

Guía Aptiva



Orientación por competencias desde un enfoque de género

Gestionado por:



Financiado por:



Guía
Aptiva.t 

Guía
Aptiva.t 

Edita

Dinamia Soc. Coop. Mad.
C/ Duque de Fernán Núñez 2, 1ª Planta
28012 Madrid
Tel. 0034 91 4670640
dinamia@dinamia.org
www.dinamia.org

Financia

Servicio Público de Empleo Estatal a través de la Fundación Tripartita para la Formación para el Empleo en el marco de la convocatoria de Acciones de Apoyo y Acompañamiento a la Formación de ámbito estatal para el año 2011.

Elaborado por

Miguel Ángel Martínez del Arco
Miguel Ángel Gutiérrez Soto
Helena Sánchez Torrente



Este obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NonComercial-SinDerivadas 3.0 Unported](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/)

Colaboración

Helena González Domínguez
Verónica Monge Rey
Marta Gálvez Vivas
Marta Viniestra Baños
Marc Lammerink
Juana Leoz Paul
Francisco Rueda Hernández

Dirección y montaje audiovisual

Adrián Silvestre

Asesoría en contenidos y revisión de textos

Pepe Tormo Sánchez

Diseño de imagen Aptiva-t

[Le Petit Antoine](#)

Diseño y maquetación Guía Aptiva-t

Chusa Santiago Ortiz
[Estudio Creativo](#)

Guía
Aptiva.t 

Agradecimientos

En primer lugar deseamos dar las gracias a todas las mujeres participantes en el **Programa de investigación y experimentación Aptiva-t**, que han compartido con nosotras/os sus vidas, sus conocimientos, saberes y su tiempo para que la investigación y el proyecto piloto pudieran seguir adelante.

Mención especial a todas las personas entrevistadas e involucradas en el proyecto de investigación, expertos y expertas del ámbito académico y de la orientación profesional, del sector privado, de la evaluación de competencias y, en especial, a todas las feministas que nos aportan un pensamiento crítico y transformador de nuestra sociedad.

La presente Guía no hubiera sido posible sin el apoyo de los organismos financiadores, de instituciones y entidades que nos han acogido tan amablemente para conocer sus proyectos y de colaboradores/as y amigos/as que nos han proporcionado una manera distinta de ver el mundo.

A todas ellas gracias.

PRESENTACIÓN	10
CAPÍTULO 1-. ACERCAMIENTO TEÓRICO	17
1.1. Componentes principales	17
■ 1.1.1. Economía feminista	17
■ 1.1.2. Empoderamiento, participación y educación popular	20
1.2. Mercado de trabajo, economía y género	24
■ 1.2.1. Trabajos versus empleo.....	24
■ 1.2.2. Invisibilización del trabajo de cuidados no remunerado	27
■ 1.2.3. Visibilización del trabajo de cuidados no remunerado	30
■ 1.2.4. Valoración del trabajo de cuidados no remunerado: una estrategia clave.	33
■ 1.2.5. División sexual del trabajo	35
■ 1.2.6. Mujeres, mercado laboral y protección social	39
■ 1.2.7. Conclusión	45
1.3. Competencias y conocimientos	48
■ 1.3.1. Competencias.....	49
■ 1.3.2. Competencia profesional.Competencias transversales	51
■ 1.3.3. Competencias versus conocimientos	55
■ 1.3.4. Empleabilidad	57
■ 1.3.5. Trabajo de orientación y aprendizaje experiencial	60

CAPÍTULO 2.- CARACTERIZACIÓN DEL MODELO Aptiva-t	73
2.1. Necesidad de una orientación con enfoque de género	74
■ 2.1.1. Orientación	74
■ 2.1.2. Orientación con enfoque de género	77
■ 2.1.3. Necesidad de una orientación con enfoque de género	79
2.2. Modelo Aptiva-t.....	81
■ 2.2.1. Un modelo holístico... en construcción	81
■ 2.2.2. Bases conceptuales del modelo Aptiva-t	86
■ 2.2.3. Aspectos destacados del modelo Aptiva-t	90
■ 2.2.4. Objetivo de la orientación	91
■ 2.2.5. Rasgos básicos del proceso de orientación	98
2.3. Una mirada al enfoque de competencias desde el modelo Aptiva-t: acreditación y orientación.....	103
■ 2.3.1. Acreditación de competencias	104
■ 2.3.2. Competencias, sistemas de cualificación y acreditación	109
■ 2.3.3. Marco europeo (UE) y estatal de acreditación de competencias	112
■ 2.3.4. Proceso general de la acreditación de competencias adquiridas a través de la experiencia	121
■ 2.3.5. Una acreditación y una orientación sesgadas	125

