

# ANÁLISIS DE LA ORIENTACIÓN Y EDUCACIÓN SOCIOLABORAL DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO: ALGUNAS CONSIDERACIONES PARA LA INTERVENCIÓN

## ANALYSIS OF SOCIAL AND LABOUR COUNSELLING AND EDUCATION FROM THE GENDER PERSPECTIVE: SOME THOUGHTS FOR INTERVENTION

*Cristina Miranda\**

*Universidad de las Palmas de Gran Canaria*

### RESUMEN

Este documento intenta analizar desde el enfoque del Desarrollo de la Carrera cómo la dimensión social del autoconcepto (Super, 1970) y la configuración de mapas ocupacionales (Gottfredson, 1981) en los jóvenes y en las jóvenes promueven el desarrollo de procesos de decisión sociolaboral sesgados por cuestión de género. Asimismo, aporta algunas estrategias que nos permiten salvar en cierta medida, estos sesgos.

**Palabras claves:** Desarrollo de la Carrera, orientación y educación para la carrera, autoconcepto, género, decisión sociolaboral, imágenes ocupacionales.

### ABSTRACT

This report tries to analyze from the point of career development theories how the social dimension of self-concept (Super, 197) and the configuration of occupational maps (Gottfredson, 1981) with in youngsters to promote the development of decision-making based in gender stereotype in their careers. It also, provides same strategies that allow us to keep some how, these stereotypes.

**Key words:** Career Development, Career guidance and Career education, self-concept, gender, career decision-making, occupational maps.

---

\* Dra. en Psicopedagogía. Profesora Asociada de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, en la que imparte docencia en: Orientación Profesional, Orientación Profesional y Ocupacional, Tutoría y Orientación y Diagnóstico en Educación. Directora de Información al Estudiante en la Universidad de las Palmas de Gran Canaria. Líneas de investigación: orientación y educación sociolaboral no sesgada, transición a la vida adulta y activa y orientación en colectivos de difícil inserción sociolaboral.

Este artículo se propone aportar una análisis que evidencie, de algún modo, que las decisiones que toman los jóvenes y las jóvenes acerca de su carrera no se restringe a lo personal, al individuo si no que adquiere significado respecto a su relación con el entorno y en consecuencia, a la percepción que se deriva del mismo.

En este sentido, Brown y Brooks (1996) reconoce que las TeoríaS que han tenido una mayor influencia en la investigación y en las áreas prácticas del Desarrollo de la Carrera son la Teoría de rasgos y factores (de Holland), la Teoría de ajuste del trabajo y correspondencia con el Desarrollo de la Carrera (de Dawis), la Teoría del aprendizaje social (de krumboltz) y la Teoría del ciclo vital (de Super). Sin embargo, en un principio, ninguna de ellas ha considerado los elementos culturales y de género (Fitzgerald y Betz, 1994). Ahora bien, estos aspectos son considerados paulatinamente. En este artículo describimos la justificación que para este fenómeno desarrolla la Teoría de Gottfredson.

### **Lo privado y lo social una condición previa en la comprensión *ampliada* del autoconcepto**

Entendemos el autoconcepto como la percepción e imagen que una persona tiene de sí misma (Betz y Fitzgerald, 1987; López Sáez, 1995; Bejein y Salomon, 1995) respecto al entorno en el que se desarrolla. Este se configura a través de una serie de fases Álvarez (1995: 217):

- a) La fase de *exploración*. Las tendencias innatas con las que nacemos se modifican en la interacción con el medio, con el ambiente en el que interactuamos y esto genera conductas específicas en las personas. Es importante considerar que los entornos de desarrollo para hombres y para mujeres en nuestra sociedad son sustancialmente diferentes.
- b) La fase de *autodiferenciación*. A medida que la persona evoluciona le lleva a ser original entre las demás personas u objetos, siempre en relación con las de su género.
- c) La fase del *desempeño de roles*. Los diferentes roles que llevamos a cabo en el transcurso de nuestra vida configuran nuestra identidad personal. En la sociedad occidental, los roles socialmente aceptados para hombres y mujeres varían.
- d) La fase de *evaluación de los resultados*. El análisis constante del individuo con la realidad –desde la percepción que tiene la persona– le permite tener una visión actualizada del sí mismo.

