



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

# **AMPLIANDO HORIZONTES.**

*Una propuesta de orientación vocacional con perspectiva  
de género en 2º de ESO.*

**Realizado por:**

María Esther Jaimez Conde

**Tutorizado por:**

Rafael Galante Guille

Trabajo Fin de Máster de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato,  
Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas: Especialidad Orientación Educativa

Facultada de Ciencias de la Educación

CURSO 2019/20



## DECLARACIÓN JURADA DE ORIGINALIDAD

Yo, María Esther Jaimez Conde, estudiante del Máster de Universitario de Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idioma de la Facultad de Educación de la Universidad de Málaga en la especialidad de Orientación Educativa. DECLARO BAJO JURAMENTO:

La autoría y originalidad del Trabajo Fin de Máster titulado "AMPLIANDO HORIZONTES: Una propuesta de orientación vocacional con perspectiva de género para 2º de la ESO",

que presento para su exposición y defensa en la convocatoria de Junio de 2020, y cuyo tutor/a académico/a es:

D. Rafael Galante Guille.

Málaga, a 12 de Junio de 2020

FIRMA



Fdo: María Esther Jaimez Conde.

## RESUMEN

El presente trabajo fin de máster tiene como finalidad el diseño de una propuesta de intervención en orientación educativa en secundaria. Concretamente, se desarrolla dentro del ámbito de trabajo de la orientación vocacional y está destinada al alumnado de 2º de ESO del IES Manuel Alcántara de Málaga. Por una parte, se pretende acercar al lector a la orientación desde una perspectiva de género, fundamental en la escuela para garantizar a los y las jóvenes una igualdad de oportunidades justa. Por otra parte, la propuesta de intervención en sí misma, tiene como objetivo general desarrollar una actitud crítica en el alumnado, que le permita superar los límites de la socialización diferencial en ambos sexos, en relación con la elección de la carrera profesional.

En la primera parte del trabajo se expone el marco contextualizador de la orientación educativa y, a continuación, se desarrolla la propuesta. En esta segunda parte se incluyen la fundamentación de la intervención, el resumen y evaluación de la misma y, finalmente, se plantea una propuesta de mejora.

Por último, expongo la reflexión crítica sobre mi proceso de aprendizaje en el desarrollo del máster y una valoración personal acerca de la organización y el programa del mismo.

**Palabras clave:** educación, orientación educativa, orientación vocacional, perspectiva de género, socialización diferencial, estereotipos de género.

## ABSTRACT

The aim of this master's thesis is to design an intervention proposal in educational guidance at secondary school. Specifically, it is developed within the field of vocational guidance and it is intended for students of 2nd ESO (Compulsory Secondary Education) at IES Manuel Alcántara in Malaga. On the one hand, the aim is to bring the reader closer to guidance from a gender perspective, which is essential in schools, to guarantee fair equal opportunities to young people. On the other hand, the intervention proposal itself has the general objective of developing a critical attitude in students, allowing them to overcome the limits of the differential socialization in both genders, with regards to the choice of professional career.

In the first part of this thesis, the contextual framework of the educational guidance is shown, and then the proposal is developed. This second part includes the basis, a summary and the assessment of the intervention and, finally, an improvement proposal is suggested.

Lastly, I post a critical analysis on my learning process in the development of the master's thesis and a personal assessment of its organization and programme.

**Key words:** education, educational guidance, vocational guidance, gender perspective, differential socialization, gender stereotypes.

## ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN .....	7
2. MARCO CONTEXTUALIZADOR DE LA PROFESIÓN.....	9
2.1. La Educación Secundaria Obligatoria. ....	9
2.2. La Orientación Educativa: una aproximación conceptual. ....	10
2.3. Modelos de intervención en Orientación Educativa. ....	11
2.4. Los Principios de la Orientación Educativa.....	17
2.5. Normativa en Orientación Educativa.....	19
2.6. Ámbitos de actuación en Orientación Educativa. ....	22
2.7. Otras dimensiones de la Orientación Educativa: evaluación y las familias.....	23
3. DISEÑO Y FUNDAMENTACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN .	27
3.1 Marco teórico.....	27
3.2 Resumen de la intervención educativa inicial.....	31
3.3. Descripción de la planificación del desarrollo de la intervención. ....	34
3.4. Evaluación reflexiva de la planificación y del desarrollo de la intervención. ....	36
3.5. Adaptación de la propuesta inicial al escenario no presencial y nueva propuesta de mejora.....	38
3.5.1. Google Classroom: adaptación de la propuesta inicial al escenario no presencial.....	39
3.5.2. Propuesta de mejora: autoconocimiento y la intervención con la familia.....	44
4. REFLEXIÓN CRÍTICA Y VALORACIÓN PERSONAL.....	57
4.1. Reflexión crítica sobre mi aprendizaje en el Máster.....	57
4.2. Valoración personal sobre el programa y los contenidos del máster.....	58

5. BIBLIOGRAFÍA.....	60
6. REFERENCIAS NORMATIVAS .....	62
7. ANEXOS.....	63
Anexo I: Propuesta completa de intervención autónoma .....	63
Anexo II: Anexos de la propuesta de intervención original .....	80
Anexo III: Cuestionario de frases incompletas.....	88
Anexo IV: La ventana de johari.....	89
Anexo V: Circular para invitar a las familias a la charla.....	92

# 1. INTRODUCCIÓN

Aunque en los últimos años han tenido lugar numerosos cambios y avances en cuanto a estereotipos de género se refiere, así como en relación a los roles asignados a hombres y mujeres, todavía desde los principales agentes educativos se llevan a cabo procesos de socialización diferenciados que condicionan las expectativas y comportamientos de los y las jóvenes en uno y otro sexo (Mosteiro, 2013). Desde todos los canales de socialización (familia, escuela, medios de comunicación...), se reciben continuamente una serie de mensajes diferenciados para chicos y para chicas. Estos mensajes afianzan los estereotipos de género, en base a unos modelos muy tradicionales de masculinidad y feminidad.

Los estereotipos de género, se incorporan a nuestro sistema de creencias personales, condicionando nuestro comportamiento, así como las expectativas y actitudes ante la vida. Es decir que, como afirman Gimeno y Zaiter (1999), afectan a la consolidación de la personalidad. Estos estereotipos, atribuyen a hombres características activas, dinámicas y emprendedoras, mientras que las que asignan a las mujeres son pasivas, dulces y de nula iniciativa. Ejemplo de lo que es considerado masculino sería: intelectualidad, fuerza, valor, dominio, protección, agresividad. Y lo considerado femenino: coquetería, delicadeza, dependencia, afectividad, llanto (Gimeno & Zaiter, 1999).

Dado que la escuela forma parte de los principales agentes de socialización primaria, ésta se convierte en espacio idóneo para trabajar la perspectiva de género, de manera que provoque cambios culturales en la socialización de los y las jóvenes. Por esta razón, con el presente trabajo se pretende revertir o, al menos, paliar las consecuencias de la socialización diferencial en el alumnado y ofrecer tanto a niños como a niñas una igualdad de oportunidades real y justa. Con el deseo de lograrlo, se ha diseñado una intervención que tiene como finalidad principal la de desarrollar una actitud crítica en el alumnado, que le permita superar los límites de la socialización diferencial en ambos sexos, en relación con la elección de su carrera profesional.

Por último, quiero mencionar aquí que la motivación para realizar este trabajo parte de mi experiencia personal como alumna, como profesional y como mujer. Siento que mi educación y, como consecuencia de ello, mis decisiones profesionales, han estado condicionadas por estereotipos de género. Nunca me hablaron en el colegio de perspectiva

de género, ni tampoco me enseñaron la inmensa cantidad de profesiones y posibilidades que existen. Aunque hoy en día no me arrepiento de elegir la orientación como camino profesional donde desarrollarme, si lamento no haber tenido la oportunidad de elegir libremente, con conocimiento real de mis capacidades y sin la influencia de expectativas sociales. Es por ello que me ilusiona este programa que he diseñado, desde el cariño a la profesión y a los y las adolescentes que, no debemos olvidar, son nuestro futuro. Con este trabajo, deseo ofrecer a los y las jóvenes que van a participar, la oportunidad de ampliar su visión de mira, de desarrollar una conciencia crítica y, de alguna manera, romper con la tradición de reproducir roles y estereotipos de género en la escuela. Porque la escuela, no puede ser un elemento más donde se reproduzcan las desigualdades sociales, sino que ha de ser un agente activo de cambio y compensación de las mismas.



Ilustración 1: Concurso del Ayto. de A Coruña y Fundación Mujeres.

## 2. MARCO CONTEXTUALIZADOR DE LA PROFESIÓN

Para elaborar el marco contextual de la orientación educativa, comenzaré desarrollando brevemente algunos aspectos relacionados con la Educación Secundaria en general, pues es el contexto más amplio donde se encuentra inmersa esta profesión y a continuación, terminaré concretando en cuestiones relacionadas con la orientación educativa en particular.

### 2.1. La Educación Secundaria Obligatoria.

En primer lugar, es preciso conocer la finalidad de la Educación Secundaria Obligatoria. Para ello, nos dirigimos al Real Decreto 1105/2014, de 25 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. En su artículo 10, se establece que la finalidad de la Educación Secundaria Obligatoria consiste en lograr que sus alumnos y alumnas “adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico; desarrollar y consolidar en ellos hábitos de estudio y de trabajo; prepararles para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos”. Además de esto, en este mismo artículo se hace mención expresa a la importancia de la orientación educativa y profesional del alumnado en esta etapa.

Otro aspecto importante tiene que ver con preguntarnos **para qué y por qué educamos**. Por un lado, hay una razón normativa de peso pues en nuestro país, el derecho a la educación está recogido en el artículo 27 de la Constitución Española. También por su parte, la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en su artículo 26, establece, entre otros aspectos, que toda persona tiene derecho a la educación y que ésta debe ser gratuita, al menos en los niveles básicos fundamentales. Por otro lado, en mi opinión, todos los y las profesionales que trabajamos en el ámbito educativo, perseguimos un fin común que podríamos resumir en garantizar el bienestar del alumnado, mediante la protección de su integridad física y emocional, la potenciación al máximo de sus capacidades y la adecuación del entorno para que éste resulte accesible.

Dicho esto, dado que el ámbito específico dónde se ha desarrollado mi prácticum es la Orientación Educativa, continuaremos desarrollando una aproximación conceptual de la misma.

## 2.2. La Orientación Educativa: una aproximación conceptual.

A lo largo de la historia, han surgido numerosas y diversas definiciones de orientación, unas centradas en la toma de decisiones vocacionales, otras con énfasis en los aspectos personales-sociales u otras destacando los aspectos escolares. Hoy en día, todas han sido superadas por un enfoque más amplio, integral y holístico que avanza hacia una orientación que tiene en cuenta los diferentes contextos educativos, que atiende al sujeto como un todo integrado y, sobre todo, que asume funciones de prevención y desarrollo. Por lo tanto, podemos afirmar que *la orientación educativa es un proceso interdisciplinario y transdisciplinario sustentando en los principios de intervención preventiva, desarrollo y atención a la diversidad del alumno, cuyos agentes educativos (orientadores, padres, docentes-tutores, familia y comunidad) asumen la función de facilitar y promover su desarrollo integral para que se constituyan en seres transformadores de sí mismos y de su entorno* (Molina, 2004). Considero que esta es una buena definición, acorde con mi manera de entender la orientación educativa porque, por un lado, hace mención a que no sólo la orientadora o el orientador son los agentes del proceso, sino que toda la comunidad educativa es partícipe de manera activa y, por otro lado, menciona la transformación tanto individual como del entorno. Tal y como se puede comprobar a lo largo de mi trabajo, para mí, esta transformación es un aspecto fundamental en la orientación educativa, que ha de ser herramienta de cambio y justicia social. Por su parte, considero adecuado completar esta conceptualización con la definición que, años después y en la misma línea que Molina (2004), Álvarez y Bisquerra (2012) establecen. Estos autores defienden que el concepto de **orientación educativa** puede definirse y quedaría más claro dando respuesta a las siguientes cuestiones:

**¿Qué es?** Es un proceso de ayuda y acompañamiento en todos los aspectos del desarrollo. Esto incluye una serie de áreas de intervención: orientación profesional, procesos de enseñanza-aprendizaje, atención a la diversidad, prevención y desarrollo humano.

¿Quién la realiza? Los agentes de orientación: orientadores, tutores, profesorado, familias, agentes sociales, etc.

¿Cómo se realiza? A través de modelos de intervención: modelo de consulta (asesoramiento) y modelo de programas. Se procura reducir al mínimo indispensable el modelo clínico.

¿Cuándo se realiza? A lo largo de toda la escolarización.

¿Dónde se realiza? En el aula con todo el grupo y de forma individualizada.

¿Para qué? Para potenciar la prevención y el desarrollo de la personalidad.

¿A quién va dirigida? A todo el alumnado y a las familias.

### 2.3. Modelos de intervención en Orientación Educativa.

Una vez definida la Orientación Educativa, conviene describir cuáles son los modelos teóricos que guían su intervención, a algunos de los cuales se hace referencia en la definición que acabamos de leer. Para ello, seguiremos el manual publicado por el Ministerio de Educación, Política Social y Deporte: *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas* (Duarte, Vasconcelos, Asencio, & Martínez, 2012).

Antes de avanzar a la presentación de los modelos, es necesario definir qué entendemos por modelo de orientación. Según Bisquerra y Álvarez González (1998:23), los modelos de orientación son “una representación que refleja el diseño, la estructura y los componentes esenciales de un proceso de intervención en Orientación”. Es decir, es el paradigma teórico que guiará nuestro trabajo y que, en función del que se siga, primará unas técnicas y herramientas u otras para la intervención. En base a dicha definición, en la práctica encontramos diferentes modelos.

Existen numerosas clasificaciones<sup>1</sup> en función de distintos criterios: históricos, psicológicos, racionales, de ayuda, tipo de relación o tipo de intervención. Sin embargo,

---

<sup>1</sup> Ver tabla 1. Modelos de Intervención en Orientación. González-Benito, A. (2018). Revisión teórica de los modelos de orientación educativa. Recuperada de: <https://revistas.isfodosu.edu.do/index.php/recie/article/view/110/120>

aquí se van a desarrollar aquellos modelos que surgen del consenso de la mayoría de autores y que son: el modelo de consejo o *counseling*, el modelo de servicios, el modelo de programas y el modelo de consulta.

MODELOS DE INTERVENCIÓN EN ORIENTACIÓN			
<b>Rodríguez Espinar y otros (1993) y Álvarez González (1995)</b>	<b>Álvarez Rojo (1994)</b>	<b>Bisquerra (1996)</b>	<b>Repetto (1994)</b>
<input type="checkbox"/> Counseling <input type="checkbox"/> Servicios vs programas <input type="checkbox"/> Consulta <input type="checkbox"/> Tecnológico	<input type="checkbox"/> Servicios <input type="checkbox"/> Programas <input type="checkbox"/> Consulta centrada en programas educativos <input type="checkbox"/> Consulta centrado en las organizaciones	<input type="checkbox"/> Clínico <input type="checkbox"/> Servicios <input type="checkbox"/> Programas <input type="checkbox"/> Consulta <input type="checkbox"/> Tecnológico <input type="checkbox"/> Psicopedagógico	<input type="checkbox"/> Counseling <input type="checkbox"/> Servicios <input type="checkbox"/> Programas <input type="checkbox"/> Consulta <input type="checkbox"/> Tecnológico
<b>Jiménez Gámez y Porras Valles (1997)</b>	<b>Sampascual, Navas y Castejón (1999)</b>	<b>Martínez Clares (2002)</b>	<b>Sanz Oro (2001)</b>
<input type="checkbox"/> Counseling <input type="checkbox"/> Programas <input type="checkbox"/> Consulta	<input type="checkbox"/> Consejo <input type="checkbox"/> Servicios <input type="checkbox"/> Programas <input type="checkbox"/> Servicios actuando por programas <input type="checkbox"/> Consulta <input type="checkbox"/> Tecnológico	<input type="checkbox"/> Counseling <input type="checkbox"/> Consulta <input type="checkbox"/> Programas <input type="checkbox"/> Integral e integrador	<input type="checkbox"/> Modelos directos: Counseling <input type="checkbox"/> Modelos indirectos: Consulta
<b>Santana Vega (2003)</b>	<b>Vélaz de Medrano (1998)</b>	<b>Monereo y Solé (1996)</b>	<b>Sobrado y Ocampo (1997)</b>
<input type="checkbox"/> Counseling <input type="checkbox"/> Consulta/ asesoramiento	<input type="checkbox"/> Counseling o de consejo <input type="checkbox"/> Servicios <input type="checkbox"/> Programas <input type="checkbox"/> Servicios actuando por programas <input type="checkbox"/> Consulta	<input type="checkbox"/> Counseling <input type="checkbox"/> Consulta <input type="checkbox"/> Constructivista	<input type="checkbox"/> Counseling <input type="checkbox"/> Consulta <input type="checkbox"/> Servicios <input type="checkbox"/> Programas <input type="checkbox"/> Servicios por programas <input type="checkbox"/> Tecnológico

Fuente: Adaptación de Grañeras y Parras (2009) y Hervás Avilés (2006).

Tabla 1: Modelos de Intervención en Orientación según diferentes autores.

El **modelo de consejo**, también llamado modelo clínico, surge en el campo de la orientación vocacional, aunque hoy en día también tiene un fin terapéutico, sobre todo orientado a la resolución de problemas de índole educativa. Esta evolución se debe a la influencia de distintas teorías que han surgido a lo largo de la historia, como son la teoría psicológica de rasgos y factores o la teoría humanista de Rogers (1942). Este último autor establece la entrevista como técnica propia para la intervención en este modelo, lo que permite abordar cuestiones que van más allá de la orientación vocacional y considerar la práctica, en su más amplio sentido, orientación educativa. La mayoría de autores y autoras que definen este modelo, coinciden en las siguientes características básicas (Duarte, Vasconcelos, Asencio, & Martínez, 2012):

- Se trata de una **intervención directa e individual**.

- Es un modelo **diádico** en el que participan dos agentes básicos: el profesional de la orientación y el orientado.
- Entre los citados agentes, se establece una **relación asimétrica** dónde el orientador o la orientadora son los responsables y expertos que dirigen el proceso de orientación.
- Tiene un carácter **reactivo**, es decir, responde a un problema que ya ha aparecido.
- La **entrevista** es la técnica básica de trabajo.

El **modelo de consulta**, surge de la falta de adecuación del modelo de consejo a la práctica de la orientación educativa. A igual que en el anterior modelo, a partir de diversas definiciones sobre “consulta”, encontramos que Hervás Avilés (2006:177) señala las siguientes características básicas del modelo:

- La consulta es un modelo **relacional** porque incluye todas las características de la relación orientadora.
- Es un modelo que potencia la información y la formación de y para profesionales.
- Se basa en una **relación simétrica** entre profesionales de igual estatus, lo que garantiza un trato de igualdad respetuoso.
- Es una relación **triádica**<sup>2</sup> entre consultor (docente), consultante (orientador/a) y cliente (alumnado).
- La relación puede establecerse con personas individuales y representantes de servicios, recursos y programas.
- El objetivo es la ayuda a un tercero que puede ser un individuo o un grupo.
- La relación contempla diferentes perspectivas: terapéutica, preventiva y de desarrollo. A menudo se inicia con carácter remedial, para ofrecer solución a un problema que surge y después se desarrolla la intervención con una perspectiva de desarrollo o prevención.
- La relación es temporal, no permanente.
- Por lo general, la intervención del consultor con el cliente es **indirecta**, aunque, extraordinariamente, puede hacerlo de forma directa.