CAPÍTULO 3.- ÁMBITOS METODOLÓGICOS DEL MODELO Aptiva-t 137

3.1. Itinerario de orientación con enfoque de género: hacia una cartografía de las mujeres trabajadoras 137

- 3.1.1. Bases metodológicas de la orientación con enfoque de género 138
- 3.1.2. Características del itinerario de orientación 139

3.2. Evaluación del proceso de orientación. Una aproximación 148

3.3. Competencias de los/as profesionales de la orientación 156

CAPÍTULO 4.- ACTIVIDADES EXPERIMENTALES DEL MODELO Aptiva-t 175

Introducción 175

4.1. Actividad individual: la entrevista de acogida 176

- 4.1.1. La entrevista de acogida..... 176
- 4.1.2. Técnicas utilizadas en la entrevista de acogida 178

4.2. Actividades grupales: los talleres 181

- 4.2.1. Claves básicas de los procesos grupales..... 181
- 4.2.2. El taller como espacio para el aprendizaje 184
- 4.2.2. Talleres participativos del modelo Aptiva-t..... 188

INDICE

ANEXOS CAPÍTULO 4	209
RESUMEN GENERAL	226
GLOSARIO	240
BIBLIOGRAFÍA	248

PRESENTACIÓN

Aptiva.t

A MODO DE PRESENTACIÓN DE ESTA GUÍA.

“Ignoramos nuestra verdadera estatura hasta que nos ponemos en pie.” Emily Dickinson
“Actuar es añadir algo propio al mundo.” Simone de Beauvoir

La *Guía Aptiva-t. Orientación por competencias desde un enfoque de género* es fruto de *Aptiva-t. Programa experimental para la adquisición y revalorización de las competencias transversales desde un enfoque de género*, que ha diseñado y desarrollado Dinamia S. Coop. Mad. (con el apoyo de la Asociación Trabe, Iniciativas para la Economía Social y Solidaria) financiado por el Servicio Público de Empleo Estatal a través de la Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo, durante el año 2012.

Dicho programa ha apostado por detectar, revalorizar y consolidar las competencias transversales adquiridas como resultado de su experiencia en el trabajo de cuidados, como vía para promover el empoderamiento y la empleabilidad.

Para ello, el programa ha conjugado dos fases, una de investigación y otra de experimentación, si bien ambas han resultado estrechamente unidas. La investigación ha permitido precisar las premisas de partida y, de esta forma, afinar el diseño del proceso de experimentación. Se ha realizado mediante una Investigación – Acción Participativa (IAP) y, entre otras, se han utilizado técnicas de investigación como la historia de vida, la entrevista abierta, el grupo de discusión, el método Delphi, etc.

Por su parte, la experimentación ha consistido en un programa piloto de orientación en el que el reconocimiento y la resignificación de las competencias transversales adquiridas por las mujeres ha sido el punto de partida para promover un empoderamiento que refuerce su empleabilidad.

Pero como proceso propiamente de IAP, ambos ámbitos aparecen ligados y no se pueden entender el uno sin el otro. En realidad, parten de la consideración de que las mujeres participantes en este proceso son las protagonistas de la misma y, en este sentido, sus reales “hacedoras”.



Como resultado del programa se ha avanzado de forma significativa en la definición del *modelo Aptiva-t de orientación*. No obstante, por definición, se trata de un modelo en *construcción* permanente, por lo que se enriquecerá, modificará y transformará a partir de las aportaciones tanto de quienes trabajan en el ámbito de la orientación como de las mujeres participantes en los distintos procesos de orientación. En la caracterización de este modelo se centra la Guía. Con ella, básicamente, se pretende plantear la propuesta que supone el *modelo Aptiva-t* a profesionales de los centros y servicios de orientación y de formación para el empleo y, en todo caso, alentar una orientación por competencias desde un enfoque de género.

Para ello, hemos procurado elaborar una Guía comprensible y fácil de utilizar, que incluye tanto los planteamientos teóricos que sustentan el modelo como los aspectos operativos, sustentados en el ensayo y la experiencia.

La Guía tiene cuatro capítulos centrales.