El conocimiento de la carrera se configura desde el conocimiento de sí mismo, la oferta formativa y sus itinerarios, así como el conocimiento de un abanico de actividades profesionales y de su contenido.

En un principio, las teorías del desarrollo de la carrera en la configuración del autoconcepto consideran exclusivamente factores personales en la orientación del Proyecto Sociolaboral. Super (1970) afirma que existe un autoconcepto ocupacional, que queda definido como un conjunto de atributos del yo que las personas consideran relevantes en su desarrollo vocacional. No obstante, nosotros creemos que las *metadimensiones* (autopercepción, estabilidad, realismo, honestidad, educación) actúan de manera diferente en la concepción que uno tiene de sí mismo respecto a la dimensión social propuesta por Gottfredson (1981, 1997).

Posteriormente, Gottfredson (1981, 1997) considera la necesidad de que la elección de la carrera sitúe el *sí mismo* en un amplio orden social –fase de exploración–, y en esta medida discrimina entre *el sí mismo privado*, compuesto por los aspectos personales como los valores, los intereses o las capacidades y el *sí mismo social*, desde el que enfatiza los aspectos públicos como el género, la clase social, la inteligencia, la raza, la procedencia cultural, los estilos de vida, fuerzas económicas, etc., Brown (1995) y Sabol en Gottfredson (1997) se refieren a los aspectos públicos como variables posibilitadoras.

También, las teorías del ciclo vital reconocen que frente al desarrollo homogéneo del autoconcepto en todas las personas impera otra propuesta que considera que es necesario entender al género (Cook, 1994), a la cultura (Fouad y Bingham, 1995) a la raza (Sharf, 1997) y al análisis y estudio de la comprensión de la carrera (Wallace-Brosious, Serafica y Osipow, 1994).

En este sentido es interesante el matiz aportado por Atarischevsky y Matlin citado en Gottfredson (1997) acerca de la percepción de lo que es y lo que parece ser; incorporan dos conceptos, hablar sobre sí mismos –*psychtalk*– o hablar acerca de las ocupaciones –*occtalk*–. Estos autores defienden que, cuando las personas discutimos acerca de las ocupaciones, en esas discusiones hay implicadas creencias de nosotros(as) mismos(as) y, al contrario, las creencias acerca de nosotros(as) mismos(as) pueden tener implicaciones para las ocupaciones.

### **Paralela a la dimensión social del autoconcepto, las imágenes ocupacionales**

Los individuos tienden a crear mapas cognitivos ocupacionales –desde las *imágenes de las ocupaciones* que configuran– generados a partir de la combinación de distintas dimensiones, a saber, masculinidad-feminidad, prestigio ocupacional, campo de trabajo (Gottfredson, 1981, 1997). Podemos establecer una relación, acaso no del todo acertada, entre los elementos que configuran nuestros mapas cognitivos de las ocupaciones y los componentes del autoconcepto: el conocimiento de *el sí mismo privado*. De este modo, el *prestigio ocupacional* supone una complejidad intelectual que va a reflejarse en la *capacidad* que tengamos para responder a esa ocupación; los *campos ocupacionales* reflejan la preferencia, el *interés* por ese ámbito del trabajo y, por último, la masculinidad o feminidad van a ser definidos por los valores que, según Super (1990), condicionan los intereses y las capacidades de las personas. Nos gustaría apuntar que además de los valores definidos por la feminidad-masculinidad, pueden darse otros vinculados a la cultura o a la clase social de referencia y, también, a la raza de pertenencia. En efecto, Villanueva y Sorribesosa (1995) comprobaron que no se daban diferencias cognitivas (de capacidad) en un grupo de chicos y chicas cuando, previamente, comprobaron que existe una tipificación sexual temprana en la elección de ámbitos ocupacionales: las chicas se inclinaban por el ámbito humanístico-lingüístico y los chicos por el científico-tecnológico. En esta línea, otros autores coinciden en defender que la autopercepción está relacionada con los índices de madurez para la carrera (Kidd, 1984; Suss y Adams, 1998) y que existen múltiples variables informales que limitan el campo de selección vocacional femenino (Fenellosa, 1992). En estos momentos, el porcentaje de mujeres asalariadas con bachiller y graduadas con master es igual o mayor al porcentaje de hombres; en pocos años, se prevé que la mayoría de los asalariados serán mujeres. Sin em-

