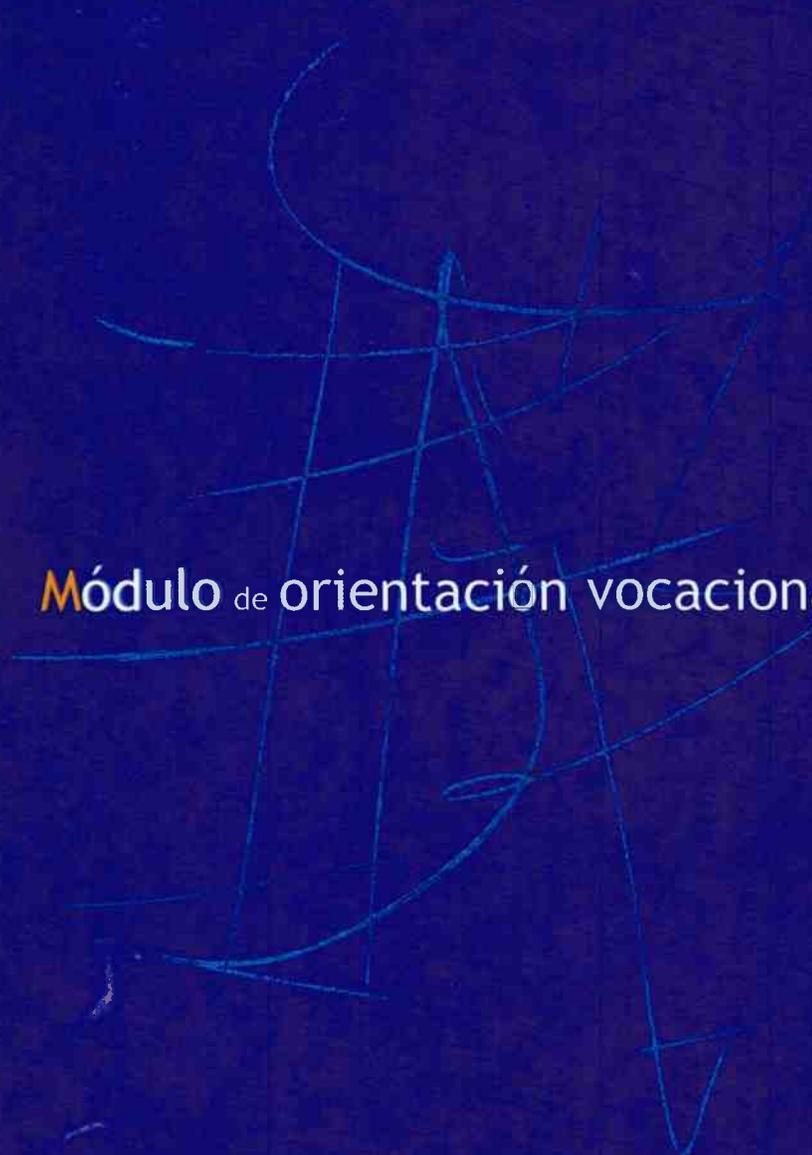
- El grupo dos escribe sobre el tema N° 2:
¿Cómo podría aprovechar mi relación con la escuela para ampliar mis horizontes y clarificar mis metas?

- El grupo tres escribe sobre el tema N° 3:
¿De qué manera podría ayudarme yo mismo, o junto con mis amigos/as, para ampliar mis horizontes y clarificar mis metas?

- Los alumnos y las alumnas escriben sus comentarios de manera anónima en cada una de las cartulinas. Pasados 10 minutos rotan de banco y pueden ir completando, respondiendo o complementando los comentarios de los otros. A los siguientes 10 minutos rotan al siguiente banco. Luego de estas dos rotaciones los grupos vuelven al punto de partida y observan lo complementado por los demás.

- Las cartulinas se cuelgan para que todos puedan leer lo escrito por sus compañeros y compañeras. Finalmente se hace un plenario en que el/la profesor/a, en tres columnas en la pizarra, anota los resultados y luego en grupos los/as alumnos/as discuten sobre esto (pueden presentar incluso propuestas).

Al terminar la actividad, el/la profesor/a escoge las ideas que tienen mayor relación con el tema de desarrollo de carrera y una visión no sexista de las metas de los/as estudiantes, cuidando de valorar todos los aportes y de incluir en su análisis ideas surgidas en los tres grupos.



Módulo de orientación vocacional no **Sexista**



GOBIERNO DE CHILE
SERVICIO NACIONAL
DE LA MUJER