En el primero se desarrolla el enfoque teórico desde el que se ha elaborado el *modelo Aptiva-t*. Enfoque que tiene como principales componentes, por una lado, la visión procedente de la economía feminista que concede prioridad a los cuidados y, por otro, la apuesta por el empoderamiento de las mujeres. A partir de estos dos componentes principales, se desarrolla el enfoque teórico, planteando distintos puntos de partida para la propuesta de orientación: concepción de actividad económica y de trabajo; repercusiones de la división sexual del trabajo; características de la inserción laboral de las mujeres; concepción de competencias, de competencia profesional y de empleabilidad; etcétera.

En el segundo capítulo, tras precisar la apuesta de orientación con enfoque de género y valorar su relevancia social en el momento actual, se caracterizan los rasgos básicos del *modelo Aptiva-t* (objetivo de la orientación, rasgos básicos del proceso de orientación, etc.). El capítulo termina con un análisis del proceso de implementación del enfoque de competencias –en particular, de la acreditación y de la orientación–.



El **tercer capítulo**, continuando con la caracterización del *modelo Aptiva-t*, se ocupa de tres aspectos: el itinerario de orientación; la evaluación de procesos de orientación, y la propuesta de perfil competencial de el/ la orientador/a.

Finalmente, el **cuarto capítulo** se centra en la caracterización de una selección de las actividades – tanto individuales como grupales- desarrolladas en el proceso de orientación: entrevista de acogida y talleres. El capítulo incluye además técnicas específicas que pueden facilitar los procesos de orientación.

En cada uno de estos capítulos hemos incluido un breve adelanto de los principales contenidos (*Te encontrarás*) y un resumen final. Asimismo, aparecen una serie de preguntas antes del desarrollo de cada capítulo (*De entrada...*), que pretende favorecer la reflexión sobre los contenidos del mismo, vinculando fundamentalmente esta reflexión con la propia experiencia de cada persona lectora. Luego, como conclusión del capítulo, se abre otra serie de preguntas (*Para terminar...*), que procuran vincularnos tanto al análisis del modelo propuesto como a sus posibles aportaciones a la propia práctica. Hemos incluido, además, un breve listado de materiales que pueden complementar los contenidos desarrollados en el capítulo (*Materiales de Referencia*).

Esperamos que la *Guía Aptiva-t. Orientación por competencias desde un enfoque de género* resulte un instrumento útil para el trabajo de orientación.

Y, para avanzar en ese objetivo, la *Guía*, al igual que el *modelo Aptiva-t*, también está en construcción permanente, por lo que os agradeceremos que nos hagáis llegar cualquier comentario, valoración, sugerencia que os parezca. Ello contribuirá a mantenerla viva y a su desarrollo.

Capítulo 1

ACERCAMIENTO TEÓRICO



Aptiva.t



1.- ACERCAMIENTO TEÓRICO

1.1. Componentes principales

- 1.1.1. Economía feminista
- 1.1.2. Empoderamiento, participación y educación popular

1.2. Mercado de trabajo, economía y género

- 1.2.1. Trabajos versus empleo
- 1.2.2. Invisibilización del trabajo de cuidados no remunerado
- 1.2.3. Visibilización del trabajo de cuidados no remunerado
- 1.2.4. Valoración del trabajo de cuidados no remunerado: una estrategia clave
- 1.2.5. División sexual del trabajo
- 1.2.6. Mujeres, mercado laboral y protección social
- 1.2.7. Conclusión

1.3. Competencias y conocimientos

- 1.3.1. Competencias
- 1.3.2. Competencia profesional. Competencias transversales
- 1.3.3. Competencias versus conocimientos
- 1.3.4. Empleabilidad
- 1.3.5. Trabajo de orientación y aprendizaje experiencial

Resumen



TE ENCONTRARÁS...

En este capítulo, en primer lugar te encontrarás una breve exposición de los principales componentes del enfoque teórico desde el que se ha elaborado la propuesta de orientación con enfoque de género desarrollada en la Guía: el enfoque de la economía feminista que concede prioridad a los cuidados y la apuesta por el empoderamiento de las mujeres.

Posteriormente, podrás encontrar el análisis de tres cuestiones que se han considerado puntos de partida de la propuesta de orientación: (1) concepciones dominantes sobre qué es actividad económica y qué es trabajo, cuestionamientos y alternativas; (2) división sexual del trabajo; (3) características de la inserción laboral de las mujeres, y de la protección social.

Finalmente, encontrarás, otro punto de partida de la propuesta de orientación: el enfoque sobre competencias, competencia profesional y empleabilidad, y sus implicaciones para el trabajo de orientación.