bargo, a pesar de algunos avances en las dos décadas pasadas, todavía las mujeres están concentradas en una franja muy estrecha de ocupaciones y de trabajos y, en consecuencia con esto, de menor salario que para los hombres (Engeland y McCreary, 1987; England y Farkas, 1986; England, Farkas, Kilbourne y Dou, 1988; Bielby y Baron, 1986; Bianchi y Spain, 1986; Reskin y Roos, 1990; Reskin, 1993; Roos y Jones, 1993).

Estos motivos, entre otros, nos lleva a las personas a configurar nuestro *espacio social* en mapas cognitivos ocupacionales, que no son más que el conjunto de ocupaciones que consideramos aceptables con nuestro autoconcepto:

«Un adolescente con alta autoestima puede explorar las opciones profesionales o hacer planes de mayor alcance que uno con baja autoestima. Además, la competencia en dominios específicos podría aumentar la certeza referente a las elecciones profesionales y, por consiguiente, facilitar la tarea de cristalización. Así, tanto las autoevaluaciones globales como las específicas deberían estar relacionadas positivamente con la exploración profesional, la planificación y la certeza» (Wallace-Brocious, Serafica y Osipow, 1994: 129).

Por su parte, Gottfredson (1997) entiende que los jóvenes llevan a cabo su proceso de decisión –no debemos olvidar que la certeza o realismo en la elección no es más que el reflejo de un mayor nivel de madurez vocacional– no sólo por lo que les interesa sino, además, por lo que consideran aceptable. Hayes (1986) reconoce que los chicos tienen mayor restricción en el momento de aceptar comportamientos del género opuesto que las chicas. Incluso, ellos reflejan su insatisfacción cuando su ocupación se considera femenina.

Así, no nos es de extrañar que cuando mantenemos una conversación con un(a) joven acerca de su futuro en general, y de su futuro profesional en particular la conclusión que, generalmente obtenemos es que saben lo que no quieren pero que no tienen claro qué es lo que quieren.

Podríamos decir que esto supone que tanto los chicos como las chicas concentran su atención en un espacio social determinado. Los jóvenes se circunscriben a un espacio social en la relación que establecen entre la compatibilidad y la accesibilidad, a lo largo de su desarrollo, acerca de las aspiraciones formativas *circunscribiéndose*, es decir, restringiendo su posibilidad de desarrollo a un espacio social concreto (Gottfredson, 1997).

Nos explicamos, la *compatibilidad* es interpretada como lo que es adecuado o conveniente respecto al autoconcepto de la persona. No obstante, es muy difícil que una persona consiga la compatibilidad en todas las dimensiones de su autoconcepto. En contraposición a la compatibilidad está la preferencia: no siempre lo que nos interesa o preferimos es compatible con nuestro autoconcepto, en este sentido juega una gran importancia el conocimiento que tengamos de nosotros(as) o, incluso, del ámbito ocupacional y de la accesibilidad en el momento de desarrollarlas. Cuando la persona integra las dimensiones de compatibilidad y accesibilidad podemos decir que lleva a cabo *expectativas realistas*; cuando no incorpora una de las dos, nos encontramos con *expectativas idealistas* (Gottfredson, 1997).

Ahora bien, nuestra preocupación viene dada por la premura con que los(as) adolescentes limitan su posibilidad de optar cuando no tienen, aún, una comprensión completa.