---

<sup>2</sup> Ver ilustración 2: Relación triádica del modelo de consulta. González-Benito, A. (2018). Revisión teórica de los modelos de orientación educativa. Recuperada de: <https://revistas.isfodosu.edu.do/index.php/recie/article/view/110/120>

- El docente (consultante) actúa como intermediario y mediador entre el orientador (consultor) y el alumno/alumnado (cliente).
- Se trabaja con todas las personas que tiene una relación significativa con el cliente.



Ilustración 2: Relación triádica en el modelo de consulta.

El **modelo de programas**, al igual que ocurre con el modelo de consulta, surge debido a las limitaciones que se observan en otros modelos como el de *counseling* y el de servicios. Este modelo intenta dar respuesta a las exigencias y necesidades que la Orientación Educativa en su sentido más amplio plantea, procurando la atención a toda la comunidad educativa. Con este nuevo enfoque, se pone atención no sólo al alumnado que presenta alguna problemática, sino también en las necesidades del resto de estudiantes. Vélaz de Medrano (1998), basándose en el trabajo de numerosos autores, considera que los aspectos que caracterizan el modelo de intervención por programas se pueden sintetizar en los siguientes:

- Se diseñan y desarrollan de acuerdo a las necesidades del centro o del contexto.
- El programa está dirigido a **todo el alumnado**.
- La unidad básica de intervención es el aula.
- El **alumnado es agente activo** en su propio proceso de orientación.
- Predominan el carácter **preventivo** y de desarrollo sobre el terapéutico.
- Los programas se organizan por **objetivos** a lo largo de un continuo en el tiempo.

- La evaluación es continua, desde el inicio hasta la finalización del programa.
- Favorece la interrelación curriculum-orientación.
- Requiere de la implicación y cooperación de **todos los agentes educativos** socio-comunitarios.
- Los y las profesionales de la orientación son un miembro más del equipo que desarrolla el programa y desempeñará uno u otro rol en función de la situación.
- La intervención es interna y forma parte del proceso educativo.
- Necesita de un cambio de actitud en los diferentes agentes de la orientación, pues deben asumir un mayor protagonismo e implicación. Esto supone la necesidad de información y formación de los profesionales.

Algunos autores y autoras consideran que el modelo de programas es el único que puede dar cabida a los principios de prevención, desarrollo e intervención social (Rodríguez Espinar et al., 19993) que guían la orientación educativa y más adelante desarrollaremos. Personalmente, estoy de acuerdo con esta afirmación, pero no creo que ésta sea razón suficiente para descartar los demás modelos. En mi opinión, son las circunstancias, la problemática o demanda y las características del ambiente, quiénes determinan el modelo a seguir en cada momento.

Por último, el **modelo de servicios** puede definirse como la intervención directa de un equipo o servicio sectorial especializado externo al centro sobre un grupo reducido de alumnado. Sus principales características son:

- Generalmente tiene un carácter público y social.
- Suelen estar ubicados **fuera de los centros educativos** y, por tanto, la acción se realiza por expertos externos al centro educativo.
- Actúan por **funciones** más que por objetivos.
- Tiene un carácter **terapéutico** y de resolución de problemas.
- La intervención suele ser **individual y puntual**.

Una vez expuestos los principales modelos de intervención, con el fin de orientar la planificación de la orientación educativa, vamos analizar brevemente cuáles son las **ventajas y/o limitaciones de cada uno** de ellos.

En primer lugar, como ya he dicho anteriormente, quiero recordar que, en mi opinión, no existe un modelo ideal, sino que en función de las circunstancias será más

apropiado basarnos en uno u otra para intervenir, siendo todos útiles y necesarios para ofrecer una atención de calidad.

El **modelo de consejo**, presenta limitaciones en el contexto educativo porque no facilita la intervención basada en los principios de prevención, desarrollo e intervención comunitaria. Además, excluye al resto de la comunidad educativa como agentes activos en la orientación educativa, reduciendo así el impacto de la intervención y limitando que los beneficios de la misma sean extensibles al resto de alumnado. Sin embargo, algunos autores y autoras sostienen que, a pesar de esto, su utilización será siempre un complemento imprescindible en la práctica orientadora. Debemos recordar que la entrevista es el instrumento base que sigue este modelo y es una técnica fundamental para la atención individualizada en orientación educativa.

Respecto al **modelo de consulta**, la mayoría de autores coinciden en que una limitación importante es su carácter excesivamente teórico, unido a la falta de costumbre del profesorado de buscar ayuda y asesoramiento en otros profesionales. De acuerdo con Santana Vega (2003), la condición fundamental para que la “consulta colaborativa” se consolide en el sistema educativo es el reconocimiento mutuo del valor y la naturaleza de los saberes, por parte de los agentes profesionales implicados en la consulta. Es decir, para que este modelo sea efectivo, es requisito imprescindible un clima de confianza y respeto entre los y las diferentes profesionales que participan en el proceso educativo.

El **modelo de programas** es uno de los modelos que mejor parece ajustarse a las exigencias de la orientación educativa. Esto se debe a que este tipo de intervención abarca más alumnado, facilita la prevención, promueve el desarrollo y hace posible que tenga lugar una reflexión crítica en torno a la práctica, que va a permitir la revisión continua de nuestra intervención, con su consecuente mejora en los resultados esperados. A pesar de esto, al igual que el resto de modelos, este también cuenta con una serie de limitaciones entre las que se encuentran las derivadas de las estructuras organizativas actuales, la falta de tradición para trabajar por programas, la infraestructura y el tipo de recursos de que disponen los centros (Hervás Avilés, 2006). Vélaz de Medrano (1998), además añade la insuficiente formación o disponibilidad de los agentes, la saturación de contenidos del currículo escolar y la falta de conciencia de la necesidad de los programas de Orientación en los centros.

Por último, aunque el **modelo de servicios** presenta ventajas como la información facilitada a los agentes educativos, la conexión del centro con los servicios de la

comunidad y la coordinación entre EOE, familia y centro, también tiene numerosos inconvenientes: el poco conocimiento y conexión con la institución escolar, la descontextualización de los problemas, el olvido de los objetivos motivado por la predeterminación de las funciones, no contempla los principios de desarrollo y prevención, pues tiene un enfoque remedial, el tiempo para la intervención es limitado y, en numerosas ocasiones, el trabajo se limita al diagnóstico mediante test psicométricos.

#### 2.4. Los Principios de la Orientación Educativa.

Continuando con la contextualización de la orientación educativa, es fundamental hacer alusión a los **principios** que la rigen y que son compartidos por los distintos especialistas. Aunque hay autores que citan algunos más, en los que todos coinciden son: el principio de **prevención**, el principio de **desarrollo** y el principio de **intervención social** o ecológico (Sánchez García, 2012).



Ilustración 3. Fuente: POAP-UNED, Arguedas (2015).

El **principio de prevención** establece que la orientación debe anticiparse a la aparición de las circunstancias consideradas como negativas o problemáticas. Por lo tanto, ha de tener un carácter proactivo, es decir, sucede antes de que pueda surgir el problema. Para la orientación profesional, este principio tiene las siguientes implicaciones (Sánchez García, 2012, págs. 56-57): supone la apertura de la orientación al entorno social, implica que la actuación se dirige a todas las personas, y no sólo a aquellas que ya

se encuentran en una situación problemática o de riesgo, generalmente, se dirige a grupos más que a individuos aislados, persigue el empoderamiento de los individuos, haciendo a los destinatarios agentes activos del cambio (Rodríguez Espinar, 1998), está vinculado al modelo de intervención por programas, exige cambios en las funciones de la orientación y en los roles e implicación del profesorado y por último, pone de manifiesto la importancia del diagnóstico y la evaluación, con el fin de tener un conocimiento temprano y permanente de las características y circunstancias personales y contextuales del alumnado.

El **principio de desarrollo** o evolutivo, establece que la orientación ha de ser un agente activador y facilitador del desarrollo pleno e integral de la persona a lo largo de todo su ciclo vital. Las implicaciones que dicho principio tiene para la orientación educativa son: se requiere un enfoque constructivista que permita proporcionar al individuo situaciones de aprendizaje y experiencia, se considera la orientación como un proceso de ayuda continuo e integral dirigido a todas las personas, la orientación profesional no debe ser una actividad puntual o marginal, sino que debe realizarse a través de los procesos de enseñanza-aprendizaje y también presenta vinculación con el modelo de programas como modelo de actuación.

Finalmente, el **principio de intervención social** o ecológico supone que la intervención de la orientación educativa no debe dirigirse exclusivamente al sujeto, sino que ha de tener en cuenta su contexto social. Por lo tanto, se asume así un enfoque sistémico de la educación. Para la orientación esto tiene las siguientes consecuencias: la actividad orientadora tiene que dirigirse también a la modificación de aspectos concretos del marco educativo y del contexto sociolaboral (Rodríguez Espinar, 1998), es necesario vincular la intervención con situaciones de la vida real para facilitar una adaptación social activa y constructiva, el orientador u orientadora debe asumir un papel de agente de cambio social, como señala Barado (2008) se trata de promover la autorrealización de la persona a través del equilibrio entre la adaptación al contexto y la transformación del mismo, sin perder la meta del proyecto vital y, por último, la orientación también ha de favorecer el desarrollo de competencias interculturales (Malik, 2002).

## 2.5. Normativa en Orientación Educativa.

En cuanto a la **normativa**<sup>3</sup> en materia de Orientación Educativa, comenzaremos señalando que fue con la aprobación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) cuando tuvo lugar en España, en 1990, el reconocimiento de la Orientación Educativa como factor de calidad de la Educación, contemplado así en el Artículo 55 del Título IV *De la Calidad de la Enseñanza*. Con esta ley se institucionaliza en nuestro país la Orientación Educativa y Profesional y se integra en la estructura del Sistema Educativo. A partir de entonces, las sucesivas leyes educativas, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) y la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), ambas han incluido la Orientación Educativa entre los derechos del alumnado y la contemplan como uno de los principios y fines por los que debe regirse el Sistema Educativo. De la misma manera sucede en la normativa autonómica, dónde dicho derecho queda recogido en el Artículo 7 de la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA). En esta misma Ley se establece a la orientación educativa como medio para el desarrollo personal y como garantía de una respuesta educativa ajustada a las necesidades del alumnado.

A continuación, se presenta una tabla resumen de la estructura de **la Orientación en Andalucía**:

ETAPA EDUCATIVA	SERVICIO DE ORIENTACIÓN
Educación Infantil	Equipos de Atención Temprana Equipos de Orientación Educativa Equipos Especializados
Educación Primaria	Equipos de Orientación Educativa Equipos Especializados
Educación Secundaria	Departamentos de Orientación Equipos especializados

\*Tabla de elaboración propia.

Como se observa en la tabla, en Andalucía, las etapas de educación Infantil y Primaria son atendidas por los Equipos de Orientación Educativa (EOE), que para su funcionamiento siguen la siguiente normativa que los regula: Decreto 213/1995 de 12 de septiembre, por el que se regulan los Equipos de Orientación Educativa (BOJA de 29-11-

<sup>3</sup> Competencia TFM: CG9. Conocer la normativa y organización institucional del sistema educativo y modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros de enseñanza.

95), encargados de atender a las etapas educativas de Infantil y Primaria y Decreto 39/2003, de 18 de febrero, por el que se regula la provisión de los puestos de trabajo de los Equipos de Orientación Educativa adscritos al personal docente y se establecen las funciones de los coordinadores de área de los Equipos Técnicos Provinciales (BOJA 21-2-03).

Por otra parte, la composición y funciones de los Departamentos de Orientación que atienden la etapa de Educación Secundaria, quedan regulados en el Decreto 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. Concretamente, en su Capítulo VI, en su artículo 82, el Departamento de Orientación aparece como uno de los órganos de coordinación docente. En el artículo 85.1 del citado Decreto se regula la composición de los Departamentos de Orientación y en el apartado 2 del mismo artículo 85, se establecen las funciones que realizará el Departamento.

Puesto que mis prácticas curriculares se han desarrollado en un Departamento de Orientación, voy a desarrollar de manera más extensa y específica la composición y funciones del mismo, de acuerdo a lo establecido en el Decreto 327/2010 de 13 de julio por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. En su Artículo 85 se expone que:

**1. El departamento de orientación estará compuesto por:**

- a) El profesorado perteneciente a la especialidad de orientación educativa.
- b) En su caso, los maestros y maestras especialistas en educación especial y en audición y lenguaje.
- c) El profesorado responsable de los programas de atención a la diversidad, incluido el que imparta los programas de diversificación curricular y de cualificación profesional inicial, en la forma que se establezca en el plan de orientación y acción tutorial contemplado en el proyecto educativo.
- d) En su caso, los educadores y educadoras sociales y otros profesionales no docentes con competencias en la materia con que cuente el centro.

**2. El departamento de orientación realizará las siguientes funciones:**

- a) Colaborar con el equipo directivo en la elaboración del plan de orientación y acción tutorial y en la del plan de convivencia para su inclusión en el proyecto educativo y

contribuir al desarrollo y a la aplicación de los mismos, planificando y proponiendo actuaciones dirigidas a hacer efectiva la prevención de la violencia, la mejora de la convivencia escolar, la mediación y la resolución pacífica de los conflictos.

b) Colaborar y asesorar a los departamentos de coordinación didáctica y al profesorado, bajo la coordinación de la jefatura de estudios, en el desarrollo de las medidas y programas de atención a la diversidad del alumnado y en la prevención y detección temprana de problemas de aprendizaje.

c) Elaborar la programación didáctica de los programas de diversificación curricular, en sus aspectos generales, y coordinar la elaboración de la programación de los ámbitos, en cuya concreción deberán participar los departamentos de coordinación didáctica de las materias que los integran.

d) Elaborar la programación didáctica de los módulos obligatorios de los programas de cualificación profesional inicial. En el caso de que el instituto cuente con departamento de la familia profesional a la que pertenece el programa, la programación didáctica de los módulos específicos corresponderá a este.

e) Asesorar al alumnado sobre las opciones que le ofrece el sistema educativo, con la finalidad de inculcarle la importancia de proseguir estudios para su proyección personal y profesional. Cuando optara por finalizar sus estudios, se garantizará la orientación profesional sobre el tránsito al mundo laboral.

f) Cualesquiera otras que le sean atribuidas en el proyecto educativo del instituto o por Orden de la persona titular de la Consejería competente en materia de educación.

Por su parte, de acuerdo al Artículo 86 del citado Decreto **el profesorado perteneciente a la especialidad de orientación educativa desarrollará las siguientes funciones:**

a) Realizar la evaluación psicopedagógica del alumnado, de acuerdo con lo previsto en la normativa vigente.

b) Asistir a aquellas sesiones de evaluación que se establezcan de acuerdo con el equipo directivo del instituto.

c) Asesorar al profesorado en el desarrollo del currículo sobre el ajuste del proceso de enseñanza y aprendizaje a las necesidades del alumnado.

- d) Asesorar a la comunidad educativa en la aplicación de medidas relacionadas con la mediación, resolución y regulación de conflictos en el ámbito escolar.
- e) Asesorar al equipo directivo y al profesorado en la aplicación de las diferentes actuaciones y medidas de atención a la diversidad, especialmente las orientadas al alumnado que presente necesidades específicas de apoyo educativo.
- f) Colaborar en el desarrollo del plan de orientación y acción tutorial, asesorando en sus funciones al profesorado que tenga asignadas las tutorías, facilitándoles los recursos didácticos o educativos necesarios e interviniendo directamente con el alumnado, ya sea en grupos o de forma individual, todo ello de acuerdo con lo que se recoja en dicho plan.
- g) Asesorar a las familias o a los representantes legales del alumnado en los aspectos que afecten a la orientación psicopedagógica del mismo.
- h) En su caso, impartir docencia de aquellas materias para las que tenga competencia docente, de acuerdo con los criterios fijados en el proyecto educativo y sin perjuicio de la preferencia del profesorado titular de las mismas.
- i) Cualesquiera otras que le sean atribuidas en el proyecto educativo del instituto o por Orden de la persona titular de la Consejería competente en materia de educación.

## 2.6. Ámbitos de actuación en Orientación Educativa.

Por lo tanto, a partir de la normativa hasta aquí descrita podemos concluir que, los ámbitos de actuación establecidos para la orientación educativa se pueden resumir en cinco áreas: la acción tutorial, la atención a la diversidad, el apoyo al proceso de enseñanza aprendizaje, la orientación académica profesional y la convivencia. En mi opinión, todos estos ámbitos de actuación tienen la misma importancia en el proceso de desarrollo y aprendizaje del alumnado. No hay ninguno que se deba desatender y si se hiciera, estaríamos privando a nuestro alumnado de su pleno derecho a una educación justa y de calidad. Sin embargo, en la práctica encontramos que, a falta de recursos humanos, a menudo los y las profesionales se ven en la obligación de priorizar sus funciones, porque no llegan a todo lo que el centro demanda y requiere. Por esto motivo, se hace urgente y necesaria la reducción de la ratio de alumnado por profesional de la orientación educativa.



Ilustración 4: Ámbitos de la Orientación Educativa. Fuente EOEP Rioja Baja.

## 2.7. Otras dimensiones de la Orientación Educativa: evaluación y las familias.

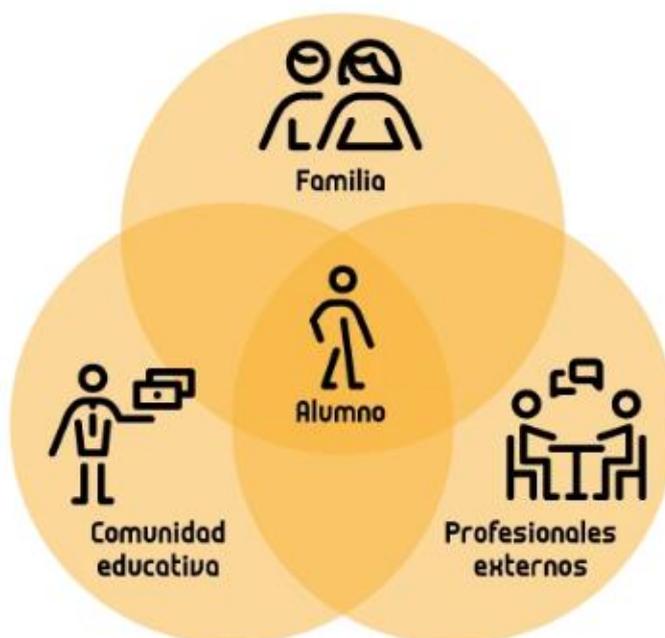
Para finalizar la contextualización de esta profesión, haremos referencia a otras dimensiones de la orientación educativa que resultan relevantes para el desempeño de un trabajo ético y de calidad.