DE ENTRADA...

¿Qué planteamientos destacarías del enfoque teórico que da sentido al trabajo de orientación que realizas/ te parece más interesante?

¿Qué es trabajo? ¿Son actividad económica las tareas del hogar, de cuidados de familiares y comunitarias no remuneradas?

¿Tiene relevancia para el trabajo de orientación la actual división sexual del trabajo (distribución de los trabajos condicionada por el sexo)? En su caso, ¿para qué?

¿Ves alguna articulación interesante entre (1) tareas domésticas, de cuidados de familiares y comunitarias(2) competencias y (3) orientación?



1. ACERCAMIENTO TEÓRICO

1.1 Componentes principales

Para tratar de contribuir al debate sobre un modelo de trabajo de orientación con perspectiva de género y para que se entienda mejor la propuesta desarrollada en la Guía, es conveniente empezar por explicitar el enfoque teórico desde el que se ha elaborado la propuesta.

Este enfoque se articula, fundamentalmente, a partir de dos componentes: parte de una mirada feminista de la economía (economía feminista), y, más en concreto, del reconocimiento real del trabajo de cuidados, y apuesta por el empoderamiento de las mujeres.

En las siguientes páginas de este apartado se profundiza en cada uno de los dos componentes principales del enfoque teórico.

■ 1.1.1. Economía feminista

“Mirar, entender e interpretar el mundo desde la perspectiva de la reproducción y la sostenibilidad de la vida (...) significa desplazar el centro de atención desde lo público mercantil hacia la vida humana, reconociendo en este proceso la actividad de cuidados, realizada fundamentalmente por mujeres” (Cristina Carrasco)

Aunque en la economía feminista conviven diferentes corrientes, todas ellas comparten planteamientos relevantes: en particular, el cuestionamiento de algunos de los aspectos centrales de las escuelas o paradigmas económicos tradicionales, aunque aún dominantes.

Este cuestionamiento parte por develar y criticar el sesgo androcéntrico de la economía y por definir de manera más amplia lo económico, prestando una atención fundamental a las actividades históricamente “invisibilizadas” realizadas, principalmente, por las mujeres; esto es: por hacer emerger la contribución de las mujeres al sistema económico. Se propone así recuperar a las mujeres como agentes económicos y mostrar las relaciones de género como relaciones sociales de poder.



No obstante, en el feminismo y, en particular, en la economía feminista ha habido un importante debate en torno al trabajo oculto de las mujeres.

Entre los años sesenta y ochenta tuvo lugar el denominado debate sobre el trabajo doméstico, cuyo objetivo era poner de manifiesto la presencia de las mujeres en el sistema económico, a partir de su trabajo en el ámbito familiar y en el comunitario. Este debate posibilitó que se visibilizara la idea de que “la economía no eran solo mercados y trabajo asalariado, sino también hogares y trabajo doméstico” (Pérez Orozco, 2004). El enfoque dominante en este debate pretendía que el trabajo invisible de las mujeres se reconociese como trabajo desde la óptica preestablecida del trabajo asalariado del mercado capitalista. E, incluso, yendo más allá, se abordaba la necesidad de recharacterizar los conceptos empleo y trabajo a la luz de la crisis del modelo fordista¹.

La creciente incorporación de las mujeres al mercado laboral propició la extensión de interesantes análisis, entre los que cabe destacar dos: (1) la necesidad del trabajo reproductivo –entendido como trabajo no remunerado realizado en el ámbito del hogar- para el mantenimiento de la sociedad y (2) las dobles y triples presencias de las mujeres –a la vez que desarrollan un trabajo remunerado, mantienen su presencia en la esfera doméstica-reproductiva-. Así, se trató de “poner de manifiesto que la concepción del trabajo hegemónica es sumamente mercantil y tiene un claro sesgo de género: deja fuera de la definición la mayor parte de las actividades realizadas por mujeres (tareas domésticas y de cuidados) e invisibiliza la interrelación entre el mercado y el no mercado, así como la distribución asimétrica de poder entre géneros, que conlleva una desigual distribución de recursos, derechos y deberes” (Legarreta Iza, 2006).