A medida que la persona madura es capaz no sólo de rechazar las alternativas que cree inaceptables –circunscripción–, sino que, además, es capaz de abandonar las alternativas preferentes, de modo que establece un ajuste entre las aspiraciones personales para acomodarlas.

darlas a la realidad externa que hace referencia a «la estructura de oportunidades» (Lent, Brown y Hackett, 1994).

En esta estructura podemos considerar el salario y las obligaciones familiares, junto a otras variables como el prestigio, la tipificación sexual o el campo profesional. No obstante, Conroy (1997) considera al género como predictor de mayor influencia frente a los otros que definen una estructura de oportunidades. Estas son las *Condiciones del medio* que atienden a la situación cultural, política, económica y que están fuera del control de las personas. Incluye entre otros,

- a) el número y la naturaleza de las oportunidades de trabajo,
- b) el número y la naturaleza de las oportunidades de formación,
- c) la política social y el procedimiento para selección y formación de los trabajadores (como por ejemplo el requerimiento de una titulación de bachiller superior),
- d) la retribución económica y el prestigio social de varias ocupaciones,
- e) leyes de trabajo y normas,
- f) desastres naturales,
- g) disponibilidad y demanda de los recursos naturales,
- h) desarrollo tecnológico,
- i) cambios en la organización social (por ejemplo bienestar),
- j) experiencias de formación en la familia, y recursos financieros y sociales,
- k) el sistema educativo, y
- l) las influencias del vecindario y la comunidad (Krumboltz, 1979; Vondracek *et al*, 1983; Rojewski, 1994; Sharf, 1997; Naidoo, 1998; Pérez y Russell, 1998).

### **Algunas contribuciones para el desarrollo de una orientación y de una educación sociolaboral no sesgada**

La atención a los elementos especificados en los apartados anteriores es de sumo interés para la orientación en general, pero nosotros pensamos que es más importante cuando nos referimos a colectivos diferenciales –*mujeres*, otras culturas y otras razas– que realizan trayectorias alternativas para la definición del Proyecto Sociolaboral; En concreto, respecto al colectivo de las mujeres, algunos autores sugieren que el Desarrollo de la Carrera puede ser más complejo en ellas porque, a menudo, ellas suelen interesarse por la forma de unir en el futuro su identidad vocacional con la personal, mientras que los hombres no se ocupan tanto de cómo encajan ambos roles (Archer, 1985; Betz y Fitzgerald, 1987; Naidoo, 1998).

Ahora bien, si queremos progresar en esta línea debemos promover modelos de intervención en orientación sociolaboral que favorezca el desarrollo de expectativas realistas a mujeres y a hombres –madurez vocacional– y que además, promueva proyectos sociolaborales respetuosos con las diferencias de género. Con este fin es necesario que los modelos integren

- a) las características de las mujeres y la de los hombres como complementarias para generar un modelo integral de desarrollo sociolaboral,

- b) la interrelación de los factores relacionados con la persona, con su familia y con su trabajo,
- c) la influencia de los factores sociales, culturales e históricos en la vida de los individuos,
- d) la naturaleza cíclica en el desarrollo del proyecto sociolaboral,
- e) la redefinición del éxito como la evolución de la persona total a través de la vida con la variación de necesidades y prioridades en las diferentes fases.

La perspectiva desde la que nos situamos promueve la intervención a través de programas de educación sociolaboral incidiendo en la necesidad de reflexionar –no olvidemos las recomendaciones de Tittle– acerca de la toma de decisiones en sí misma y, sobre todo, de las estrategias y campos explorados según sexos; así como en favorecer mecanismos que amplíen la percepción que unos y otros tienen para los distintos ámbitos ocupacionales y como ellos(as) se ven reflejados. En fin, este gran marco de intervención puede concretarse en las orientaciones específicas para el diseño, desarrollo y valoración de programas en educación sociolaboral con el propósito de promover la efectividad de la Orientación para la Carrera en las chicas:

- a) incidir en la importancia de la educación para la mujer es más fuerte que para los hombres,
- b) desarrollar el conocimiento de los asesores de investigaciones de los efectos del género en el mercado de trabajo,
- c) contrarrestar «el *curriculum* oculto» en los roles sexuales,
- d) examinar críticamente los roles de género tradicionales,
- e) ayudar a los(as) jóvenes para desarrollar una comprensión real de las diferencias entre las ocupaciones y los salarios entre los sexos,
- f) incrementar su formación respecto a las condiciones –posibilidades y limitaciones– para el Desarrollo de la Carrera de las mujeres,
- g) evitar los estereotipos de rol en los materiales didácticos y en los instrumentos utilizados en orientación,
- h) dispensar un trato no diferencial a chicos y a chicas (tiempo de dedicación, relación afectiva, tipo de sensaciones, motivos de sanción),
- i) potenciar el desarrollo de interés y competencias no tradicionales a los géneros para generar una verdadera elección,
- j) animar a seguir estudiando matemáticas para evitar una restricción prematura, (xi) aportar evidencias acerca de la socialización de los estereotipos que restringen el campo de opción de las mujeres,
- k) favorecer el conocimiento de las consecuencias de una elección,
- l) animar a la mujer a su formación continua y facilitarles habilidades para la búsqueda de empleo y la inserción sociolaboral,
- m) asesorar a la mujer en relación con su entorno favoreciendo el conocimiento de las redes sociales de apoyo, modelos de rol y tutores.

En síntesis, con la consideración de estos elementos no estamos más que reconociendo la necesidad de que los(as) orientadores(as) y educadores(as), cuando realizan Orientación

y Educación para el Desarrollo de la Carrera reconozcan la importancia de la relación de las características personales con los requerimientos del trabajo funciona y cómo funciona en los procesos de toma de decisiones (Hotchkiss y Borow, 1990). En efecto, se trata de adquirir conciencia de la restricción de las condiciones sociales, de las demandas del mercado o de la dificultad que la estructura ocupacional aporta a la elección ocupacional y al logro de la carera (Brown y Brooks, 1996).

### Referencias bibliográficas

- Álvarez González, M. (1995): *Orientación Profesional*. Barcelona: CEDECS.
- Archer, S. L. (1985): «Identity and the choice of social roles». En A. Waterman (Ed). *Identity in adolescence: processes and contents* (pp. 79-99).
- Betz, N. y Fitzgerald, L. (1987): *The career psychology of women*. Orlando, FL: Academic Press.
- Betz, N. y Fitzgerald, L. (1995): *The career psychology of Women*. London: Academic Press Inc.
- Bianchi, S. y Spain, D. (1986): *American women in transition*. New York: Rusell Sage Foundation.
- Bielby, W. y Baron, J. (1986): «Men and women at work: sex segregation and statistical discrimination». *American Journal of Sociology*, 91, 759-799.
- Brown, D. y Brooks, L. (1996): *Career choice and development*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Conroy, C. (1997): *Predictors of occupational choice among rural youth: implications for career education and development programming*. (Documento ERIC ED 408127).
- Cook, E. (1994): «Role salience and multiple roles: a gender perspective». *The Career Development-Quarterly*, 43, 1, 85-95.
- England, P. y Farkas, G. (1986): *Households, employment, and gender: a social, economic, and demographic view*. New York: Aldine De Gruyter.
- England, P. Farkas, G. Kilbourne, B. y Dou, T. (1988): «Explaining occupational sex segregation and wages: findings from a model with fixed effects». *American Sociological Review*, 53, 544-558.
- England, P. y McCreary, L. (1987): «Gender inequality in paid employment». En B. Hess y M. Ferree (Eds.). *Analyzing gender: a handbook of social science research* (pp. 286-321). Newbury Park, CA: Sage.
- Fouad, N. y Bingham, R. (1995): «Career counseling with racial/ethnic minorities». In W. B. Wlsh y S.H. Osipow (Eds.). *Handbook of Vocational Psychology* (2ª ed). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gottfredson, L. S. (1981): «Circumscription and compromise: a developmental theory of occupation». *Journal of Counseling Psychology Monograph*, 28, 6, 545-579.
- Gottfredson, L. S. (1997): «A theory of circumscription and compromise». En D. Brown and L. Brooks (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (3ª ed., pp. 179-232). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hayes, R. (1986): «Gender nontraditional or sex atypical or gender dominant or research: are we measuring the same thing?». *Journal of Vocational Behavior*, 29, 79-88.
- Holland, J. L. (1997): *Making Vocational Choices: a theory of vocational personalities and work environments*. (Version original 1973). Florida: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Hotchkiss, L. y Borow, H. (1990): «Sociological perspectives on work and career development». En D. Brown and L. Brooks (Eds.), *Career choice and development. Applying contemporary theories to practice* (pp. 262-307). San Francisco: Jossey-Bass.