Uno de esos aspectos es la **evaluación**. Es necesario que el o la profesional de la orientación educativa lleve a cabo una evaluación y reflexión continuas y permanentes de su desempeño laboral, ya que esto es un factor fundamental para la mejora y la calidad del proceso de orientación educativa. Es decir, es esencial que cada profesional, a diario, conozca y tenga presente la normativa que regula la función orientadora y que todas y cada una de sus actuaciones estén ejecutadas en base a lo recogido en dicha normativa. También ha de tener presente y respetar los principios establecidos en el código deontológico<sup>4</sup> que rige a la orientación educativa. Con respecto a la evaluación psicopedagógica del alumnado, ha de cuidarse que el proceso sea riguroso, de acuerdo a las indicaciones que establece cada prueba, cuidando los espacios y tiempos de evaluación, así como la privacidad de los resultados y, por supuesto, siempre en pro del beneficio de nuestro alumnado, alejándonos de etiquetas inútiles que no ofrecen ayuda. Siempre que se realice la evaluación psicopedagógica, deberíamos tener como último fin

<sup>4</sup> COPOE: Código deontológico de la orientación educativa en España: [http://www.copoe.org/images/materiales-copoe-orientar/00\\_Codigo-Deontologico-Orientacion-Espana\\_COPOE.pdf](http://www.copoe.org/images/materiales-copoe-orientar/00_Codigo-Deontologico-Orientacion-Espana_COPOE.pdf)

establecer un diagnóstico funcional, que nos indique las necesidades que tiene el alumnado y las ayudas que podemos ofrecer, más que un diagnóstico clínico, que da una información menos útil en el ámbito educativo.

Otro aspecto fundamental a cuidar en la práctica educativa es la relación del centro con las familias. **Escuela y familia**<sup>5</sup> son los principales agentes de socialización responsables de la educación de los niños y las niñas y por ello, ambos deben caminar al unísono. Como establece Ortíz (2011), la escuela por sí sola no puede satisfacer las necesidades de formación de los ciudadanos, sino que la organización del sistema educativo, debe contar con la colaboración de los padres y las madres, como agentes primordiales en la educación que son. El departamento de orientación juega aquí un papel relevante, pues tiene la oportunidad de mediar entre equipo docente, alumnado y familia, facilitando encuentros y propiciando la comunicación entre los diferentes agentes que conforman la comunidad educativa. De acuerdo con Alonso (2005), si queremos apostar por un trabajo conjunto entre padres madres y profesores, solamente se precisa tener una actitud abierta, cercana, colaborativa, cooperativa y muy respetuosa entre ambos agentes.



*Ilustración 5: Relaciones en educación. Fuente: Web del Colegio Ntra. Sra. del Pilar. Valencia.*

<sup>5</sup> Ver ilustración 5: Relaciones en educación.

Además, la importancia de la relación familia-escuela no es una novedad de nuestros días, sino que ya en el Informe Plowden de 1967<sup>6</sup> en Inglaterra, se hacía mención a estas relaciones y se concretaban en los siguientes puntos:

- que los padres visitaran el centro cuando su hijo iniciaba la escolaridad.
- que este contacto se mantuviera al menos dos veces al año a través de entrevistas
- que los padres participaran en la fiesta del colegio
- que el centro enviara informes escritos a los padres sobre los progresos de sus hijos y, por último
- que le personal de los centros visitara alguna vez a los padres en sus domicilios particulares.

Décadas después, la relación de los centros educativos con las familias sigue siendo una tarea pendiente. Siguiendo a Macbeth (1989) como autor de referencia, a continuación se describen algunas premisas para favorecer estas relaciones: el centro escolar ha de estar dispuesto a recibir a las familias no sólo cuando el hijo/a comienza su escolarización, sino también en cualquier otro momento; el centro debería realizar informes escritos sobre el alumnado que se presentaría a las familias, al menos, dos veces al año; deben realizarse entrevistas privadas entre docentes y familias, al menos, dos veces al año, a final de curso, se celebrará una reunión con todas las familias de cada grupo-clase, deberá existir una Asociación de Padres y Madres, las familias tendrán derecho a acceder a toda la información sobre sus hijos/as y a elegir el centro y tipo de educación que reciben y, por último, los y las profesionales del centro deberán considerar que su labor es tanto de servicio como de compañerismo con respecto a los padres, ya que comparten un mismo fin.

Por lo tanto, para generar una buena relación con las familias, es importante que éstas vean al orientador u orientadora, como una persona cercana y cálida, alguien en quién confiar. Es importante ofrecer un espacio seguro, íntimo y profesional. Estar dispuestas a escucharlas en los momentos de dudas, incertidumbre y malestar; buscando un equilibrio entre la humanidad y la profesionalidad, clave para el éxito de nuestra intervención. Siempre haciendo ver que somos el o la profesional de referencia que les puede asesorar y ayudar cuando así lo necesiten. Debe abrirse a las familias las

---

<sup>6</sup> Recuperado de <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/18709-Texto%20del%20art%C3%ADculo-18785-1-10-20110602.PDF>

puertas de los centros educativos, debemos hacerles ver que el papel que desempeñan es igual o más importante que el de los otros miembros que conformamos la comunidad educativa.

Para finalizar esta contextualización, como ya he mencionado anteriormente y de acuerdo con numerosos autores, considero necesario hacer hincapié en que el rol de la orientadora o el orientador, ha de ser el de un **agente de cambio y justicia social** y que, con ese fin, ha de asumir funciones que promuevan la comunicación interpersonal en la organización del sistema educativo, creen un clima de confianza, faciliten el trabajo en equipo, asuma el liderazgo, adopte estructuras de resolución de problemas, contemple la evaluación de la intervención y se implique en la toma de decisiones (Rodríguez Espinar, 1995, 1998).

## 3. DISEÑO Y FUNDAMENTACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVECIÓN

### 3.1 Marco teórico.

En nuestro panorama social, podemos encontrar numerosas evidencias que justifican la necesidad de intervenir con perspectiva de género en la orientación educativa en general, así como en la orientación vocacional y académica profesional, en particular.

Por ejemplo, muestra de ello es la desigualdad entre hombres y mujeres que se da en relación a las profesiones y el mercado laboral pues, por ejemplo, la presencia de las mujeres en los puestos de dirección es mucho menor<sup>7</sup>, accediendo a determinados empleos y no a otros (Carrasco, 2002). Otros datos ejemplo de la segregación de género en los estudios académicos son que, en Formación Profesional, la presencia femenina se encuentra entre el 2% y el 8% en las ramas de electricidad, electrónica, mecánica, madera y mueble y mantenimiento de vehículos. En cambio, más del 90% de las mujeres se encuentran matriculadas en imagen personal o servicios socioculturales a la comunidad. Por su parte, en la Universidad encontramos un panorama similar. En ramas de Humanidades, Ciencias Sociales y Ciencias de la Salud, la presencia femenina oscila entre el 60% y el 75%, mientras que en las Titulaciones Técnicas este porcentaje desciende a un 26,95% (Fundación Mujeres, 2007).

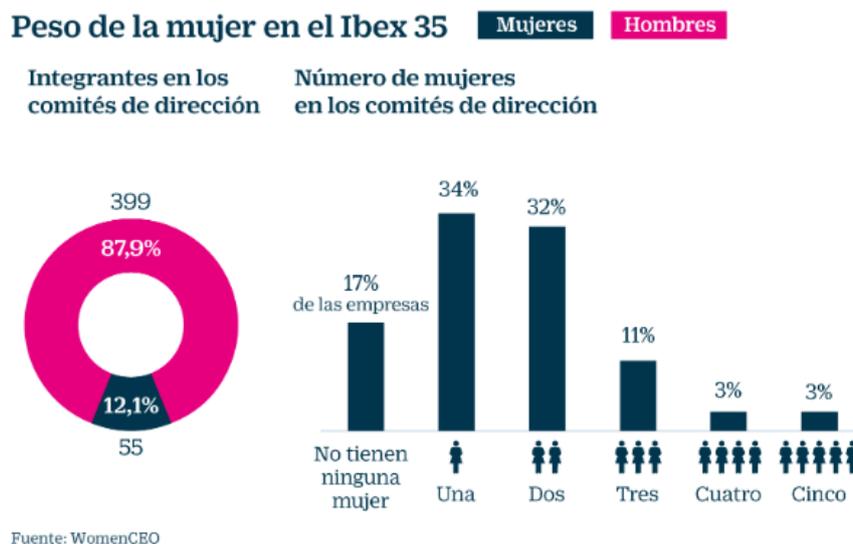


Tabla 2: Recuperada de "El País". 9 de marzo 2018

<sup>7</sup> Ver tabla 2: Recuperada de [https://cincodias.elpais.com/cincodias/2018/03/07/companias/1520434117\\_514413.html](https://cincodias.elpais.com/cincodias/2018/03/07/companias/1520434117_514413.html)

En la misma línea, otro aspecto que podemos considerar es que datos de la Unesco<sup>8</sup> (2011) (Macías González, Caldera Montes, & Salán Ballesteros, 2019) señalan que las carreras profesionales vinculadas con las ciencias sociales tuvieron una mayoría de participación femenina en casi todas las regiones del mundo, salvo en Asia Central. Mientras tanto, las áreas vinculadas con la ingeniería, industria y construcción tienen mayor participación de varones en 83 de 84 países. Esta marcada tendencia continúa observándose a día de hoy en las aulas y es debido, en mi opinión, entre otras cuestiones, a la influencia de la socialización diferencial en la que niños y niñas se ven sumergidos/as desde el momento de su nacimiento. Lamentablemente, en la actualidad se sigue dando una elección de estudios entre los y las estudiantes, todavía condicionada por estereotipos de género.

Tabla 3: Presencia femenina en la Universidad.

País	Total	Educación	Humanidades	Salud	Técnicos
España	52,8%	74,4%	65,1%	69,4%	23,6%
Noruega	55,3%	73,6%	63,4%	78,9%	19,2%
Alemania	44,6%	71,8%	62,6%	63,5%	10,2%
Italia	52,9%	89,0%	78,9%	57,4%	13,95

Fuente: Datos del anuario estadístico de la UNESCO, 1998

Como vemos, a pesar de que las posibilidades son muy amplias, la mayoría de las chicas continúan eligiendo estudios considerados tradicionalmente femeninos. Ante esta situación, se hace necesario adoptar medidas que permitan la presencia real de mujeres en las distintas ramas de estudios y profesiones que existen. De acuerdo con Mosteiro (1997), uno de los medios más importantes en el que se ha de intervenir para dar respuesta a estas necesidades de orientación de las mujeres es la educación. Sólo a través de una educación igualitaria y compensatoria de las desigualdades se podrá conseguir que las mujeres realicen elecciones libres y puedan acceder al amplio abanico de profesiones y empleos que existen.

En este sentido, también la normativa en España contempla la obligación y la necesidad de incluir la igualdad de género en los centros educativos. La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, recoge en su preámbulo, entre los fines de la educación, “la formación en igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres”. En el

<sup>8</sup> Ver tabla 3: Presencia femenina en la Universidad. Recuperada de: <http://www.fundacionmujeres.es/maletincoeducacion/autoria.html>

Capítulo 1, de los principios y fines de la educación, se vuelve a contemplar la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres. También en el Capítulo III, sobre la educación secundaria obligatoria, se hace especial hincapié en la igualdad entre hombres y mujeres.

Por todo ello, se ha considerado oportuno el diseño de la intervención que a continuación se resume y que ha sido pensada para desarrollarse en el Instituto de Educación Secundaria Manuel Alcántara de Málaga.

En primer lugar, describiré brevemente cómo es la realidad del **contexto socio-educativo** dónde se llevaría a cabo la intervención y a continuación, se expone el resumen de la propuesta de intervención diseñada durante el prácticum.



*Ilustración 6: IES MANUEL ALCÁNTARA*

El **IES Manuel Alcántara**<sup>9</sup> está ubicado en una zona céntrica de la ciudad, entre calle Hilera y calle Mármoles, la cual se caracteriza por la coexistencia de barriadas colindantes de muy diferentes características desde el punto de vista social: diferente nivel socio-económico, distinto nivel cultural, desigualdades en las condiciones de las viviendas, así como en los propios barrios de procedencia del alumnado.

---

<sup>9</sup> Ver ilustración 6.

Las zonas de escolarización adscritas a este centro comprenden parte de la Prolongación de la Alameda, la zona norte del barrio del Perchel y parte de la zona sur del barrio de la Trinidad.

En el centro se imparten los cuatro cursos que componen la Enseñanza Secundaria Obligatoria y también hay un grupo de compensatoria en 1º de ESO, uno de PMAR en 2º y otro en 3º, un 1º y un 2º de Formación Profesional Básica de Servicios Administrativos y dos aulas específicas de educación especial: una de pluri diversidad funcional y otra específica de Trastorno del Espectro Autista. Además, hay un aula de apoyo a la integración y de ATAL un día a la semana.

La plantilla de profesores es mayoritariamente estable. El perfil del profesorado es colaborador, interesado por su profesión y por el Centro Educativo, preocupado por su actualización docente y por la oferta de una educación de calidad, y, en consecuencia, exigente y responsable. Este perfil configura un buen clima de trabajo y una imagen de unidad y prestigio frente a la comunidad educativa en la que está inmerso.

Finalmente, a partir del impreso de matrícula y del conocimiento del alumnado por parte del equipo docente, podemos deducir que, a grosso modo, la gran mayoría de los padres de alumnos trabajan en el sector servicios, las familias, en su mayoría, disponen de los medios materiales necesarios para atender las necesidades de carácter escolar de sus hijos, se detecta un porcentaje pequeño de alumnos con carencias económicas importantes y necesitados de ayudas para la adquisición de material escolar, comedor, realización de actividades extraescolares y complementarias, etc. y que hay un porcentaje de alumnos significativamente importante procedente de otros países.

### 3.2 Resumen de la intervención educativa inicial.

La **propuesta de intervención**<sup>10</sup> (completa en Anexo I) se denomina *AMPLIANDO HORIZONTES: una propuesta de orientación vocacional con perspectiva de género en 2º de ESO.*



Dicha propuesta plantea como objetivos de la intervención los siguientes:

- Objetivo general:
  - Desarrollar una actitud crítica en el alumnado que le permita superar los límites de la socialización diferencial en ambos sexos, en relación con la elección de la carrera profesional.
  
- Objetivos específicos:
  - Identificar los sesgos de género en los roles asignados tradicionalmente a las profesiones y oficios.
  - Reflexionar sobre la propia experiencia en el proceso de socialización diferencial.
  - Confrontar los estereotipos de género socialmente asumidos.
  - Reflexionar acerca de cómo los roles de género delimitan el desarrollo profesional en la vida de las personas.

Con el fin de conseguir estos objetivos, se han planificado una serie de actividades programadas en seis sesiones de aproximadamente una hora cada una. Para el desarrollo de la propuesta sería necesaria la colaboración de los tutores y las tutoras con el

---

<sup>10</sup> Competencia recogida en la propuesta: CG5. Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible.

departamento de orientación. Todas las sesiones tendrían lugar durante la hora lectiva asignada a tutoría para cada uno de los grupos de 2º de ESO<sup>11</sup>. A continuación, se presenta el resumen de cada una de las sesiones. La descripción completa de las mismas puede consultarse en los anexos I y II de este trabajo.

### SESIÓN INICIAL

La primera parte se dedicaría a presentar el proyecto sobre las profesiones y la orientación vocacional y también para llevar a cabo la evaluación inicial. Las actividades de esta sesión están dirigidas a facilitar una primera toma de contacto con las profesiones desde la perspectiva de género. Se pretende cuestionar y analizar los estereotipos asociados al género en las profesiones.

**Actividad:** Conociendo las profesiones: trabajamos hombres y mujeres

### SEGUNDA SESIÓN

Esta sesión está dirigida a profundizar y reflexionar sobre los estereotipos de género que hemos aprendido en la socialización y reproducimos a diario. Una de las actividades consiste en la presentación de un supuesto que invita al alumnado a analizar y decidir en relación a un conflicto de decisión vocacional, lo que les permitirá atender a su propia experiencia y darse cuenta de si lo que piensan hacer es realmente lo que desean ellos y ellas o, por el contrario, cumple con las expectativas de sus familiares o amigos/as.

**Actividades:** “Adivina quién es” y “La decisión vocacional de Aurora”.

### TERCERA SESIÓN

Aquí se introduce y enseña el término “socialización diferencial”. La primera parte estaría dedicada a garantizar la asimilación del concepto para que, una vez adquirido ese aprendizaje, sean capaces de reflexionar sobre la propia experiencia y a partir de la misma construir nuevo aprendizaje.

**Actividades:** “Socialización diferencial: las niñas pueden” y “Mi reflexión personal”.

---

<sup>11</sup> Competencia TFM: CG17. Analizar la organización y funcionamiento del centro para coordinar la orientación, personal, académica y profesional del alumnado en colaboración con los miembros de la comunidad escolar.

### CUARTA SESIÓN

El objetivo de esta sesión es que el grupo-clase, dirigido por el tutor o tutora, teniendo en cuenta los aprendizajes adquiridos en las sesiones anteriores y su motivación personal, piensen y redacten una serie de preguntas para realizar al profesional o la profesional que nos visitaría en la siguiente semana. Los cincuenta minutos serían empleados para tal fin, incluyendo al comienzo de la sesión un breve repaso de lo aprendido y trabajado hasta entonces. Con ello se pretende realizar un recordatorio que afiance el aprendizaje.

**Actividad:** “Nos preparamos para la visita”.

### QUINTA SESIÓN

Con esta sesión se pretende ofrecer un referente para el alumnado en general y, en particular, para aquellos o aquellas que se encuentren en situación de indecisión, a causa del conflicto entre su deseo personal y los estereotipos de género que se le asocian. La duración estimada sería de 50 minutos, siendo competencia del tutor o la tutora la moderación del debate y el control del tiempo.

**Actividad:** “Tenemos visita. Aprendiendo con profesionales referentes”.

### SESIÓN FINAL

La actividad propuesta para esta sesión procura, por un lado, recordar y sintetizar los contenidos trabajados en las sesiones anteriores para reforzar el aprendizaje y, por otro lado, hacer extensible el mensaje “las profesiones no son ni masculinas ni femeninas” al resto de la comunidad educativa. La intención es no sesgar la creatividad del alumnado para la difusión del mensaje, de ahí que no se imponga el formato a seguir.

**Actividad:** “Las profesiones no son ni masculinas de femeninas”.

La intervención está pensada para desarrollarse durante ocho semanas, a ser posible consecutivas, a lo largo del curso escolar. A continuación, se presenta un esquema que resume la planificación en el tiempo de cada una de estas sesiones. Como ya se ha indicado, la descripción detallada de cada una de las actividades puede consultarse en la programación completa (Anexo I).



Tabla 4: Cronograma de la intervención inicial.

### 3.3. Descripción de la planificación del desarrollo de la intervención.

Aquí se expone una **breve descripción de la planificación del desarrollo de la intervención**. En primer lugar, una vez había aceptado la petición del Departamento de Orientación de trabajar la orientación vocacional con una visión de género, comencé una **búsqueda bibliográfica** orientada en varias líneas de investigación. Por una parte, era interesante conocer qué otros proyectos y programas similares ya se han llevado o se están llevando a cabo. Esto es de utilidad para saber qué funciona y cómo ha de hacerse para que así sea. Por otra parte, quería conocer estudios e investigaciones que aportasen datos y evidencias sobre el panorama de las profesiones y el empleo desde la perspectiva de género. Además de esto, busqué normativa que regulase aspectos de igualdad de oportunidades en educación y también trabajos relacionados con la orientación vocacional y académica en general.