Esta visión da lugar a la idea de que ambas esferas (la reproductiva y la productiva) aparecen de forma articulada en el sistema económico, pero no dependiendo una de otra. Se empieza a utilizar conceptos como trabajo remunerado o productivo y trabajo no remunerado o

¹Modelo de capitalismo dominante entre los años cuarenta y setenta de siglo XX, caracterizado, entre otros rasgos por el Estado del Bienestar y por la centralidad del trabajo asalariado.



reproductivo. Por tanto, se continuaba entendiendo las actividades y tareas tradicionalmente realizadas por las mujeres partiendo de la concepción dicotómica de mercado/ no mercado.

Lógica con la que rompe el siguiente giro conceptual: pasa a ponerse el acento en la satisfacción de las necesidades humanas. Ya no se considera el trabajo invisible de las mujeres partiendo del binomio reproducción/ producción o mercado/ no mercado, sino que se abre una nueva conceptualización: el trabajo de cuidados; entendiendo el concepto de cuidados como el conjunto de necesidades que hay que satisfacer para el sostenimiento de la vida humana.

Este enfoque teórico apuesta por un desplazamiento del núcleo analítico desde el mercado a las personas, desde la lógica de la producción de mercancías para la maximización del beneficio a la de la satisfacción de las necesidades humanas. Se trata, por tanto, de un enfoque que pretende traspasar el modelo clásico, centrado exclusivamente en los procesos que se producen en el mercado, invisibilizando y ocultando los procesos de reproducción humana que tienen lugar en el ámbito doméstico y en el comunitario. En palabras de Cristina Carrasco Bengoa (2009) se trata de “una perspectiva diferente a la habitual, una mirada amplia que traspase la estrecha mirada masculina de la economía y permita visibilizar la relevancia del trabajo de cuidados en los procesos de reproducción y mantenimiento de la vida”.

Desde este enfoque se postula la necesidad de una reorganización del trabajo que implique la organización social del cuidado. Esto significa, en palabras de la citada autora, que se debe situar las actividades de cuidado “como problema social y político de primer orden y debatir cómo asumirlo con la participación de mujeres y hombres, instituciones públicas y empresas privadas. Y en dicho debate, las personas que trabajan en el campo de la educación tienen una gran responsabilidad”.

Es, desde esta nueva perspectiva analítica –reconociendo la actividad de cuidados como elemento necesario y central-, en la que se profundiza en el apartado 1.2. Mercado de trabajo, economía y género, desde la que parte la propuesta de intervención sociolaboral con mujeres.



- La economía feminista devela y critica el sesgo androcéntrico de los paradigmas económicos dominantes, definiendo de manera más amplia lo económico, en tanto que presta una atención fundamental a las actividades históricamente “invisibilizadas” realizadas, principalmente, por las mujeres.
- La propuesta de modelo de orientación entronca con la perspectiva de la economía feminista que (1) pone el acento en la satisfacción de las necesidades humanas, (2) resalta la centralidad del trabajo de cuidados –entendidos como el conjunto de necesidades que hay que satisfacer para el sostenimiento de la vida humana- y (3) plantea la necesidad de una reorganización del trabajo que implique la organización social del cuidado.

■ 1.1.2. Empoderamiento, participación y educación popular

“Solo en sociedades donde los trabajos de cuidados no estén determinados por sexo, género, raza, o cualquier otra categoría social, entonces puede tener sentido el ideal de igualdad o justicia social... Toda sociedad ofrece y requiere cuidados y, por tanto, debe organizarlos de tal manera que pueda dar respuesta a las dependencias y necesidades humanas manteniendo el respeto por las personas que lo necesitan y sin explotar a las que están actuando de cuidadoras” (Martha Nussbaum)

La perspectiva, anteriormente caracterizada, que se sintetiza en el reconocimiento y la centralidad del trabajo de cuidados, está directamente vinculada con la idea de focalizar la atención en la satisfacción de las necesidades humanas –como se señaló- y en la puesta en valor de las capacidades que operan en el bienestar de las personas.

Planteamiento este último estrechamente ligado al “Enfoque de capacidades” –desarrollado por Martha Nussbaum-, que valoriza, junto al bienestar de las personas, su “empoderamiento” como base para la mejora de la posición social y su autoestima personal. Con el énfasis en el empoderamiento se buscan rutas estratégicas para facilitar el acceso de las personas a la participación y a la toma de decisiones en una democracia.



Aunque el concepto de empoderamiento es aplicable a todos los grupos vulnerables, su desarrollo teórico está unido al análisis de género. Su aplicación fue propuesta por primera vez a mediados de la década de los ochenta por una red de grupos de mujeres e investigadoras, para referirse al proceso por el cual las mujeres acceden al control de los recursos (materiales y simbólicos) y refuerzan sus capacidades y protagonismo en todos los ámbitos. Desde una perspectiva feminista, el empoderamiento de las mujeres incluye tanto el cambio individual como la acción colectiva, e implica la alteración radical de los procesos y estructuras que reproducen la posición subordinada de las mujeres como género.