- Krumboltz, J. D. (1979): «A social learning theory of career decision-making». En A. M. Mitchell, G. B. Jones, y J. D. Krumboltz (Eds). *Social learning and career decision-making* (pp. 19-49). Cranston, R. I.: Carroll Press.
- Krumboltz, J. D. (1994): «Improving career development Theory from a social learning perspective». In M. L. Savickas y R. W. Lent (Eds). *Convergence in career Development Theories. Implications for Science and Practice*. Palo Alto, CA: CPP Books.
- Lent, R. Brown, S. y Hackett, G. (1994): «Toward a unified social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance». *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- López Sáez, M. (1990): *Estereotipos sexuales y elecciones de carrera*. Comunicación presentada en el III Congreso Nacional de Psicología Social. 1, 326-367.
- Pérez, G. y Rusell, T. (1998): *Self-esteem and self-in-relation identity among mexican american adolescents*. (Documento ERIC ED 422553).
- Reskin, B. (1993): «Sex segregation in the work place». *Annual Review of Sociology*, 19, 241-270.
- Reskin, B. y Roos, P. (1990): *Job queues, gender queues: explaining women's inroads into male occupations*. Philadelphia: Temple University Press.
- Rojewski, J. (1994): «Career indecision types for rural adolescents from disadvantaged and nondisadvantaged backgrounds». *Journal of Counseling Psychology*, 41, 356-363.
- Roos, P. y Jones, K. (1993): «Women's in roads into academic sociology». *Work and Occupations*, 20, 395-428.
- Super, D. (1953): «A theory of vocational development». *American Psychologist*, 8, 185-190.
- Super, D. (1970): *Work Values Inventory*. Boston: Houghton Mifflin.
- Super, D. (1974): *Measuring vocational maturity for counseling and evaluation*. Washington: NVGA.
- Super, D. (1975): *The psychology of careers: an introduction to vocational development*. New York: Harper and Row.
- Super, D. (1976): *Career education and the meaning of work. Monographs on career education*. Washington. DC: the office of Career Education. U.S. Office of Education.
- Super, D. (1981): «A developmental theory: implementing a self-concept». In D. H. Montross y C. J. Shinkman (Eds). *Career development in the 1980s: Theory and practice* (pp. 28-42). Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Super, D. (1983): «La Orientación en los Estados Unidos de América». *Actas del II Seminario Iberoamericano de Orientación Escolar y Profesional*. Tenerife.
- Super, D. (1990): «A life-span, life space approach to career development». In D. Brown, L. Brooks, y otros. (Eds.), *Career choice and development: applying contemporary theories to practice* (2<sup>nd</sup> de) (pp. 197-261). San Francisco: Jossey-Bass.
- Tittle, C. (1982): «Career counseling in contemporary U.S. high schools: an addendum to Rehberg and Hotchkiss». *Educational Researcher*, 11, 12-18.
- Vondracek, F., Learner, R. y Schulenberg, J. (1983): «The concept of development in vocational theory and intervention». *The journal of vocational Behavior*, 23, 179-202.
- Wallace-Broschous, A.; Serafica, B.; y Osipow, S. (1994): «Adolescent career development: relationships to self-concept and Identity Status». *Journal of Research on Adolescence*, 4, 1, 127-149.

**Fecha de recepción: 27-05-02**

**Fecha de revisión: 22-05-03**

**Fecha de aceptación: 27-10-03**