Cuando ya tenía toda la información necesaria y suficiente para ampliar mis conocimientos en perspectiva de género y orientación vocacional, el segundo paso a seguir fue el **diseño del análisis de necesidades**. Comencé la elaboración ad hoc de un cuestionario, con la ayuda del orientador y la orientadora del Departamento, así como la de mi tutor académico (ver en Anexo II el “Cuestionario análisis necesidades-profesiones familias”). Para evitar saturar al alumnado y sus familias, el diseño de un único cuestionario cumpliría una doble función, facilitaría información necesaria para el análisis de necesidades y también para la evaluación inicial de la intervención.

A partir de este punto, se describe como estaba prevista la implementación y desarrollo de la intervención, ya que dadas las circunstancias excepcionales que estamos viviendo, realmente no ha sido posible llevarla a la práctica.

En la primera semana se facilitarían a los tutores y las tutoras de 2º ESO los cuestionarios para que puedan pasarlos entre sus alumnos, a quienes se le indicaría una fecha máxima de dos días para su cumplimentación. Los cuestionarios estarían en formato papel, pues es la manera que he considerado más oportuna por razones de accesibilidad, teniendo en cuenta las características del contexto socio-económico en el que nos encontramos. La previsión es recopilar toda la información en esa semana, para la semana siguiente poder iniciar el contacto con las familias que invitaríamos como referentes. Este momento está considerado como esencial en el diseño de la intervención y, junto con mi tutora, habíamos contemplado la posibilidad de que no hubiera familias adecuadas al perfil que nos interesa y/o que éstas, no puedan o quieran participar en la actividad prevista. Llegadas a ese caso, la alternativa habría sido invitar a personas que desarrollen su actividad laboral en profesiones masculinizadas o feminizadas, aunque no fueran familiares del centro educativo.

En paralelo a establecer **contacto con las familias**, esa misma semana, me reuniría con los tutores y las tutoras de 2º de ESO, contando a ser posible también con la asistencia de representación del Equipo Directivo<sup>12</sup>, para presentar y explicar la propuesta de intervención y, si todos y todas estuvieran de acuerdo, comenzar la semana próxima con la primera sesión en cada uno de los grupos.

Aunque las actividades están pensadas para que los y las docentes puedan llevarlas a cabo en su tutoría sin grandes dificultades, siempre que sea posible, yo y/o algún miembro del Departamento de Orientación asistiríamos a las sesiones, dirigiéndolas o

---

<sup>12</sup>Competencia manifiesta: CE50. Contrastar la visión personal de la enseñanza con el resto de profesionales de su centro para tomar decisiones conjuntas.

ayudando a hacerlo, en función de las circunstancias del grupo-clase y el interés e implicación de su tutor o tutora. Sólo la sesión número cuatro se llevaría a cabo sin nuestra asistencia.

Por último, tras realizar la última sesión y pasar el cuestionario de evaluación final, procedería al **análisis de datos**, para valorar la consecución de los objetivos y el alcance de la intervención, a partir de la comparación entre los resultados obtenidos en la evaluación inicial y la final.

### 3.4. Evaluación reflexiva de la planificación y del desarrollo de la intervención.

Como ya se ha indicado anteriormente, con motivo de la suspensión de las clases y el prácticum, no ha sido posible desarrollar la intervención que se ha diseñado y, en consecuencia, tampoco es posible llevar a cabo su evaluación propiamente dicha. Sin embargo, en el presente apartado expongo una simulación de la misma, a partir de la reflexión crítica<sup>13</sup> sobre el diseño y planificación de la propuesta.

En primer lugar, de manera general, la debilidad más evidente que podemos encontrar es la falta de previsión ante una situación como la que vivimos, en la que nos vemos obligadas a adaptar nuestro trabajo a un escenario no presencial. Por lo tanto, una posible mejora sería contemplar las posibilidades de ajustar el desarrollo de las actividades a una modalidad virtual y a distancia.

En cuanto al **análisis de necesidades**, a partir de la reflexión concluyo que un aspecto a mejorar en esta parte de la intervención es el registro de las entrevistas con los profesionales del Departamento de Orientación, pues se llevaron a cabo de manera semi estructurada y sin grabación, registrando la información exclusivamente en el diario de prácticas. Con la grabación de la entrevista evitaríamos la omisión de información y/o su manipulación de manera errónea, por lo que los datos obtenidos incrementarían su validez y fiabilidad.

Respecto a las **actividades** planteadas en la intervención, considero que en cuanto a contenidos son adecuadas y que, aunque la metodología prevista es participativa, podría mejorarse incluyendo un mayor uso de nuevas tecnologías, haciendo así más atractivas para el alumnado las sesiones. A partir de la reflexión, también estimo oportuno ampliar

---

<sup>13</sup> Competencia específica TFM: CE46. Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación a partir de la **reflexión basada en la práctica**.

la intervención en, al menos, una sesión dedicada al autoconocimiento. Creo que es importante complementar el desarrollo de una conciencia crítica con el conocimiento de las habilidades, intereses y valores propios. Esta modificación permitiría al alumnado prepararse para, llegado el momento de la elección de una carrera profesional, decidir con mayor garantía de igualdad de oportunidades y menor influencia de condicionantes sociales. Por último, tal y como hemos aprendido en el máster, la teoría sistémica de Bronfenbrenner (1987) sostiene que las relaciones que se establecen entre el individuo y su ambiente, generan una teoría de interconexiones ambientales que afectan directamente al desarrollo psicológico de la persona. Partiendo de esta base, podemos concluir por tanto que la **familia**, como principal agente de socialización y de transmisión de valores, tiene un importante papel de influencia en las expectativas de la carrera profesional de su hijo o hija. Es aquí donde, teniendo en cuenta el objetivo de mi trabajo, que es dirigido a revertir y/o paliar las consecuencias de una socialización diferencial, **me pregunto, ¿cuánto de efectivo puede ser un programa que establece su foco de acción, exclusivamente, en uno de los ambientes principales de socialización?** Entonces me percaté de que es una debilidad en mi trabajo haber pasado por alto dicha cuestión y, a partir de esta reflexión, pienso que se hace necesaria ampliar la intervención, destinando una sesión al trabajo con las familias.

Por otra parte, en relación con la **evaluación** de la propuesta de intervención, pienso que, en líneas generales, su planteamiento es adecuado ya que tiene en cuenta los diferentes momentos de actuación: evaluación inicial, continua y final, así como la opinión de los diversos agentes implicados: alumnado y tutores/as. Sin embargo, dado el carácter proactivo de esta propuesta, resulta interesante plantear una **evaluación de impacto** a medio-largo plazo, realizando un seguimiento del alumnado destinatario de 2º de ESO hasta 4º de ESO, para conocer las decisiones que se toman en relación a la carrera profesional. A partir de la comparación de tales decisiones con las expectativas recogidas al final de nuestra intervención, se podría valorar la continuidad en el tiempo de los aprendizajes y la consistencia y/o transformación de la conciencia crítica desarrollada.

### 3.5. Adaptación de la propuesta inicial al escenario no presencial y nueva propuesta de mejora.

El presente apartado se desarrolla diferenciando **dos líneas de trabajo**. Por una parte, expongo las propuestas de mejora que, a mi juicio y tras la reflexión crítica, considero oportunas para la intervención y, por otra parte, presento una posible adaptación de la intervención inicial al escenario no presencial.

Es posible que el lector se pregunte **el porqué de esta estructura** que diferencia dos partes. Para aclarar dicha cuestión, es necesario analizar desde un punto de vista crítico y reflexivo la situación que estamos viviendo, dónde las nuevas tecnologías e internet se imponen como principal vía de sustento de la educación. Debemos ser conscientes de que el salto a la no presencialidad, supone importantes pérdidas para la educación, sobre todo en lo que a la humanización se refiere. Se pierde el contacto visual en directo con las personas, la energía del grupo en el aula, los olores... y no debemos olvidar que, como afirma López Melero (2011), **la educación es un proceso de humanización y supone respeto, participación y convivencia**. Partiendo de esta premisa, resulta evidente que la participación a la que hace referencia el autor se configura compleja y de difícil acceso para muchas familias y, la convivencia, aspecto en mi opinión fundamental para el aprendizaje, directamente desaparece en un escenario virtual. Por lo tanto, coincido con Bellei y Muñoz (2020) en la afirmación de que “la casa no puede ser la escuela”. Además de esto, aunque las soluciones tecnológicas parecen ser la mejor opción para minimizar la pérdida de aprendizajes, Moreno y Gortazar (2020) concluyen en su estudio que, aunque el aprendizaje digital tiene el potencial de evitar la ausencia del aprendizaje con el cierre de las escuelas; también, paradójicamente, pueden agravar las desigualdades en educación. Por esta razón, entre otras, considero que la escuela nunca debería configurarse de manera exclusivamente virtual.

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, he decidido no adaptar la nueva propuesta al escenario no presencial y hacerlo sólo con parte de la inicial, ya que considero que la mejora de mi intervención nunca pasaría por ajustarla de manera exclusiva a la intervención virtual. Como consecuencia de ello, desarrollo la propuesta de mejora en base a un escenario presencial. Sin embargo, siendo consciente de las capacidades que la nueva situación exige y dado que la no presencialidad del alumnado no ha sido arbitraria ni voluntaria, sino impuesta por las circunstancias, pienso que es necesario y justo ofrecer un posible modelo de adaptación de mi propuesta de

intervención a este nuevo escenario, como prueba de las habilidades y competencias adquiridas en este ámbito, también necesarias para el desempeño de mis funciones como profesional de la orientación educativa.

### 3.5.1. Google Classroom: adaptación de la propuesta inicial al escenario no presencial.

A continuación, se desarrolla un modelo de propuesta de adaptación a la modalidad virtual, haciendo uso de las nuevas tecnologías, de parte de la intervención que se ha diseñado en el prácticum, ya que no todas las actividades previstas son susceptibles de dicha adaptación. Concretamente la plataforma elegida ha sido **Google Classroom**. En primer lugar, para ello es necesario presumir que el alumnado destinatario tiene conocimientos básicos en uso de redes sociales, explorador de internet y correo electrónico, así como acceso a internet y ordenador en casa.



## Google Classroom

El primer paso a seguir para poner en marcha la intervención sería mantener una reunión mediante Google Meet con cada uno de los grupos de 2º de ESO y su tutor o tutora, con el fin de presentarme, conocer al alumnado y explicar el funcionamiento de la plataforma *Google Classroom*. También al finalizar la última sesión se convocaría otra reunión virtual, para recibir el *feedback* de las actividades, conocer opiniones y aclarar conceptos en caso de que fuera necesario.



El desarrollo de la intervención se llevaría a cabo usando, como ya hemos dicho, la plataforma de Google “Google Classroom”. En primer lugar, he creado la clase virtual llamada “Ampliando horizontes: conociendo las profesiones” que ha generado el código de acceso para el alumnado [qsnxct7](#). En el tablón he publicado un mensaje de bienvenida para todos y todas los alumnos y alumnas donde me presento y les explico lo que vamos a hacer en los próximos días (ver ilustración 7).



Ilustración 7: Mensaje de bienvenida al alumnado.

A continuación, he creado las distintas tareas con las instrucciones y enlaces que han de seguir para comenzar a descubrir la mirada de la perspectiva de género. En primer lugar, encontrarían el cuestionario de evaluación inicial y a continuación, estructurado en diferentes temas, cada una de las sesiones previstas con sus correspondientes actividades (ver ilustración 8). Por ejemplo, la sesión uno estaría compuesta por la tarea “Conociendo las profesiones” y su correspondiente foro para el debate.

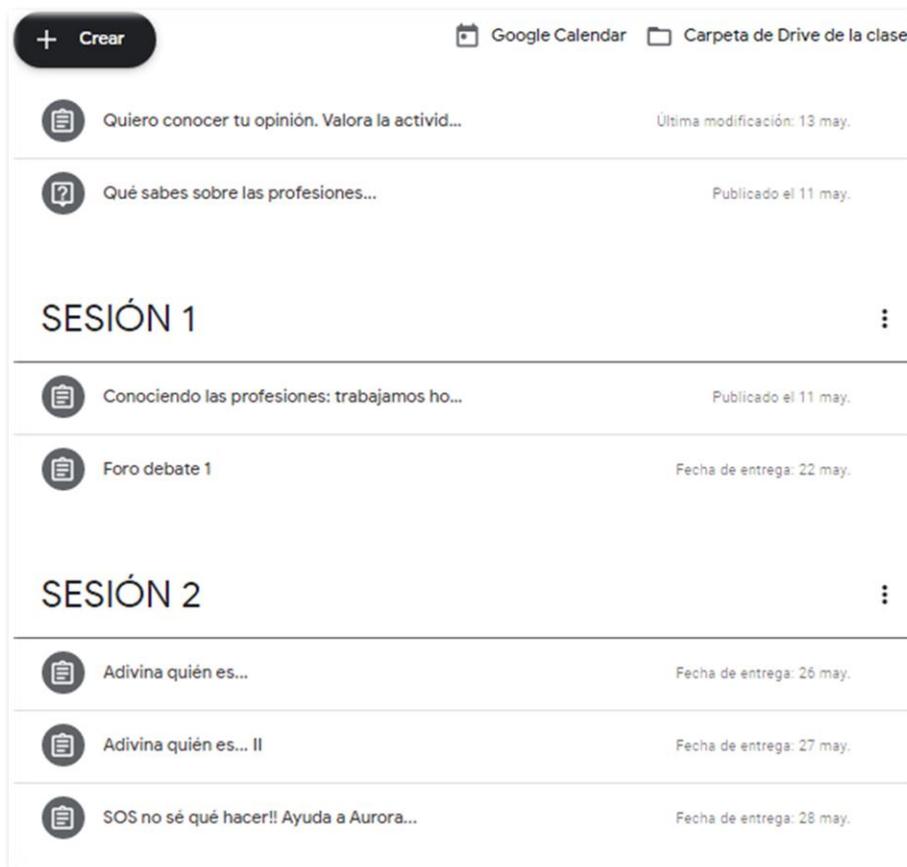


Ilustración 8

La visibilidad de las tareas sería progresiva en el tiempo, para prevenir confusiones y controlar que todos y todas siguen un ritmo de trabajo similar. Todas las actividades tienen un título, una fecha prevista de realización, unas instrucciones y, en los casos que se requiere, un documento o enlace adjuntos (ver ilustración 9).



Ilustración 9: Tarea con video adjunto.

A través del tablón de clase se publicarían todas las comunicaciones e instrucciones generales de interés para el alumnado y sus familias, en relación a las tareas que vamos a realizar.

Al final de cada uno de los temas encontrarán la tarea “Quiero conocer tu opinión, valora la actividad”, con el cuestionario de evaluación continua adjunto (ver anexo II- “cuestionario evaluación continua de las actividades), que pediría cumplimenten todas las semanas tras finalizar el trabajo.

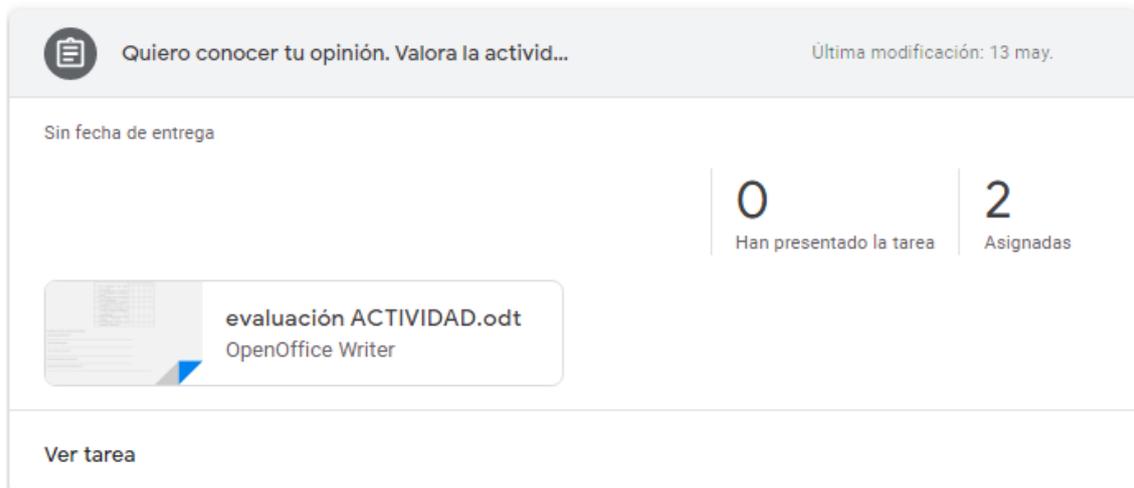


Ilustración 10: Tarea de evaluación de las actividades.

La plataforma permite ajustar las fechas en las que las tareas se hacen visibles o dejan de estar disponibles. Se planificaría de manera que cada semana aparezca una nueva sesión en la que trabajar. Por ejemplo, en la sesión dos una tarea consiste en adivinar la persona a partir del testimonio. Estaría programado de manera que, por ejemplo, el lunes tendrían acceso al testimonio y las preguntas que guían la adivinanza y, se les invitaría a volver a entrar el miércoles para conocer la solución. Para ese día estaría programada la tarea visible con el enlace al vídeo que tiene la respuesta.

La última sesión sería la tercera de la intervención original, pues se suprimirían las sesiones dedicadas a preparar la entrevista a las familias, así como la de la charla de profesionales referentes por razones obvias de organización.

Antes de realizar las actividades que componen la tercera sesión, en el tablón de clase (ver ilustración 11) se realizarían varias publicaciones con información sobre “socialización diferencial” y “perspectiva de género”. Es importante que estos términos se expliquen antes de pedir al alumnado que reflexione sobre los mismos.

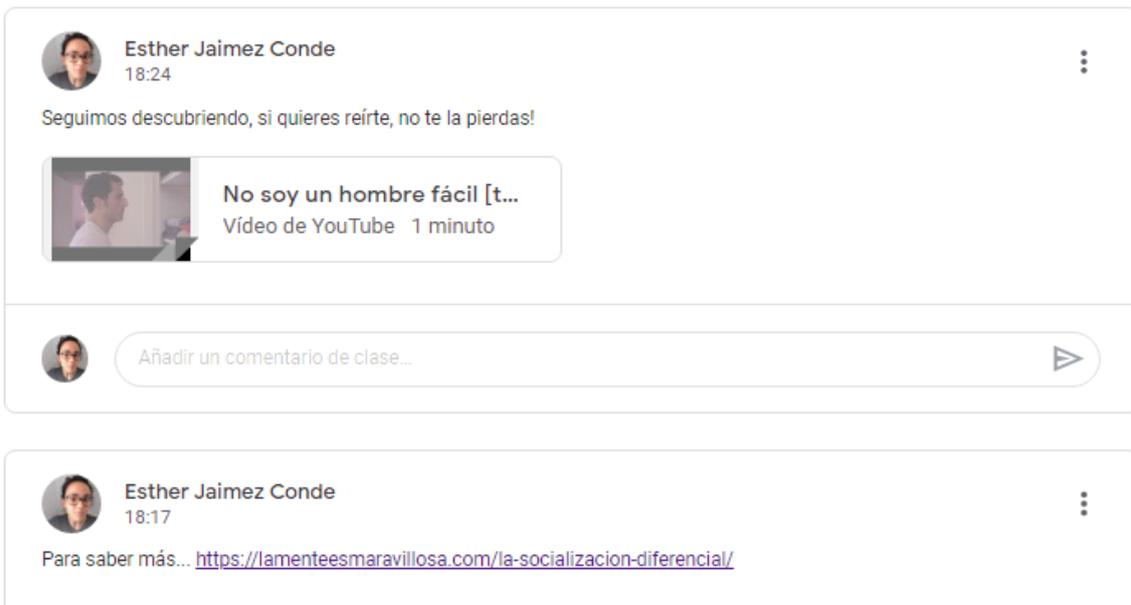


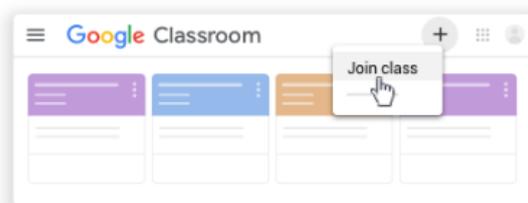
Ilustración 11: Anuncios en el tablón de clase.