En la IV Conferencia de Acción de Beijing (1995) se consolida la idea de trabajar por el empoderamiento de las mujeres como algo necesario para lograr la igualdad. El concepto de empoderamiento se relaciona con el poder entendido, no como dominación sobre los/as demás, sino como capacidad de las mujeres de aumentar su auto-confianza e influir en los cambios. En Beijing +15 (2010), entre otros acuerdos, se aprobó trabajar por el empoderamiento económico de las mujeres.

Desde entonces, el término empoderamiento ha ampliado su campo de aplicación. Por un lado, de su inicial utilización exclusivamente en los análisis de género, ha pasado a aplicarse al conjunto de colectivos vulnerables, habiendo adquirido una amplia utilización en los estudios sobre el desarrollo, el trabajo comunitario y social, o la cooperación para el desarrollo. Por otro lado, si originariamente el concepto era patrimonio de los movimientos de mujeres, después ha comenzado a ser utilizado también por las Agencias de Desarrollo, las Naciones Unidas, el Banco Mundial o incluso en campos tan diversos como la gestión empresarial y el desarrollo de personas.

El empoderamiento puede considerarse una estrategia que propicia que las mujeres incrementen su poder. Lo que requiere un proceso por el que las mujeres tomen conciencia de sus propios derechos, capacidades e intereses, y de cómo estos se relacionan con los intereses de otras personas, con el fin de participar desde una posición más sólida en la toma de decisiones y estar en condiciones de influir en ellas.



Por tanto, el empoderamiento consiste en que las mujeres adquieran “poder de decidir”: tener mayor control sobre sus vidas y que estas decisiones sean tomadas por la propia persona como “agente responsable”. Esto significa entender que las mujeres deben ser tomadas en cuenta no solamente por su demanda concreta de bienestar, sino también desde el reconocimiento de su participación e implicación activa en su propio proceso.

Para hacer operativa esta visión se hace necesario desarrollar y aplicar metodologías como las que representan la Educación Popular y la Investigación Acción Participativa.

La Educación Popular, nacida a partir de los trabajos teórico-prácticos de Paulo Freire², plantea el proceso de orientación-formación-aprendizaje como una práctica pedagógica liberadora dirigida a que las personas tomen conciencia de su situación y den respuestas propias ante la misma. La educación se convierte así en un vehículo que permite a las personas y a los grupos avanzar y desarrollarse.

Se basa en el diálogo y la comunicación, plantea un método pedagógico activo, dialogante y participativo, que debe partir de la experiencia real de cada persona, es decir, estar contextualizado.

Los contenidos a abordar deben estar siempre al servicio de las personas que aprenden, y deben estar conectados a la realidad práctica que viven.

El trabajo de el/la educador/a consiste básicamente en dinamizar, en tanto que facilitar, el proceso personal de toma de conciencia de la situación y de planteamiento de respuestas.

Por todo ello, en este modelo pedagógico, teoría y práctica están estrechamente unidas.

En definitiva, se trata de propiciar que las mujeres analicen su situación para, a partir de ahí, determinar qué respuestas consideran más adecuadas.

²Paulo Freire (1921-1997) Pedagogo y teórico brasileño. Obras principales: *Educación como práctica de la libertad* y *La pedagogía del oprimido*.



En la misma línea se encuentra la Investigación Acción Participativa, enfoque que rompe frontalmente con el concepto tradicional de investigación.

Frente al investigador/a experto/a que se sitúa en un plano de distancia respecto al objeto de intervención, la Investigación Acción Participativa apuesta por una relación de equidad y, sobre todo, por la implicación directa del objeto (sujeto) observado en el propio devenir de la investigación. Desde este enfoque se considera que no es posible el análisis de la realidad social y la articulación de propuestas para incidir en ella si el propio grupo destinatario no se incorpora al proceso de análisis y se apropia de él, como una parte más de sus objetivos y sus capacidades.

De igual modo, se persigue una apropiación por parte de los agentes sociales de las estrategias y las herramientas para la transformación de la realidad.