Finalmente, para la evaluación final pediríamos a nuestro alumnado que completasen de nuevo el cuestionario inicial, ahora aplicando todo lo aprendido en estas tres semanas y convocaríamos la reunión virtual de cierre para concluir y despedirnos.

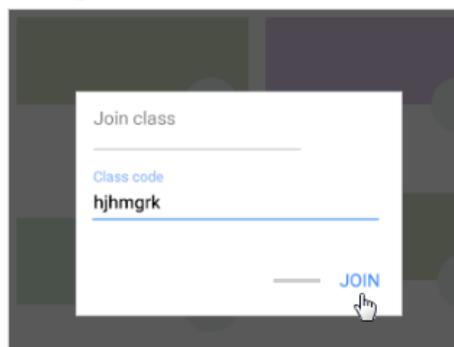
\*El lector puede visitar la clase entrando en Google Classroom y seleccionando la opción “entrar a una clase”. Una vez ahí, bastará con introducir el código: **qsnxct7**.

### Apuntarse a una clase con un código

1. Ve a [classroom.google.com](https://classroom.google.com).
2. En la parte superior, haz clic en Añadir + > Apuntarse a una clase.



3. Introduce el código de la clase que te ha facilitado el profesor y haz clic en Apuntarse. Los códigos de clase constan de seis o siete letras o números. Por ejemplo, hjhmgrk o g5gdp1.



### 3.5.2. Propuesta de mejora: autoconocimiento y la intervención con la familia.<sup>14</sup>

Las modificaciones propuestas se exponen en base al diseño de la intervención original, que el lector puede consultar al completo en el Anexo I de este trabajo. Para prevenir que resulte redundante, sólo se desarrollarán las actividades que han sido modificadas, así como los cambios y mejoras que he considerado pertinentes.

En primer lugar, un aspecto que he considerado susceptible de mejora a nivel general, sería la conveniencia de tener en cuenta la disposición de las sillas y mesas del aula durante el desarrollo de las sesiones. En la intervención inicial no se tiene en consideración este factor que, a mí parecer, es importante para generar un clima adecuado de participación y debate en el grupo. Por lo tanto, en las instrucciones generales de desarrollo de cada intervención, habría que contemplar esta cuestión, indicando al tutor o tutora que, antes de comenzar, disponga la clase en semicírculo, de manera que todo el alumnado vea de cara al resto. En caso de que la clase no permita la movilidad del mobiliario, se solicitaría reserva del salón de actos del centro, donde contaríamos con sillas de pala y proyector audiovisual.

A continuación, siguiendo el orden de la intervención original, se presenta la revisión de las sesiones, indicando para cada una cuando procede la propuesta de mejora, así como la ampliación de las sesiones que, tras la evaluación anterior, se han considerado oportunas incluir.

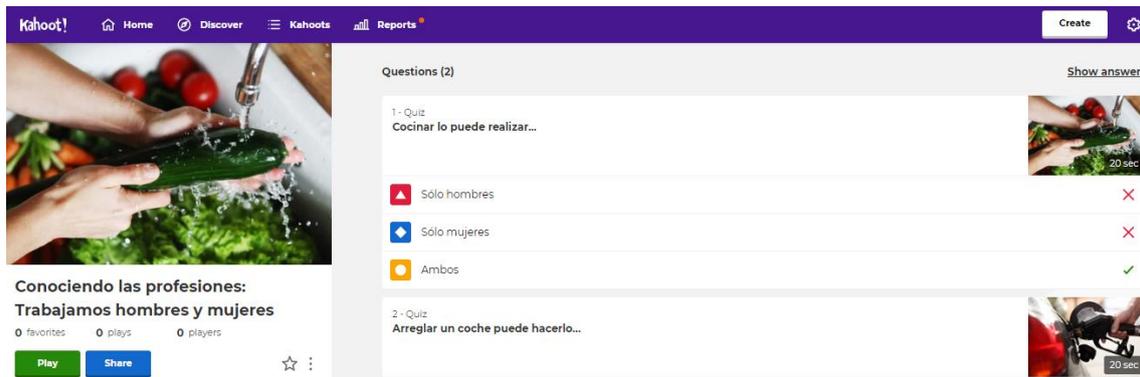
#### PRIMERA SESIÓN

Tras pasar el cuestionario en papel de evaluación inicial, como propuesta de mejora para hacer la actividad más dinámica y atractiva<sup>15</sup>, se cambiaría la ficha del anexo I “Conociendo las profesiones: trabajamos hombres y mujeres”, por un cuestionario en Kahoot que, además, nos ofrecería las conclusiones de las respuestas del grupo calculadas en porcentajes. Para ello, se ha realizado una muestra de cómo sería, que el lector puede ver en la ilustración 12.

---

<sup>14</sup> Competencia específica TFM: CE46. Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación a partir de la reflexión basada en la práctica.

<sup>15</sup> Competencia TFM: CG6. Adquirir estrategias para estimular el esfuerzo del estudiante y promover su capacidad para aprender por sí mismo y con otros, y desarrollar habilidades de pensamiento y de decisión que faciliten la autonomía, la confianza e iniciativa personales.



Para participar, el alumnado debería tener descargada la app Kahoot en su teléfono e introducir el código que se le indica (ver ilustración 13).

*Ilustración 12 Ejemplo Kahoot*



*Ilustración 13 Código Kahoot.*

Después del juego, de manera grupal comentaríamos entre todos y todas con qué profesiones pueden estar relacionadas las tareas y acciones que han salido en el cuestionario. Finalmente, cerraríamos la sesión de la misma forma que inicialmente estaba prevista, realizando la presentación de Wilma Scott y completando el cuestionario de evaluación de la actividad.

Los únicos trabajos que no pueden hacer ningún hombre son ser una incubadora humana o amamantar. Así mismo, el único trabajo que no puede hacer ninguna mujer es ser donante de esperma  
(Wilma Scott)

## SEGUNDA SESIÓN

Las actividades de esta sesión no serían modificadas, salvo la parte dónde se explica el concepto de “estereotipo de género”. Considero que esta explicación habría de pasar por una investigación del alumnado sobre el término y la construcción de una definición a partir de la colaboración de todo el grupo<sup>16</sup>. Para ello, en parejas, el alumnado debería realizar una búsqueda en internet. También proyectaríamos un vídeo explicativo, que haría más dinámica y clara la explicación.

El vídeo sería el siguiente: <https://www.youtube.com/watch?v=2d7K7nP-2Ro>



Igualdad de género presentado por Puros Cuentos Saludables

Finalmente, construiríamos la definición a partir de las aportaciones puestas en común por el grupo clase. Al realizar esta modificación en la metodología para explicar el concepto, considero que facilitaría la asimilación del término, generando un aprendizaje más significativo para el alumnado.

Teniendo en cuenta una planificación temporal adaptada a la realidad, tras la modificación anteriormente descrita, es probable que no quedara el tiempo suficiente para llevar a cabo la última actividad prevista llamada “La decisión vocacional de Aurora”, así como la evaluación correspondiente a la actividad. Por ello, esta parte quedaría suprimida

<sup>16</sup> Competencia manifiesta: CG6. Adquirir estrategias para estimular el esfuerzo del estudiante y promover su capacidad para aprender por sí mismo y con otros, y desarrollar habilidades de pensamiento y de decisión que faciliten la autonomía, la confianza e iniciativa personales.

en esta sesión y su desarrollo tendría lugar en la sesión destinada a preparar la entrevista a las familias que nos visitan.

### TERCERA SESIÓN

En esta tercera sesión, al igual que la anterior, las actividades no estarían modificadas y se desarrollaría de acuerdo a lo previsto en el diseño inicial (desarrollo completo en Anexo I).

### CUARTA SESIÓN

En esta sesión se mantendría la preparación de las preguntas a realizar a los y las profesionales que nos visitarían y, además, al inicio de la misma dedicaríamos veinte minutos a la realización de la actividad “La decisión vocacional de Aurora” (desarrollada al completo en Anexo I). La planificación de esta sesión quedaría de la siguiente manera:

- Actividad “La decisión vocacional de Aurora”: 20 minutos
- Actividad “Nos preparamos para la visita”: 30 minutos

### QUINTA SESIÓN

Esta sesión se mantendría de acuerdo a la previsión del diseño inicial, estando destinada a la visita de profesionales referentes y su entrevista por parte del alumnado.

### SEXTA SESIÓN

Esta sesión sería una de las novedades en base a la propuesta inicial, ya que considero necesario introducir el trabajo del **autoconocimiento**, para acercarnos al objetivo de facilitar la libre toma de decisiones, en cuanto a la elección de carrera profesional.

En esta sesión se llevarían a cabo dos actividades: **Frases incompletas y el Collage de las cosas importantes en la vida**. Para la segunda actividad sería necesario que el alumnado traiga de casa periódicos y revistas. También serían necesarios folios, tijeras y pegamento. El tiempo quedaría distribuido de la siguiente manera:

- Frases incompletas: 15 minutos
- El collage de las cosas importantes en la vida: 25 minutos
- Evaluación de la actividad: 10 minutos

➤ **Frases incompletas.**

- a) En primer lugar, repartiríamos a cada alumno y alumna la ficha con las frases incompletas de Bohoslavsky que han de responder (Anexo III). Se explicaría que han de completar las frases a la mayor brevedad posible y con lo primero que les venga a la mente. Con esta actividad se pretende que el alumnado comience a mirar dentro de sí y a preguntarse sobre sus intereses, expectativas y motivaciones.
- b) Una vez completadas las frases, de manera voluntaria se invitaría a compartir cómo se han sentido durante la actividad, qué frases les ha costado más completar y cuáles tenían claras nada más leerlas...

➤ **El collage de las cosas importantes en la vida.**

- a) Se repartirían los periódicos y revistas para que cada cual conforme el collage de las cosas que, para él o para ella, son importantes en la vida tanto presente, como futura. Se explicaría que son libres de usar su imaginación, para plasmar en un folio todo lo que consideren oportuno, ya sean aspectos concretos o abstractos.
- b) Posteriormente se invitaría a compartir los collages con el grupo y a explicar qué cosas y valores han elegido y por qué son importantes.
- c) Finalmente, pasaríamos el cuestionario de evaluación de la actividad (puede consultarse en Anexo II).

SÉPTIMA SESIÓN

Esta sesión, al igual que la anterior, forma parte de la mejora de la propuesta de intervención inicial y se pretende con ella seguir avanzando en el trabajo de **autoconocimiento** con el alumnado. La actividad que se llevaría a la práctica es “La ventana de Johari”. El tiempo quedaría distribuido de la siguiente manera:

- Ventana de Johari: 40 minutos
- Evaluación de la actividad: 10 minutos

➤ **La ventana de Johari.**

- a) En primer lugar, repartiríamos las fichas con la venta de Johari (Anexo IV) y seguidamente, proyectaríamos un vídeo explicativo sobre en qué consiste la ventana y para qué sirve.

Vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=3CGRNitmqM>



- b) Tras la visualización del vídeo, completaríamos la explicación de la ventana con los ejemplos propuestos en la ficha de la actividad (Anexo IV).



Ilustración 14: Ejemplo ilustración de las fichas para trabajar.

- c) Una vez comprobamos que se conocen las áreas que componen la ventana, de manera individual, dedicamos unos minutos para elegir qué 5 características son las que mejor nos representan.

<b>RASGOS DE LA PERSONALIDAD</b>				
capaz	fiel	hábil	paciente	sensato
tolerante	digno	introvertido	poderoso	sentimental
flexible	extrovertido	amable	orgullosa	tímido
audaz	enérgico	erudito	tranquilo	curioso
valiente	amigable	organizado	reflexivo	listo
tranquilo	generoso	cariñoso	relajado	espontáneo
protector	feliz	maduro	inquieto	simpático
alegre	atento	modesto	sensible	tenso
inteligente	idealista	nervioso	analítico	animoso
seguro	independiente	lógico	asertivo	sabio
complejo	ingenioso	observador	cohibido	digno de confianza

Ilustración 15: Ejemplo del listado que se ofrece en la ficha de trabajo.

- d) Hecho esto, formaríamos grupos de 4 o 5 personas. Los grupos se conformarían de manera aleatoria asignando números 1, 2, 3... y agrupándose los iguales. Aquí explicaríamos la importancia del respeto en la actividad y la utilidad de la información que vamos a recibir de nuestros compañeros y nuestras compañeras.
- e) Cuando todo el alumnado ha recopilado la información por parte de sus compañeros y compañeras, de nuevo reanudamos el trabajo individual, clasificando cada una de las características en función del área que le corresponda.
- f) A continuación, se invitaría a compartir cómo se han sentido con la experiencia y cuáles han sido los aprendizajes.
- g) Finalmente, pasaríamos la evaluación de la actividad.

## SESIÓN FINAL

Se mantendría de acuerdo al diseño original, dedicando 35 minutos a la realización de un trabajo de libre formato, que permita la difusión en el centro del mensaje “las profesiones no son ni masculinas ni femeninas”. Los últimos 15 minutos serían dedicados a la evaluación final.



## SESIÓN CON FAMILIAS<sup>17</sup>

Tal y como se ha puesto de manifiesto en el análisis reflexivo de la intervención propuesta, para aumentar la repercusión de nuestro trabajo y mejorar los resultados obtenidos, resulta necesario diseñar una sesión dirigida a las familias. Con esta sesión, no se pretende más que facilitar un espacio para la reflexión y el diálogo, dónde profesionales y familias, podamos compartir experiencias, opiniones y sentimientos, respecto al futuro de nuestros y nuestras jóvenes. El tema de la perspectiva de género, los estereotipos de género y la socialización diferencial es complejo y extenso, por lo que aquí sólo se pretende dar a conocer su existencia y plantar una semilla para la reflexión.

- Café y reflexión: ¿cómo es el futuro de los y las jóvenes?<sup>18</sup>

Para motivar la participación de las familias y su asistencia al centro, la reflexión y el debate estarán organizados entorno a un café-merienda que ofrecería el centro a las personas que asistan. La reunión se convocaría a través de una circular (Anexo V) enviada mediante el alumnado en las primeras semanas de intervención, con horario de tarde y tendría lugar en el salón de actos del centro educativo. El tiempo previsto de

<sup>17</sup> Competencia TFM: CG18. Desarrollar las habilidades y técnicas necesarias para poder asesorar adecuadamente a las familias acerca del proceso de desarrollo y de aprendizaje de sus hijos.

<sup>18</sup> Competencia: CEOE48. Planificar el proceso de Acción Tutorial, diseñando materiales, programas y talleres didácticos dirigidos a los miembros de la comunidad educativa.

duración es de una hora aproximadamente, siendo flexible a ajustarse a la participación de los y las asistentes.

- a) En primer lugar, me presentaría y explicaría muy brevemente, el trabajo que vamos a llevar a cabo con sus hijos e hijas en el centro. Comenzaría, a modo de evaluación inicial, lanzando dos preguntas que deberán responder en una cuartilla que habríamos repartido.
- ¿Son capaces de reconocer los estereotipos de género actuales? Señala dos ejemplos.
  - ¿Piensan que el género puede influir en la decisión de la elección de carrera de los y las jóvenes?
- b) A continuación, veríamos el mismo vídeo sobre socialización diferencial que mostraremos al alumnado e invitaríamos a la reflexión propia y con sus hijos. Aquí habría que cuidar mucho que los sentimientos no tornen hacia culpabilidad por tratar diferente a niños y niñas, sino señalar este momento como una oportunidad de cambio y mejora en beneficio de los y las menores.

El enlace al vídeo sería: <https://www.youtube.com/watch?v=MI-Lq8IzFXg&t=1s>



- c) Tras la visualización del vídeo, lanzaríamos las siguientes preguntas:
- ¿Qué objetos hemos visto en el vídeo? ¿Quiénes los usan? ¿Para qué se utiliza cada objeto?
  - ¿Qué objeto es más útil para la vida? ¿Por qué?
  - ¿Qué diferencias hay entre la lupa y el espejo?
  - ¿Por qué regalamos lupas a niños y espejos y maquillajes a niñas?
  - ¿A una niña le pueden gustar las lupas y los cascos? ¿Por qué?
  - Qué quiere decir en el vídeo la frase: “pero la desigualdad empieza temprano”. ¿A qué pensáis que se refiere?
- d) Después de este vídeo, es posible que haya personas que encuentren dificultad para comprender cómo repetimos estos aprendizajes generación tras generación, sin cuestionarnos nada porque “siempre fue así”. Entonces, veríamos un vídeo que explica de manera gráfica cómo se transmiten y perpetúan estos aprendizajes.

Vídeo paradigma de los monos, *no sé, las cosas siempre fueron así*:

<https://www.youtube.com/watch?v=ecY9NQNPBDE&t=5s>



Paradigma de los monos

- e) Ahora que ya sabemos que existe la socialización diferencial y cómo se crea un paradigma, veamos qué consecuencias tiene: estereotipos de género.

Vídeo estereotipos de género:

- El País: <https://www.youtube.com/watch?v=FtGcYjr0gPc>



Romper estereotipos de género en los colegios

- BBC: <https://www.youtube.com/watch?v=Bj0fTHMXyok>



Muñecas para niñas y robots para niños. Un experimento de la BBC sobre los estereotipos de género

- d) Por último, se abriría un espacio para compartir opiniones y sentimientos. Se concluiría con la idea de que todo lo que hemos visto son factores que pueden condicionar la elección de la carrera de nuestro alumnado y que, por esta razón, con el deseo de que todos y todas tomen su decisión de la manera más libre posible, se va a llevar a cabo en el instituto la intervención que al inicio se presentaba.
- e) Para la **evaluación final** de esta actividad se tendría en cuenta la asistencia y participación de las familias y, al finalizar la sesión, lanzaríamos las siguientes preguntas.
- **¿Son capaces de reconocer los estereotipos de género actuales? Señala dos ejemplos.**
  - **¿Piensan que el género puede influir en la decisión de la elección de carrera de los y las jóvenes?**
  - **¿Recomendaría esta charla a otras familias? ¿Por qué?**

Finalizada la revisión de las actividades, a continuación, se presentan la puntualización de mejora para la evaluación de la intervención y la actualización del cronograma, de acuerdo a las nuevas modificaciones.