Este enfoque posibilita atender las diferentes necesidades de los agentes sociales presentes en el proceso, porque permite adaptar en todo momento las metodologías, partiendo de criterios que buscan favorecer simultáneamente que las personas que participan de la investigación tengan otra mirada sobre lo que ocurre en su entorno y sobre su rol específico.

- La propuesta de modelo de orientación entronca también con el enfoque del empoderamiento, que parte del planteamiento de que las personas –en este caso, las mujeres- deben ser tomadas en cuenta no solamente por su demanda concreta de bienestar, sino también desde el reconocimiento de su participación e implicación activa.
- El empoderamiento es el proceso por el cual las mujeres acceden al control de los recursos (materiales y simbólicos) y refuerzan sus capacidades y su protagonismo en todos los ámbitos. Incluye tanto el cambio individual como la acción colectiva, e implica la alteración radical de los procesos y las estructuras que reproducen la posición subordinada de las mujeres como género.



- Para hacerlo operativo, cabe aplicar metodologías como la Educación Popular –dirigida a que las personas (en este caso, las mujeres participantes) tomen conciencia de su situación y den respuestas propias ante la misma- y la Investigación Acción Participativa –que incorpora al grupo destinatario (en este caso, de la orientación) al análisis de su realidad social y al planteamiento de propuestas para incidir en ella-.

1.2 Mercado de trabajo, economía y género

La incorporación de las mujeres al mercado laboral constituye un proceso constante desde hace décadas que ha generado modificaciones y retos en el análisis económico y en la propia realidad social.

Esta inserción laboral ha puesto de manifiesto una serie de particularidades en la situación de las mujeres, que, en buena parte, son reflejo de las diferentes concepciones presentes en la sociedad en torno al papel de varones y de mujeres, así como en relación con los conceptos de empleo y de trabajo y con la finalidad del sistema económico.

■ 1.2.1. Trabajos versus empleo

De entrada, cabe señalar las diferencias que existen entre el concepto de trabajo y el de empleo, ya que no son sinónimos.

Para ello conviene remontarse a finales del siglo XIX, momento en el que tienen lugar importantes transformaciones socioeconómicas derivadas de la expansión del capitalismo, y en el que se produce una nueva interpretación y conceptualización de trabajo.

A diferencia de lo que ocurría previamente, el trabajo pasa a estar totalmente vinculado a su remuneración, convirtiéndose progresivamente, con este nuevo perfil –como trabajo remunerado-, en la categoría central de la sociedad; de hecho, la asalarización constituye el elemento fundamental de configuración de la relación clásica capital-trabajo.



Entre otros factores, pero de manera destacada, por la extensión de la contestación protagonizada por el movimiento obrero, los poderes públicos fueron progresivamente regulando el trabajo –ya solo remunerado–.

Proceso que propició la transición del concepto trabajo al de empleo. Este último concepto (en los denominados países desarrollados) está vinculado a la regulación política del acceso, permanencia y salida del trabajo (modalidades de contratación laboral, y de despido, regulación de la jornada laboral, de la incapacidad, etc.), de forma que solo cabe con la intervención del Estado. Por tanto, el empleo solo existe como norma social y no inicia su recorrido histórico hasta el momento en que el trabajo remunerado comienza a ser regulado políticamente.

De esta forma, el trabajo, en el sentido de empleo, es el concepto central para la ciudadanía asalariada o industrial asociada al Estado de Bienestar, siendo esta ciudadanía asalariada la principal beneficiaria de los derechos sociales. De ahí que, “(...) no habrá otra forma de alcanzar una existencia social legítima que a través del mismo: quien no tenga un empleo (definido normativamente), lo haya tenido o lo busque activamente si no lo tiene, no existe” (Prieto Rodríguez, 2000).

Al trabajo que se realiza en el mercado laboral, al trabajo remunerado, se le ha denominado trabajo productivo o de mercado y al trabajo que han realizado tradicionalmente las mujeres, de forma gratuita, en el hogar y con sus familias, además de las actividades de índole comunitaria, se le ha denominado trabajo reproductivo.

Conceptualizaciones –como se deriva de lo señalado en Economía feminista (punto 1.1.1) respecto a la nueva centralidad del trabajo de cuidados- que, más allá de lo que puedan apuntar algunos de los términos elegidos, ponen el acento en el carácter de mercado/remunerado o no del trabajo, y no en su naturaleza/contenido. Lógica esta con la que rompe la conceptualización de trabajo de cuidados (ver punto citado): este puede ser de mercado/ estar remunerado o no. Por ello, en adelante utilizaremos preferentemente la expresión **trabajo de cuidados no remunerado**.