Respecto a la **evaluación**, se mantendría la propuesta original de evaluación inicial, continua y final, y sumaríamos una evaluación de impacto. Dado que entre los objetivos de la intervención se encuentra eliminar las barreras impuestas por los estereotipos de género en la elección de carrera, es interesante conocer cuáles son, llegado el momento, las decisiones tomadas por el alumnado participante en este trabajo, en relación a la carrera profesional. Para ello, cuando estos y estas jóvenes estén cursando 4º de ESO, bastaría con registrar cuáles han sido sus decisiones sobre la continuidad de su formación. Una vez recogida esa información, por un lado, se compararía con el deseo y las expectativas que manifestaron tras finalizar esta intervención y observaríamos si hay concordancia o algo ha cambiado y, por otro lado, habría que valorar el número de alumnos y alumnas que eligen cursar formaciones que tradicionalmente no han sido asignadas a su género.

El **impacto esperado** de la intervención es reducir el número de alumnado que elige profesiones manifiestamente condicionadas por su género y/o aumentar el número

de alumnado que decide continuar su carrera profesional en base a sus capacidades e intereses propios y no en base a lo que la sociedad espera por cuestión de género.

Por último, se presenta el **cronograma** definitivo que seguiría la nueva propuesta de intervención.



Tabla 5: Cronograma nueva propuesta intervención

## 4. REFLEXIÓN CRÍTICA Y VALORACIÓN PERSONAL

En este apartado voy a desarrollar por un parte, la **reflexión personal** sobre mi proceso de aprendizaje a lo largo del desarrollo del máster y, por otra parte, mi **valoración personal** acerca del programa de formación del máster.

### 4.1. Reflexión crítica sobre mi aprendizaje en el Máster.

He cursado este máster varios años después de finalizar la licenciatura en Psicopedagogía, hecho que me hacía sentir en parte insegura, por el tiempo de desconexión con el mundo académico y la Universidad y, en parte ilusionada, por la misma razón. Para mí, realizar este máster supone dar un paso más en el camino hacia la autorrealización profesional. Siempre he querido ser orientadora y en este momento siento que estoy en el lugar adecuado y con la madurez y las capacidades necesarias para conseguirlo. Comencé las clases sin expectativas definidas y el desarrollo de las mismas, en líneas generales, ha sido una grata sorpresa. Como es natural, hemos estudiado contenidos que ya conocía, sin embargo, ha sido muy útil para refrescar mi memoria y, en algunas ocasiones, actualizar la información de la que disponía. He disfrutado escuchando a grandes profesionales, que se encuentran a diario trabajando en centros educativos y han conectado con coherencia la teoría y la práctica de la orientación educativa. Este último aspecto resulta esencial en la formación de adultos.

También he adquirido numerosos conocimientos nuevos. Por ejemplo, he aprendido a cómo buscar y manejar la normativa. También la innovación educativa y el uso de las nuevas tecnologías en el aula han sido todo un descubrimiento para mí en este máster. Cuando me licencié, nada de lo que hemos visto en clase existía, y si lo hacía, no se enseñaba en las aulas de la universidad. Considero fundamental este aprendizaje para desarrollar, hoy en día, un buen trabajo en los centros educativos y estoy muy agradecida de haber tenido esta oportunidad, después de la cual me siento mejor preparada y más capaz para enfrentarme al desempeño de esta profesión. Otro aspecto novedoso para mí, que me ha dejado importantes aprendizajes tanto a nivel profesional como personal, ha sido el trabajo en el aula siguiendo como metodología general la asamblea. Ha sido una experiencia muy enriquecedora que me ha enseñado, en primera persona, a gestionar conflictos y dinamizar un grupo de manera distinta a la tradicional. En mi opinión, esto es muy positivo y conveniente para desarrollar las habilidades necesarias que nos

permitan trasladar esta práctica a los centros educativos. No hay mejor manera para aprender que viviendo la experiencia en primera persona.

En cuanto a los y las profesionales que han impartido las clases, me gustaría destacar su amor por la docencia en general y, la orientación educativa en particular. Como alumna, puedo afirmar que es algo que se puede sentir y que facilita el compromiso con la asistencia a clase y la participación en las mismas. Personalmente, pienso que he tenido un buen nivel de implicación con el máster y, en parte, se debe a la calidad y profesionalidad de los y las docentes. No habría sido igual si esto fuera distinto. En este sentido, también me ha sorprendido gratamente el hecho de que el discurso en las aulas, no fuera meramente teórico, sino que ha tenido una importante carga afectiva, emocional, de estima y respeto hacia la infancia y la adolescencia, hecho fundamental para desempeñar una labor social con perspectiva humanista. Recupero aquí la cita de López Melero (2011), que afirma que la educación es un proceso de humanización y supone respeto, participación y convivencia. Estoy totalmente de acuerdo con este autor y por ello manifiesto mi agradecimiento al máster que, desde mi punto de vista y, conforme a los aprendizajes que describo en estas líneas, ha conseguido trasladar esta idea a sus estudiantes.

#### 4.2. Valoración personal sobre el programa y los contenidos del máster.

En primer lugar, quiero hacer mención al Ciclo de Conferencias que organiza el Máster, porque para mí ha sido una experiencia nueva y muy provechosa. He disfrutado mucho conociendo las distintas prácticas que se han presentado, llegando incluso a emocionarme con algunas de ellas. Estas actividades son, en mi opinión, un espacio ideal para que los y las estudiantes podamos acercarnos a la realidad educativa, aprendamos que es muy diversa y tengamos un espacio donde reflexionar sobre la misma. Considero imprescindible dicha reflexión para la mejora en nuestra práctica y el aprendizaje significativo. Estas conferencias me han mostrado realidades y puntos de vista que desconocía, y han sido una motivación para seguir en el camino de la orientación educativa.

Respecto a las asignaturas específicas de la especialidad de orientación educativa, quiero señalar que, a mi parecer, son esenciales y están muy bien diseñadas. En las clases del segundo cuatrimestre he aprendido mucho sobre normativa en materia de orientación educativa y también he conocido numerosos recursos donde buscar información y materiales útiles para el trabajo como orientadora. Lo más importante para mí ha sido

precisamente esto último, aprender dónde buscar y cómo, pues es imposible retener todo en la mente, por lo que conviene conocer los lugares a los que dirigirnos siempre que sea necesario.

En relación con los ámbitos de la orientación educativa, he observado que el más y mejor desarrollado ha sido el de la atención a la diversidad. Se ha hablado mucho, desde diferentes puntos de vista, de diversidad funcional, accesibilidad e inclusión. Sin embargo, me he quedado con ganas de ampliar los aspectos relacionados con la orientación vocacional y académica profesional, así como con la acción tutorial.

Dado que mi trabajo se desarrolla en torno a la perspectiva de género, he de señalar como debilidad en la programación del máster, la ausencia de contenidos en esta línea. En mi opinión, este es un aspecto esencial a tener en cuenta en la educación. Los y las profesionales que nos formamos para trabajar en centros educativos, deberíamos contar con una formación de base que nos permita introducir esta perspectiva de manera transversal en el trabajo en centros educativos. Considero que, sólo de esta forma, será posible llegar a una igualdad de oportunidades justa. La perspectiva de género debería estar presente, al igual que se viene haciendo con la atención a la diversidad, en todas y cada una de las acciones que se planifiquen e implementen. Por esta razón, sería conveniente que los módulos específicos dedicados a la orientación educativa en todos sus ámbitos, contemplan este aspecto y faciliten un espacio para el trabajo y la reflexión sobre la misma.

Finalmente, en cuanto a la organización del máster en general, aunque el programa de contenidos y asignaturas lo considero adecuado, una posible mejora pasaría por reducir los créditos dedicados a lo general y ampliar el tiempo dedicado a los aspectos particulares de cada especialidad. Mi experiencia ha sido que el segundo cuatrimestre, a pesar de ser muy interesante, ha resultado breve y, en ocasiones, nos hemos visto obligadas a trabajar a marchas forzadas para conseguir abarcar todos los contenidos previstos y, además, necesarios. Una debilidad de la organización sería la adecuación de los espacios para las clases. La mayoría de las veces presentaban una mala calidad acústica y dificultosa distribución de las sillas en el aula, que hacían difícil el seguimiento de la clase, el debate con los compañeros y las compañeras y la visualización de la pantalla con la presentación. Por último, como fortaleza del máster destacaría su conexión con la realidad. En mi opinión, la relación entre la teoría y la práctica ha sido excelente, lo que para mí es un factor de calidad y motivación indiscutible.

## 5. BIBLIOGRAFÍA

- Ayto. de Fuenlabrada (Consejería de Igualdad) (2011). *Profesiones sin género: Guía de orientación profesional sin sesgo de género*. Recuperado de:  
<https://drive.google.com/file/d/0B4kxH9HDVZCbSnR6VHNzRTdsNzg/view?usp=sharing>
- Ayto. de Málaga (Área de Igualdad de Oportunidades). *Vivir en Igualdad: Guía didáctica sobre coeducación*. Recuperado de: <https://docplayer.es/14954096-Vivir-en-igualdad-guia-didactica-sobre-coeducacion-area-de-igualdad-de-oportunidades.html>
- Bolívar, A. (2020). Post-Covid-19: Repensar la función y tareas de la escuela. Aula Magna 2.0. [Blog]. Recuperado de: <https://cuedespyd.hypotheses.org/8170>
- De la Peña Palacios, E.M. (2007). *Fórmulas para la igualdad nº1: Origen de las desigualdades*. Ed. Mancomunidad de municipios Valle del Guadiato. Recuperado de <http://www.fundacionmujeres.es/maletincoeducacion/autoria.html>
- De León Sánchez, B. (2011). La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños/as. *XII Congreso Internacional de la Teoría de la Educación*, (págs. 1-20). Universidad de Barcelona.
- Duarte, S. R., Vasconcelos, P. V., Asencio, E. N., & Martínez, A. M. (2012). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Ministerio de Educación.
- García López, M. L. (2016). *El desarrollo de la Orientación Educativa en el Aprendizaje-Servicio. Un estudio de caso en un Instituto de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Gimeno, C., & Zaiter, J. (1999). Apuntes para trabajar la perspectiva de género en la formación de educadores y educadoras. *Anuario Pedagógico*, 83-107.
- González-Benito, A. (2018). Revisión teórica de los modelos de orientación educativa. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, 2(2), 43-60.

- Macías González, G., Caldera Montes, J., & Salán Ballesteros, M. (2019). Orientación vocacional en la infancia y aspiraciones de carrera por género. *Convergencia: Revista de Ciencias Sociales*(80), 1-23.
- Martínez Clares, P., & Martínez Juárez, M. (2011). La Orientación en el S.XXI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 253-263.
- Martínez González, R. (1994). La educación formal en el contexto familiar. Implicaciones educativas institucionales. *Revista Complutense de Educación*., 5(1), 233-248.
- Martos Titos, M. A. (2017). *El reto Curricular de la Orientación Acompañando los procesos de mejora escolar*. . Granada: Universidad de Granada.
- Melero Martín, J. (2013). Intervención educativa con alumnos en situación de desventaja socioeducativa. La experiencia del programa de educación compensatoria del IES "Manuel Alcántara" de Málaga. Málaga: Universidad de Málaga.
- Molina, D. L. (2004). Concepto de orientación educativa: diversidad y aproximación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35 (1), 1-22.
- Sánchez García, M. F. (2012). *Bases teórico-prácticas de la orientación profesional*. ES: UNED.
- Vidal Layel, D. (2011). Intervención aplicada a un departamento de orientación desde una perspectiva de género. *Acciones e Investigaciones Sociales*. (29), 149-173.

## 6. REFERENCIAS NORMATIVAS

Decreto 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. BOJA nº 139 de 16/07/2010.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE-A-1990-24172.

Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. BOJA nº 252 de 26/12/2007.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE-A-2006-7899.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE-A-2013-12886.

DECRETO 39/2003, de 18 de febrero, por el que se regula la provisión de los puestos de trabajo de los Equipos de Orientación Educativa adscritos al personal docente y se establecen las funciones de los coordinadores de área de los Equipos Técnicos Provinciales. BOJA nº36 de 21/02/03.

DECRETO 213/1995 de 12 de septiembre, por el que se regulan los Equipos de Orientación Educativa. BOJA nº 153 de 29/11/95.

Real Decreto 1105/2014, de 25 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. BOE nº3 de 03/01/2015.

## 7. ANEXOS

### ANEXO I: PROPUESTA COMPLETA DE INTERVENCIÓN AUTÓNOMA

*Ampliando horizontes: una propuesta de orientación vocacional con perspectiva de género en 2º de ESO.*

#### Análisis de necesidades:

Para llevar a cabo el análisis de necesidades, en primer lugar, se han mantenido entrevistas con profesionales del centro, concretamente con el orientador y la orientadora que forman parte del Departamento de Orientación del centro. En este primer contacto me trasladan la inquietud de que, dada la organización del sistema, los plazos y protocolos impuestos, es una realidad que en los primeros cursos de la ESO la atención en orientación académica y profesional viene siendo escasa o nula, razón por la que se hace interesante y necesaria enfocar la intervención en esa dirección.

Por otra parte, se ha realizado observación participativa durante las sesiones de orientación académica y profesional en los cursos superiores, percatándome aquí de la importancia de ofrecer una orientación con perspectiva de género, tras comprobar que las preferencias que manifiestan tanto las alumnas como los alumnos, en su mayoría, tienen una carga importante de estereotipos de género, eligiendo las chicas en su mayoría profesiones feminizadas y, por su parte, los chicos profesiones masculinizadas.

Llegados a este punto, valoro la importancia que tiene ofrecer una orientación educativa de calidad, que tenga en cuenta la perspectiva de género, para con ello garantizar una igualdad real de oportunidades entre los alumnos y las alumnas del centro. Además, también en este momento reparo en que la orientación vocacional y profesional, no debería ir exclusivamente dirigida a los cursos superiores, sino que es necesario aprender a reflexionar y mirar nuestro contexto social con conciencia crítica, desde edades tempranas, que favorezcan el desarrollo de la conciencia social y el aprendizaje se haga significativo a través del paso del tiempo y la propia experiencia.

Es en este momento dónde comienzo a profundizar sobre la orientación vocacional con perspectiva de género e investigo qué estudios hay realizados al respecto y qué trabajo se viene desarrollando para cambiar esta realidad.

Tras la búsqueda bibliográfica, encuentro estudios publicados por “Comunidad Mujer” o autoras como por ejemplo Mosteiro García (1997) que sostienen que actualmente existe una baja presencia de mujeres en carreras de la educación superior

vinculadas a las ciencias e ingenierías y, asimismo, se encuentran sobre representadas en las ramas de educación, salud y servicios sociales.

Además, estas diferencias no son exclusivas a nuestro país. De acuerdo a los datos de la Unesco (2011), las carreras profesionales vinculadas con las ciencias sociales tuvieron una mayoría de participación femenina en casi todas las regiones del mundo, salvo en Asia Central. Mientras tanto, las áreas vinculadas con la ingeniería, industria y construcción tienen mayor participación de varones en 83 de 84 países.

Estas diferencias en la elección de carrera no pueden justificarse por los resultados académicos obtenidos por las mujeres en Educación Secundaria, ya que su rendimiento académico es más elevado que el de los hombres (Mosteiro García, 1997). Autores como Espín, Rodríguez y otros (1996) afirman que la valoración social concedida al género femenino repercute en la formación de la identidad, en las expectativas socio profesionales de las niñas y las jóvenes y en el acceso a determinados estudios. Por su parte, Barbera Heredia y otros (1981) descubrieron en una muestra de niños y niñas entre 5 y 7 años que sus preferencias profesionales estaban influenciadas por los estereotipos de género. Este hecho refuerza y justifica la necesidad de trabajar con perspectiva de género cuanto antes, para eliminar las barreras que los estereotipos de género imponen a nuestras alumnas y alumnos.

También un estudio sobre *Orientación vocacional en la infancia y aspiraciones de carrera por género* (Mácías-González, Caldera-Montes y otros, 2019) concluye que la infancia ha de valorarse como un periodo de logros concretos en el ámbito vocacional de influencia para la carrera, resultando relevante para el proceso, ya que en esta etapa se conforman las bases de los intereses, actitudes, valores, habilidades vocacionales y la exploración profesional.

Por otra parte, es un hecho que, aunque en los últimos años ha tenido lugar el reconocimiento de derechos que promueven la igualdad entre mujeres y hombres, esto no implica que automáticamente se hayan instalado en la sociedad. Para ello, la escuela desempeña un papel fundamental como punto de partida para revertir la desigualdad social entre niños y niñas.

Por lo tanto, a partir de la demanda manifiesta del Departamento de Orientación, la observación directa y participativa en el centro durante las sesiones de orientación vocacional y profesional y las investigaciones anteriormente descritas, que ponen de manifiesto la desigualdad entre niños y niñas, hombres y mujeres, en cuanto a la elección del ámbito profesional se refiere, podemos concluir que se ve la necesidad de una

intervención en orientación vocacional y profesional que contemple la perspectiva de género.

Por último, con el fin de conocer previamente cuáles son las expectativas profesionales del alumnado, así como otra información de interés necesaria para el desarrollo de la intervención, se ha elaborado un breve cuestionario (Anexo III) que se pasaría a todo el alumnado de 2º de la ESO del centro las semanas previas al inicio de las sesiones del programa.

## Destinatarios:

Alumnado de 2º de ESO del IES Manuel Alcántara.

## Objetivos:

### **Objetivo general:**

- a) Desarrollar una actitud crítica en el alumnado que le permita superar los límites de la socialización diferencial en ambos sexos, en relación con la elección de la carrera profesional.

### **Objetivos específicos:**

- a) Identificar los sesgos de género en los roles asignados tradicionalmente a las profesiones y oficios.
- b) Reflexionar sobre la propia experiencia en el proceso de socialización diferencial.
- c) Confrontar los estereotipos de género socialmente asumidos.
- d) Reflexionar acerca de cómo los roles de género delimitan el desarrollo profesional en la vida de las personas.

## Metodología:

El planteamiento metodológico de esta intervención es abierto y flexible, ya que todas las actividades que se plantean son susceptibles de modificación en tiempo y forma, aunque no en contenidos, pues en ese caso se verían afectados los objetivos de la intervención. La metodología también será participativa, el o la profesional responsable de dirigir la sesión será la persona encargada de medir los tiempos y dinamizar los debates que se han establecido para cada sesión, procurando la participación de todo el alumnado.

La propuesta de intervención será desarrollada de manera conjunta entre el Departamento de Orientación y los/as tutores/as de los grupos de 2º de Educación Secundaria Obligatoria del IES Manuel Alcántara.

Está previsto para que se desarrolle a lo largo de seis sesiones durante las horas de tutoría lectiva de los grupos de 2º de ESO. Cada sesión por tanto tendrá una duración de cincuenta minutos. Las sesiones se iniciarán explicando al alumnado que vamos a trabajar sobre las profesiones y oficios que podemos realizar. La primera sesión incluirá la evaluación inicial y en la última se dedicará un tiempo a la evaluación final de la intervención. Todas las actividades persiguen generar en el alumnado un aprendizaje significativo, que parte de la reflexión de la propia experiencia y modifica los conocimientos previos y/o conecta con los nuevos. Además, se atiende a los intereses particulares de cada alumno o alumna, favoreciendo así la motivación y la participación en las actividades. Al inicio de cada sesión, es importante recordar siempre a nuestro alumnado que en las actividades que se van a desarrollar no hay respuestas incorrectas y que lo fundamental en esta clase es expresar lo que piensan y sienten. Finalmente, se recomienda anotar en la pizarra o tener preparadas en modo presentación de diapositivas, las preguntas que se sugieren en cada actividad como guía del debate.

En cuanto a la atención a la diversidad, dadas las circunstancias excepcionales por las que atravesamos, no he tenido la posibilidad de conocer en profundidad qué casos de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) hay entre el alumnado de 2º de ESO en el centro. Por ello, lo que a continuación expongo son las líneas generales de actuación que habría de seguirse para ofrecer una respuesta educativa adecuada.

Para garantizar que la intervención que se presenta tenga un carácter inclusivo, se tendrían en cuenta aspectos como la organización de los espacios y los tiempos. Por un lado, en cuanto al espacio, en función de las necesidades educativas del alumno o la

alumna, habría que cuidar la ubicación cercana al docente, la iluminación del espacio, la disposición del grupo para que posibilite una adecuada interacción entre iguales y con el o la docente, procurar pasillos lo más amplios posibles dentro del aula, que la ubicación del material sea accesible a todo el alumnado, etc. Por otro lado, los tiempos han de ser flexibles. Por ejemplo, podría contemplarse la posibilidad de dejar más tiempo a aquel alumnado que lo necesite, para cumplimentar los cuestionarios de evaluación que se le requieren.

Otro aspecto a tener en cuenta serían los materiales utilizados para la intervención, así como los procedimientos e instrumentos de evaluación. Como siempre, en función de las necesidades particulares de cada alumno o alumna, cuidaríamos la activación de subtítulos en los vídeos que vamos a ver, se sustituiría los cuestionarios escritos por entrevistas o su realización modo oral. Los cuestionarios más extensos, evaluación inicial y final, podrían presentarse de forma secuenciada y separada.

## Actividades:

### SESIÓN INICIAL

Presentaríamos el proyecto sobre las profesiones y la orientación vocacional y pasaríamos el cuestionario de evaluación inicial (Anexo V). Las actividades de esta sesión están dirigidas a facilitar una primera toma de contacto con las profesiones con una perspectiva de género. Se pretende cuestionar y analizar los estereotipos asociados al género en las profesiones. El tiempo estimado para cada actividad sería:

- Evaluación inicial: 10 minutos
- Conociendo las profesiones: 30 minutos
- Evaluación de la actividad: 10 minutos

#### ➤ **Conociendo las profesiones: trabajamos hombres y mujeres**

- a) En primer lugar, pasamos al alumnado una ficha (Anexo I) en la que deberán responder sobre diferentes actividades, indicando si piensan que son “solo para hombres”, “solo para mujeres” o “para ambos” y la profesión a la que pueden vincularse.
- b) Una vez hubiesen completado la ficha, se realizaría una puesta en común de las respuestas y se sacarían las conclusiones generales del grupo-clase.
- c) Después de esto, se comentarían cada una de las profesiones y entre todos y todas, mediante un debate dirigido por el tutor o la tutora, se desmontaría la idea de que las profesiones tengan que estar sujetas a roles de género y , para ello, presentaríamos a Wilma Scott (1921-1985), quién trabajó para eliminar la etiqueta de género vinculada a muchas profesiones y acuñó frases como: *«Los únicos trabajos que no pueden hacer ningún hombre son ser una incubadora humana o amamantar. Y el único trabajo que no puede hacer ninguna mujer es ser donante de esperma»*. Se leería la frase en clase y se abriría turno de palabra para conocer las opiniones al respecto y generar las conclusiones generales con el apoyo, si se considera necesario, del artículo al completo de Marga Durá *«Este trabajo es de chicas», «este, de chicos»: los prejuicios que aún dominan las profesiones*.  
 \*Enlace al artículo completo: <https://www.yorokobu.es/profesiones-sin-genero/>
- d) Se pasaría el cuestionario de evaluación de la actividad (Anexo VI).

## SEGUNDA SESIÓN

Esta sesión está pensada para profundizar y reflexionar sobre los estereotipos de género que, a veces sin ser conscientes de ello, hemos aprendido y reproducimos. Una de las actividades consiste en la presentación de un supuesto que invita al alumnado a analizar y decidir en relación a un conflicto de decisión vocacional, lo que les permitirá atender a su propia experiencia y darse cuenta de si lo que piensan hacer es realmente lo que desean ellos y ellas o sus familiares o amigos/as. El tiempo estimado para la sesión es:

- Actividad “Adivina quién es”: 25 minutos
- Actividad “La decisión vocacional de Aurora”: 15 minutos
- Evaluación de la actividad: 10 minutos

### ➤ **Adivina quién es.**

- a) Informamos de que vamos a seguir aprendiendo sobre profesiones, se lee en clase el testimonio sobre el que vamos a trabajar (Anexo II) y se pide al grupo que esté muy atento porque vamos a jugar a adivinar quién es la persona que dice esas palabras.
- b) A continuación, por parejas deberán comentar y responder las preguntas que guiarán la adivinanza y que encontrarán en la ficha de la actividad (Anexo II).
- c) A continuación, procederíamos a poner en común las respuestas y pediríamos al alumnado que argumente sus respuestas. ¿En qué se han basado para pensar que es un hombre o una mujer? ¿Cuántos/as han pensado que es un hombre y cuántos/as una mujer? Los argumentos deberán estar fundamentados en la información explícita del testimonio dado.
- d) Seguidamente, proyectaríamos el vídeo (Disponible en Anexo II) sobre el testimonio de M.<sup>a</sup> Teresa Ruiz y después se iniciaría el debate para generar las conclusiones de cierre de la sesión. Algunas cuestiones que podrían guiar este debate son ¿Por qué pensaron que M.<sup>a</sup> Teresa era un hombre? ¿Por qué pensamos que las mujeres no pueden estudiar astronomía? ¿Qué otras profesiones y trabajos creemos que son exclusivas de hombres o de mujeres? ¿Puede una mujer ser mecánica de coches o de Renfe?
- e) Para cerrar la actividad, explicaríamos el concepto “estereotipo de género” como aquellas ideas preestablecidas, simplificadas y rígidas de las mujeres y los hombres que sitúan a las mujeres en un plano menos valorado. Relacionan a las mujeres con un modelo determinado de belleza, dependencia pasividad y al

hombre con la fuerza, el poder, la autosuficiencia, la competitividad y, a veces, con la violencia (definición de *Fórmulas para la Igualdad* de Fundación Mujeres).

➤ **La decisión vocacional de Aurora**

- a) Presentamos al grupo el supuesto (Anexo II) en el que una joven ha de tomar una decisión vocacional importante.
- b) Una vez leído el caso, plantearíamos la siguiente pregunta: ¿Qué le dirías a Aurora, que estudie Enfermería o Ingeniería en Minas? Entonces, se abriría el turno de palabra para opinar y argumentar el consejo que darían.
- c) Por último, cerraríamos el debate analizando cuántas personas aconsejarían Enfermería y cuántas Ingeniería en Minas y... de quienes pensaron que M. Teresa Ruíz era hombre, ¿cuántos/as argumentan a favor de que Aurora estudie Ingeniería en Minas?
- d) Por último, se pasaría el cuestionario de evaluación de la actividad (Anexo VI).

## TERCERA SESIÓN

En esta sesión se introduce y enseña el término “socialización diferencial”. La primera parte estaría dedicada a garantizar la asimilación del concepto para que, una vez adquirido ese aprendizaje, sean capaces de reflexionar sobre la propia experiencia y a partir de la misma construir nuevo aprendizaje. El tiempo estimado para las actividades sería:

- Socialización diferencial: 20 minutos
- Reflexión personal: 20 minutos
- Evaluación de la actividad: 10 minutos

### ➤ **Socialización diferencial: Las niñas pueden.**

a) Iniciaríamos la sesión proyectado el vídeo de la campaña educativa *Las Niñas Pueden*, del programa GET de “Comunidad Mujer”.

El vídeo está disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=MI-Lq8lzFXg&t=1s>.

b) Una vez hecho el visionado del vídeo, abriremos debate en base a las siguientes cuestiones:

- ¿Qué objetos hemos visto en el vídeo? ¿Quiénes los usan? ¿Para qué se utiliza cada objeto?
- ¿Qué objeto es más útil para la vida? ¿Por qué?
- ¿Qué diferencias hay entre la lupa y el espejo?
- ¿Por qué regalamos lupas a niños y espejos y maquillajes a niñas?
- ¿A una niña le pueden gustar las lupas y los cascos? ¿Por qué?
- ¿Qué quiere decir en el vídeo la frase: “pero la desigualdad empieza temprano”. ¿A qué pensáis que se refiere?

c) A continuación, a partir del vídeo y el consecuente debate, presentaríamos el concepto de “socialización diferencial” explicando que, como hemos visto en el vídeo y comentado en clase, desde el momento del nacimiento, en función de nuestro sexo, recibimos un adiestramiento de género a partir de las interrelaciones, los juegos, los mandatos sociales, modelos, normas, valores, creencias, actitudes, que imponen, reproducen, perpetúan y legitiman “lo femenino” y “lo masculino” (Definición de *Fórmulas para la Igualdad* de Fundación Mujeres).

d) Como cierre, definiríamos la *perspectiva de género* y la explicaríamos como una manera de ver el mundo y de enfrentarse a él, sensible ante las desigualdades de género y que las ve como construcciones sociales que podemos cambiar (Definición de *Fórmulas para la Igualdad* de Fundación Mujeres).

➤ **Mi reflexión personal...**

- a) Introduciríamos la actividad explicando que, aunque muchas veces pensemos que todos estos “mensajes de rosa y azul” no van con nosotras y nosotros, como hemos visto en el vídeo, nos pueden condicionar en la toma de decisiones sin que nos demos cuenta. Para superar las discriminaciones e imposiciones que nos limitan por razón de género, tanto si eres chica o chico, primero es necesario aprender a verlas. Para ello, vamos a mirar a nuestro alrededor y también hacia nuestro interior, poniéndonos las *Gafas de Género*. Estas gafas, en lugar de graduadas son gafas igualadas y nos van a permitir ver e identificar en nuestro entorno todas esas cosas que hasta hoy hemos considerado “normales” y no las identificábamos como discriminatorias. Vamos a aprender a mirar desde la perspectiva de género.
- b) Para inspirar la reflexión y como muestra del aprendizaje social al que nos vemos sometidas las personas, proyectaremos un video demostrativo de como se forma un paradigma (experimento con monos).

Vídeo disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=ecY9NQNPBDE>

- c) Ahora pediríamos a cada alumno y alumna que saque un folio y reflexione sobre las siguientes cuestiones:
- Piensa en los juguetes y juegos de cuando ibas al colegio... sé sincero/a contigo... ¿Regalarías a tu hermano pequeño o a otro niño una muñeca? ¿Crees que hay juegos sólo para niñas o solo para niños? ¿Qué piensas cuando ves a un niño peinando y acunando a su muñeca? ¿Y cuando ves a una niña boxear?
  - Piensa en todas las veces que has dicho o pensado “esa chica es un poco marimacho” o “ese chico es un afeminado”. Haz una reflexión sobre las cosas que “son masculinas” y las que “son femeninas”. Por ejemplo, puedes realizar una lista por escrito con dos columnas, una con el título “así son las chicas” y otra que se llame “así son los chicos”. Reflexiona ¿Hay estereotipos de género entre tus anotaciones?
  - Sé sincera/o contigo misma/o y piensa en las veces que te has autoimpuesto algún límite o has dejado de hacer o decir alguna cosa por lo que “iban a decir o pensar” tu grupo de compañeros /as y/o amigos/as, por no considerarse propio de tu sexo. “Aunque me gusta, no lo hago porque eso es de niñas o porque eso es de niños... ¡qué van a pensar de mí!
- d) De manera voluntaria, se invitaría a compartir las reflexiones.
- e) Finalmente, pasaríamos el cuestionario de evaluación de la actividad (Anexo VI).

## CUARTA SESIÓN

El objetivo de esta sesión es que el grupo-clase, dirigido por su tutor o tutora, teniendo en cuenta los aprendizajes en las sesiones anteriores y su motivación personal, elaboren una serie de preguntas para realizar al profesional o la profesional que nos visitaría en la siguiente semana. Los cincuenta minutos serían empleados para tal fin, incluyendo al comienzo de la sesión un breve repaso de lo aprendido y trabajado hasta entonces. Con ello se pretende realizar un recordatorio que afiance el aprendizaje.

➤ **Nos preparamos para la visita.**

- a) En esta sesión, el tutor o la tutora prepararía con el grupo un cuestionario que ayude a profundizar en la profesión de la persona que nos visita. Para ello, se facilitarían a título orientativo al tutor o la tutora una serie de preguntas (Anexo IV) que pueden ser ampliadas en función de la profesión y los intereses del grupo. El objetivo en esta sesión es organizar para que cada miembro del grupo pueda realizar una pregunta a la profesional que nos visitaría y adaptar la charla a las inquietudes e intereses del alumnado.

## QUINTA SESIÓN

Esta sesión se espera sirva como referente para el alumnado en general, y para aquellos o aquellas que se encuentren en situación de indecisión a causa del conflicto entre su deseo personal y los estereotipos de género que se le vinculan. La duración estimada sería de 50 minutos, siendo competencia del tutor o la tutora la moderación del debate y el control del tiempo.

➤ **¡Tenemos visita! Aprendiendo con profesionales referentes.**

- a) A partir de un sondeo (Anexo III) realizado al inicio de la intervención entre las familias de nuestro alumnado, habríamos seleccionado varios/as profesionales que representen profesiones claramente feminizadas o masculinizadas. Es decir, contaríamos con la visita de mujeres que desempeñan una profesión dónde la mayoría de trabajadores son hombres y viceversa, hombres que tengan ocupaciones que mayoritariamente son desempeñadas por mujeres.
- b) Si fuera posible, seleccionaríamos 5 profesionales y cada una/o de ellas/os asistiría a uno de los grupos de 2º de ESO. De esta manera, se garantiza que la persona de colabora desinteresadamente sólo tenga que desplazarse al centro un día durante el mínimo de tiempo posible.
- c) Se presentaría a la persona que nos visita, le cederíamos la palabra para que nos cuente brevemente aquello que para ella sea relevante y haya preparado previamente y a continuación, procederíamos al turno de preguntas que elaboramos en la sesión anterior.
- d) Finalmente, pasaríamos el cuestionario de evaluación de la actividad (Anexo VI).

## SESIÓN FINAL

La actividad propuesta para esta sesión pretende, por un lado, recordar y sintetizar los contenidos trabajados en las sesiones anteriores para reforzar el aprendizaje y, por otro lado, hacer extensible el mensaje “las profesiones no son ni masculinas ni femeninas” al resto de la comunidad educativa. Se persigue no sesgar la creatividad del alumnado para la difusión del mensaje, de ahí que no se imponga el formato a seguir. La previsión del tiempo para esta sesión sería:

- Trabajo difusión mensaje: 35 minutos
- Evaluación final de la intervención: 15 minutos

➤ **Las profesiones no son ni masculinas ni femeninas.**

- a) En esta sesión recordaríamos todo lo aprendido y, en pequeños grupos, deberían realizar un trabajo, en el formato que quieran, donde se difunda al resto del colegio el mensaje de que las profesiones no son ni masculinas ni femeninas, sino que hay que tener claro que cualquier persona puede desarrollar cualquier profesión, y también se anime al resto de compañeros y compañeras a elegir una formación adecuada a sus intereses personales, sin limitarnos por razón de género.

*\*En función de los trabajos y formatos que surjan en cada grupo clase, se facilitaría el espacio, el tiempo y/o el canal que eligiesen para la difusión del mensaje.*

- b) En cada grupo clase, uno de los trabajos que elaboren los subgrupos debería estar dedicado a la persona que nos visitó. Con este trabajo, daríamos visibilidad a todas las profesiones en las que hemos profundizado y lo compartiríamos con el alumnado de las otras clases, para que así conozcan a las personas que han visitado al grupo de sus compañeros.
- c) Pasaríamos el cuestionario de evaluación final (Anexo V).

## Cronograma de intervención y evaluación.

La intervención está pensada para desarrollarse durante ocho semanas, a ser posible, consecutivas a lo largo del curso escolar.

Las primeras dos semanas estarían dedicadas a pasar a todos los grupos el cuestionario de análisis de necesidades, mediante el cual obtendríamos la información necesaria para poner en marcha la actividad de la visita de familiares referentes al centro. Concretamente, en la primera semana se analizaría la información recabada para, a lo largo de la próxima semana iniciar el contacto con las familias, explicarles la iniciativa e invitarles a participar.

La semana número tres iniciaríamos la implementación de la intervención, impartiendo la primera sesión en el horario de tutoría lectiva que a cada grupo de 2º de ESO corresponda. En este momento tendría lugar la evaluación inicial, consistente en pasar un cuestionario elaborado ad hoc al alumnado. También aquí se desarrollaría la primera sesión de actividades.

Las semanas consecutivas cuatro, cinco, seis y siete, estarían dedicadas al desarrollo de las diferentes actividades que componen la propuesta de intervención. Siempre cada sesión tendría lugar en el tiempo que corresponda a la tutoría lectiva de cada grupo.

Por último, en la semana número ocho se llevaría a cabo la actividad de cierre, así como la evaluación final de la intervención.

En el supuesto de que la implementación de esta propuesta pudiera llevarse a cabo al margen de los plazos marcados por el prácticum, lo ideal sería que se pusiera en marcha de manera que las sesiones quinta o final, tuvieran lugar la semana del 8 de marzo, fecha en la que se celebra el Día Internacional de la Mujer.

A continuación, se presenta una gráfica que representa de manera visual el cronograma anteriormente descrito:



## Evaluación de la intervención.

La evaluación de la intervención tendrá lugar en tres momentos: antes, durante y al final del proceso de implementación. Antes de comenzar la intervención, se llevará a cabo la evaluación inicial, empleando un cuestionario elaborado ad hoc, instrumento que también será usando de referencia en la evaluación final, pues a partir del análisis de las respuestas podremos determinar si han sido o no alcanzados los objetivos propuestos.

El cuestionario de evaluación inicial y final (Anexo V) nos va a permitir saber los conocimientos y el grado de sensibilización y conciencia que tiene el alumnado en relación a la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en contexto académico y en el profesional.

Por otra parte, se realizará una evaluación continua durante el desarrollo de la intervención. Para ello se ha creado una ficha (Anexo VI), compuesta de varias preguntas abiertas y una breve escala Likert, que valora la satisfacción y el aprendizaje del alumnado tras finalizar cada una de las actividades. Esta evaluación nos va a permitir conocer qué actividades son más atractivas para el alumnado y en qué fallan las que no lo son tanto. Esta información es esencial para la mejora continua de nuestro trabajo. Por otra parte, para conocer también la opinión y valoración de las actividades de los tutores y las tutoras, se ha creado una sencilla rúbrica (VII) que nos facilitará la información relevante en relación a la metodología y la participación del alumnado.

Por último, en la última sesión llevaríamos a cabo la evaluación final, pasando al grupo el mismo cuestionario que dimos el primer día. Con la información aquí obtenida llegaríamos a las conclusiones y la determinación del grado de consecución de los objetivos planteados.

**ANEXO II: ANEXOS DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN ORIGINAL**

**ANEXO I: Conociendo las profesiones: trabajamos hombres y mujeres**

**Indica según consideres:**

**A. Con qué profesiones están relacionadas las siguientes actividades.**

**B. Las siguientes actividades las pueden realizar...**

	<b>SÓLO PARA HOMBRES</b>	<b>SÓLO PARA MUJERES</b>	<b>PARA AMBOS</b>	<b>PROFESIÓN</b>
Cocinar				
Arreglar un coche				
Danzar				
Cuidar de enfermos				
Limpiar una casa				
Peinar				
Vigilar un banco				
Enseñar a niños pequeños				
Ir a la guerra				
Arreglar un ordenador				
Hacer de secretario/a				
Dirigir una empresa				
Cuidar de personas mayores				
Trabajar en el campo				
Cuidar niños pequeños				
Maquillar				

## ANEXOII: ACTIVIDADES SEGUNDA SESIÓN

**Adivina quién es.**

**Lee el siguiente testimonio:**

“Siempre me gustó buscar tesoros. Encontrar lo extraordinario dentro de lo ordinario. Tenía facilidad para las matemáticas y todos los ramos científicos eran mi fuerte. Entonces, entré a estudiar una carrera científica y en una práctica de verano fui al observatorio Tololo. Allí, una noche, observé la vía láctea sobre mi cabeza y vi todo lo que no sabía del universo, entonces me dije, esto es lo que quiero para mi vida. Siempre sigo buscando tesoros, pero ahora los busco en el universo”.

**Y ahora, trata de adivinar...**

- ¿Cuál piensas que es la profesión de esta persona?
- ¿En qué crees que trabaja?
- ¿Es hombre o mujer?
- ¿Cuánto dinero gana por su trabajo?
- ¿Cómo la imaginas físicamente?

**Por último, mira este vídeo:**

[https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=1&v=OqgnogZv9k8&feature=emb\\_logo](https://www.youtube.com/watch?time_continue=1&v=OqgnogZv9k8&feature=emb_logo)

**La decisión vocacional de Aurora.**

*“Aurora quiere estudiar Ingeniería en Minas, pero sus padres le han dicho que mejor estudie Enfermería, porque los ingenieros en minas están expuestos a muchos peligros y que estas carreras no las estudian mujeres, debido a que se debe trabajar muchos días fuera de la casa”.*

**Reflexiona y responde: ¿Qué le dirías a Aurora, que estudie Enfermería o Ingeniería en Minas?**

### ANEXO III CUESTIONARIO ANÁLISIS NECESIDADES-PROFESIONES FAMILIAS

La información facilitada en este cuestionario será tratada de manera confidencial. El objetivo de este cuestionario es conocer las expectativas profesionales que tiene nuestro alumnado para, a partir de las mismas, ofrecerle la orientación más adecuada.

**NOMBRE ALUMNO/A:** \_\_\_\_\_ **GRUPO:** \_\_\_\_\_

➤ **Completa con los datos de tu familia:**

**PERSONA 1 A CARGO:**

Género: M / F      Nivel de estudios: \_\_\_\_\_

¿Está trabajando actualmente? Sí / No      Indica dónde trabaja: \_\_\_\_\_

**PERSONA 2 A CARGO:**

Género: M / F      Nivel de estudios: \_\_\_\_\_

¿Está trabajando actualmente? Sí / No      Indica dónde trabaja: \_\_\_\_\_

➤ **Ahora responde tú:**

**En un futuro, ¿a qué te gustaría dedicarte?**

\_\_\_\_\_

**¿Cuánto de seguro/a estás de esa decisión?**

Nada seguro/a      Algo seguro/a      Bastante seguro/a      Totalmente seguro/a

**Señala el grado de acuerdo con la afirmación:** No todas las profesiones pueden desempeñarlas hombres y mujeres.

Nada de acuerdo      Algo de acuerdo      Bastante de acuerdo      Totalmente de acuerdo

**¡GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!**

## ANEXO IV CUESTIONARIO PARA ENTREVISTA A PROFESIONALES REFERENTES

**Las siguientes preguntas pueden guiar la construcción del cuestionario para la entrevista a la persona que nos visita:**

- ¿Qué estudios realizó?
- ¿Hubo muchas mujeres en su promoción?
- ¿Qué tal llevó usted estar rodeada de hombres al estudiar?
- ¿Estuvo de aprendiz o hizo prácticas? ¿Cuánto tiempo?
- ¿Cómo encontró su primer trabajo?
- ¿Por qué eligió esta profesión?
- ¿Qué opinó su familia al estudiar esa opción?
- ¿Qué condiciones le exigieron para darle ese trabajo?
- ¿Ha estado en el paro?
- ¿Hay mucho paro en su profesión?
- ¿Qué actividades concretas realiza en él? (anotar dos o tres actividades)
- ¿Ha cambiado mucho su profesión desde que empezó en ella hasta hoy? ¿En qué ha cambiado?
- ¿Cómo se ha adaptado Vd. a esos cambios?
- ¿Qué cree que es lo mejor de su profesión?
- ¿Qué cree que es lo peor de su profesión?
- ¿Se siente satisfecho con su trabajo?

**\*Se recomienda asignar cada una de las preguntas a un alumno o alumna que será la persona responsable de realizarla.**

**ANEXO V CUESTIONARIO EVALUACIÓN INICIAL Y FINAL**

**CURSO:** \_\_\_\_\_ **GRUPO:** \_\_\_\_\_ **EDAD:** \_\_\_\_\_ **SEXO:** \_\_\_\_\_

**A través de esta encuesta se pretende conocer qué sabe la clase sobre las profesiones y qué opiniones tiene. Es una encuesta anónima y no es un examen, no hay respuestas correctas e incorrectas. Por favor responde a las siguientes preguntas. MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN.**

**1. De este listado de trabajos, ¿Cuáles crees que pueden hacer los hombres y cuáles las mujeres? (Marca con una X según consideres)**

	<b>HOMBRES</b>	<b>MUJERES</b>
Planchar		
Albañil		
Cocinar		
Bombero		
Arreglar coches		
Coser, hacer punto		
Barrer		
Hacer muebles		
Cuidar niños pequeños		
Pilotar avión		

**2. ¿Qué trabajos de estos pueden hacer las niñas y qué trabajos los niños? (Marca con una X según corresponda)**

	<b>NIÑAS</b>	<b>NIÑOS</b>
Hacer la comida		
Lavar los platos		
Fregar el suelo		
Planchar		
Barrer		
Poner la mesa		
Tender la ropa		
Hacer la compra		
Arreglar un enchufe		

**3. Te gustaría que tus amigos y amigas te dijeren... (Marca con una X según corresponda)**

Bueno/a	
Amable	
Cariñoso/a	
Valiente	
Tranquila/o	
Fuerte	

**4. ¿Crees que existen trabajos femeninos, sólo para mujeres y trabajos masculinos, que sólo pueden realizar los hombres?**

---

**5. ¿Te parecen adecuados los términos ingeniera, médica, piloto, cirujana o notaria?**

---

**6. ¿Qué lugar ocupa en tu vida tu futuro profesional?**

- a) Un lugar prioritario, el más importante (aunque aún es pronto). Si no tienes un empleo no tienes futuro.
- b) Un lugar importante, aunque en el fondo pienso que lo más importante es la familia.
- c) Uno de los primeros lugares, es necesario para subsistir. Aunque no a cualquier precio, prefiero no tenerlo todo en el trabajo y poder disfrutar de la familia, las amistades, mis hobbies...

**7. Igual tienes una idea aproximada de lo que te gustaría ser en el futuro, ¿piensas que tu idea sería la misma en caso de que fueras una persona de otro sexo? Indica qué te gustaría según corresponda.**

---

**8. ¿Sabes qué significan los términos profesiones masculinizadas y profesiones feminizadas? En caso afirmativo, explícalos.**

---

---

**9. ¿Conoces el término “estereotipo de género”? En caso afirmativo, pon un ejemplo.**

---

**10. ¿Sabes qué es la “socialización diferencial”? En caso afirmativo, defínela.**

---

---

**11. En una escala de 1 a 5, donde 1 es nada interesante y 5 muy interesante, cómo valorarías este programa<sup>19</sup>:**                      1 2 3 4 5

---

<sup>19</sup> Responder sólo si se lo indican.

**ANEXO VI CUESTIONARIO EVALUACIÓN CONTINUA DE LAS ACTIVIDADES**

**ACTIVIDAD:** \_\_\_\_\_ **FECHA:** \_\_\_\_\_

**CURSO:** \_\_\_\_\_ **GRUPO:** \_\_\_\_\_ **EDAD:** \_\_\_\_\_ **SEXO:** \_\_\_\_\_

A través de esta encuesta se pretende conocer la opinión del alumnado en relación a la actividad en que se ha participado. Por favor, indica en una escala de 1 a 5 el grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones, siendo **1 nada de acuerdo y 5 totalmente de acuerdo**. Muchas gracias por tu colaboración.

		1	2	3	4	5
1	La actividad ha sido interesante					
2	La metodología ha permitido mi participación de manera activa.					
3	La duración de la actividad ha sido adecuada					
4	Las enseñanzas recibidas son útiles para aplicarlas a la vida diaria					
5	A través de la actividad me he dado cuenta de cosas que no suelo tener en cuenta normalmente					
6	Esta actividad es útil para decidir libremente mi profesión					
7	La actividad merece una valoración global de...					

**Por último, por favor, responde brevemente:**

¿Qué hemos aprendido hoy?

---

¿Qué he entendido bien?

---

¿Qué no acabo de entender?

---

¿Cómo puedo practicar lo aprendido?

---

¿Cuál podría ser el título de la clase de hoy?

---

## ANEXO VII: RÚBRICA EVALUACIÓN CONTINUA PARA TUTORES Y TUTORAS

ASPECTOS A EVALUAR	BAJO	NORMAL	BUENO	EXCELENTE
<b>Contenido de la actividad</b>	El contenido de la actividad es poco original y repetitivo, despertando poco o ningún interés en el alumnado.	El contenido de la actividad es original pero despierta poco interés en el alumnado.	El contenido de la actividad interesa a gran parte del alumnado	El contenido interesa a la mayoría del grupo e invita a la participación.
<b>Metodología</b>	La ejecución y el desarrollo de la actividad no son adecuadas para el alumnado. No motiva y provoca aburrimiento.	La ejecución y desarrollo de la actividad son adecuadas, pero no motivan al alumnado ni fomenta la participación.	La ejecución y desarrollo de la actividad es adecuada. Motiva al alumnado, pero no fomenta la participación.	La ejecución y desarrollo de la actividad son adecuadas. Motiva al alumnado y fomenta la participación.
<b>Actitud del alumnado masculino ante la actividad</b>	Actitud de rechazo y/o desprecio ante la actividad y ante el tema por la mayor parte del alumnado masculino	Actitud favorable ante el tema, pero se detecta un rechazo en la participación en la actividad por parte de algunos alumnos.	Actitud favorable ante el tema y participación por la mayoría del alumnado masculino, aunque algunos alumnos muestran rechazo.	La totalidad del alumnado masculino muestra una actitud favorable ante el tema y ante la realización de a la actividad, participando de manera activa con el alumnado femenino.
<b>Actitud del alumnado femenino ante la actividad.</b>	Actitud de rechazo y/o desprecio ante la actividad y ante el tema por la mayor parte del alumnado femenino	Actitud favorable ante el tema, pero se detecta un rechazo en la participación en la actividad por parte de algunas alumnas.	Actitud favorable ante el tema y participación por la mayoría del alumnado femenino, aunque algunas alumnas muestran rechazo.	La totalidad del alumnado femenino muestra una actitud favorable ante el tema y ante la realización de a la actividad, participando de manera activa con el alumnado masculino.

\*Adaptación de *PluralEs*, Propuesta metodológica de Coeducación del Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades. Ministerio Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

## ANEXO III: CUESTIONARIO DE FRASES INCOMPLETAS

### CUESTIONARIO DE FRASES INCOMPLETAS

Nombre: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_

Grupo: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

INSTRUCCIONES: Completa las frases que a continuación se enlistan.

- 1.- Siempre me gustó \_\_\_\_\_
- 2.- Pienso que cuando sea mayor podré \_\_\_\_\_
- 3.- No me veo a mí mismo haciendo \_\_\_\_\_
- 4.- Mis padres quisieran que yo \_\_\_\_\_
- 5.- Si estudiara \_\_\_\_\_
- 6.- Elegir siempre me causó \_\_\_\_\_
- 7.- Cuando era pequeño quería \_\_\_\_\_
- 8.- Los muchachos de mi edad prefieren \_\_\_\_\_
- 9.- Lo más importante en la vida es \_\_\_\_\_
- 10.- Comencé a pensar en el futuro \_\_\_\_\_
- 11.- En esta sociedad vale más la pena \_\_\_\_\_ que \_\_\_\_\_
- 12.- Los profesores piensan que yo \_\_\_\_\_
- 13.- En la escuela básica siempre \_\_\_\_\_
- 14.- En cuanto a profesiones la diferencia entre hombres y mujeres es \_\_\_\_\_
- 15.- Mi capacidad \_\_\_\_\_
- 16.- L@s jóvenes de mi edad prefieren \_\_\_\_\_
- 17.- Cuando dudo entre dos cosas \_\_\_\_\_
- 18.- El mayor cambio en mi vida fue \_\_\_\_\_
- 19.- Cuando pienso en la Universidad \_\_\_\_\_
- 20.- Siempre quise \_\_\_\_\_
- 21.- Nunca lo podré hacer \_\_\_\_\_
- 22.- Si fuera \_\_\_\_\_ podría \_\_\_\_\_
- 23.- Mi familia \_\_\_\_\_
- 24.- Mis compañeros creen que yo \_\_\_\_\_
- 25.- Estoy seguro de que \_\_\_\_\_
- 26.- Yo \_\_\_\_\_

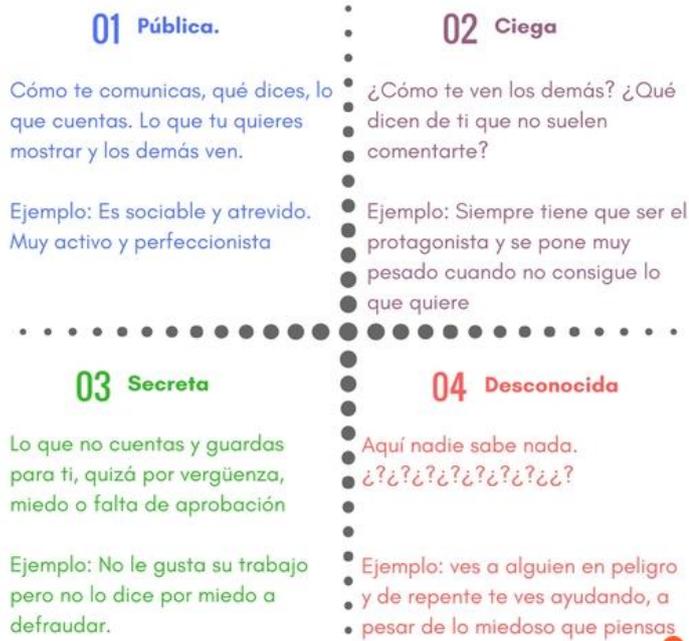
Recuperado de:

[https://www.academia.edu/16128724/CUESTIONARIO\\_DE\\_FRASES\\_INCOMPLETAS\\_DE\\_BOHOSLAVSKY?auto=download](https://www.academia.edu/16128724/CUESTIONARIO_DE_FRASES_INCOMPLETAS_DE_BOHOSLAVSKY?auto=download)

## ANEXO IV: LA VENTANA DE JOHARI

Nos conocemos a partir de los demás: Mi ventana de Johari.

1. Mira el vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=3CGRNitmQm>
2. A continuación, puedes ver algunos ejemplos de características que suelen ocupar cada una de las áreas de la ventana:



## Ventana de Johari

YO-Retroalimentación

Áreas Espacio-interpersonal

**Z. Abierta:** lo que conocemos de nosotros mismos y los demás conocen de mí.



**Z. Ciega:** los demás ven en nosotros y nosotros no vemos.



LOS DEMÁS. Exposición



**Z. Oculta:** lo que conozco de mí, pero los demás ignoran.



**Z. Desconocida:** todo aquello que nosotros ignoramos y también ignoran los demás.

### ¿TE ATREVES CON LA TUYA? VAMOS ALLÁ.

3. Escoge de la lista 5 características que tú consideras que son las que mejor te representan:

<b>RASGOS DE LA PERSONALIDAD</b>				
capaz	fiel	hábil	paciente	sensato
tolerante	digno	introvertido	poderoso	sentimental
flexible	extrovertido	amable	orgullosa	tímido
audaz	enérgico	erudito	tranquilo	curioso
valiente	amigable	organizado	reflexivo	listo
tranquilo	generoso	cariñoso	relajado	espontáneo
protector	feliz	maduro	inquieto	simpático
alegre	atento	modesto	sensible	tenso
inteligente	idealista	nervioso	analítico	animoso
seguro	independiente	lógico	asertivo	sabio
complejo	ingenioso	observador	cohibido	digno de confianza

indiferente	mezquino	inseguro	violento	figón
jactancioso	irrespetuoso	irracional	débil	ingenuo
temerario	aburrido	irresponsable	vulgar	distante
callado	tonto	dramático	irónico	pesimista
insensible	sombrío	pasivo	prepotente	rencoroso
caótico	hostil	egoista	mandón	terco
inmaduro	ignorante	previsible	imprudente	charlatán
frio	impaciente	presumido	envidioso	hipócrita
cobarde	incompetente	tímido	deshonesto	hosco
cruel	insensible	poco fiable	desconfiado	tacaño
sin sentido del humor	cínico	vacío	perezoso	obsesivo

4. Ahora, forma un grupo con cinco compañeros y compañeras y pídeles que elijan, al igual que tú has hecho, 5 características que consideren que son las que mejor te definen.

5. Ahora ya puedes construir tu propia ventana. Para ello, sigue las siguientes indicaciones:

- Clasifica como Públicos y escribe dentro del área libre, aquellos rasgos que tú has identificado y al menos otra persona ha coincidido contigo.
- Clasifica como Ciegos y escribe en el área ciega los rasgos que otros han señalado, pero tú no.
- Agrupa como Ocultas las características que tú has enumerado pero que los demás no han reconocido en ti.
- El resto de rasgos ponlos en el área Desconocida. Se anotan aquí por descarte, pero no significa que necesariamente formen parte de tu subconsciente.



6. ¿Has descubierto habilidades y puntos fuertes que no sabías que tenías? Seguro que sí, FELICIDADES.

ANEXO V: CIRCULAR PARA INVITAR A LAS FAMILIAS A LA CHARLA

**CAFÉ Y REFLEXIÓN, OS ESPERAMOS.**

Estimada familia,

Desde el Departamento de Orientación educativa del IES Manuel Alcántara nos complace invitarles el próximo \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ a las \_\_\_\_ a compartir la merienda, acompañada de una charla sobre el futuro de su hijo o hija, y las decisiones respecto a su carrera profesional que, más pronto que tarde, habrá de tomar.

Con el fin de que el encuentro sea lo más agradable posible, preparar el espacio y tener prevista la merienda, rogaríamos nos devuelvan esta circular firmada confirmando su asistencia.

Sin otro particular, les animamos a participar y esperamos con ilusión que llegue el día.

Atentamente,

Departamento de Orientación.