El trabajo de cuidados no remunerado, tal y como lo definen Shelton & John³, hace alusión a “aquel trabajo no remunerado que contribuye al bienestar de los miembros del grupo familiar y al mantenimiento del hogar”. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y Eurostat –Instituto de Estadística de la UE- definen las actividades productivas no de mercado de los hogares como aquellas que, realizadas por sus miembros, dan por resultado bienes y servicios, combinando su mano de obra no remunerada con las compras de bienes de consumo duraderos y no duraderos, incluyendo también las ayudas informales a otros hogares, no remuneradas, y la formación de capital por cuenta propia.

En el trabajo de cuidados no remunerado pueden diferenciarse tres categorías fundamentales (Rodríguez Menéndez, 2008):

- **Tareas del hogar.** Incluye aquellas labores relativas a la administración de recursos y consumo familiar, la limpieza de la casa, la preparación de alimentos, el transporte, la representación y relaciones en el exterior, así como las tareas de reparación y mantenimiento de la vivienda.
- **Cuidado de hijos e hijas y de otras personas dependientes.** Incluye todas las actividades implicadas en la atención a estas personas, tales como, por ejemplo, dar de comer, vestir, comprar su ropa, llevarlos a el/ la médico/a, darles las medicinas, transporte y acompañamiento, etcétera.
- **Trabajo emocional.** Hace referencia a aquellas actividades que permiten mejorar el bienestar emocional y proveer soporte emocional a otras personas; incluye actividades como dar apoyo, escuchar atentamente, ayudar en la búsqueda de soluciones a los problemas, expresar empatía, saber hacer, ver a quienes forman la familia que se les aprecia y se siente cariño, etcétera.

³Citado por Rodríguez Menéndez C. *La distribución sexual del trabajo reproductivo.* Shelton & John, 1996, 300. Traducción de la autora.



- A finales del siglo XIX se produjo una nueva conceptualización de trabajo: pasó a identificarse con trabajo remunerado. Posteriormente, ahondando en esta línea, se identificó con empleo, en tanto que trabajo remunerado regulado por el Estado, convirtiéndose en el concepto central de la ciudadanía propia del Estado de Bienestar: disponer de un empleo es lo que permite acceder a buena parte de derechos sociales.
- Al trabajo realizado en el mercado laboral, al trabajo remunerado, se le ha denominado trabajo productivo o de mercado y al trabajo que han realizado tradicionalmente las mujeres, de forma gratuita, en el hogar y con sus familias, además de las actividades de índole comunitaria, se le ha denominado trabajo reproductivo.
- Estas conceptualizaciones ponen el acento en el carácter de mercado/ remunerado o no del trabajo, y no en su naturaleza/ contenido. Lógica con la que rompe la conceptualización de trabajo de cuidados: este puede ser de mercado/ estar remunerado o no.
- El trabajo de cuidados no remunerado ha sido definido como “aquel trabajo no remunerado que contribuye al bienestar de los miembros del grupo familiar y al mantenimiento del hogar”. De él se han diferenciado tres categorías fundamentales de tareas: tareas del hogar; cuidado de hijos e hijas y de otras personas dependientes; trabajo emocional.

■ 1.2.2. Invisibilización del trabajo de cuidados no remunerado

“Lo que no se nombra no existe” (Celia Amorós)

Con anterioridad a la reconceptualización del trabajo que se produjo a finales del siglo XIX – identificación de trabajo con trabajo remunerado- señalada en el punto anterior, el interés de los análisis económicos progresivamente se había ido centrando en el ámbito de las relaciones monetizadas y, especialmente, en el mercado, en tanto que eje de las mismas.



Con este desplazamiento del foco de interés se fue consagrando una división fundamental de esferas: la reproductiva –no mercantil- y la productiva –mercantil-, organizadas claramente en función de los sexos, conceptual y analíticamente separadas y aparentemente sin interrelaciones.

De forma que la economía pone únicamente atención en la segunda de ellas, el ámbito productivo, donde se ubica tradicionalmente el varón y donde se desarrolla el trabajo remunerado, mientras la esfera reproductiva, en la que se sitúan habitualmente las mujeres, se invisibiliza, no teniéndose en cuenta que el mantenimiento de la esfera productiva se produce también gracias a que el ámbito doméstico genera las condiciones para su desarrollo y crecimiento. En palabras de Cristina Carrasco Bengoa: “desde los pensadores clásicos, las distintas escuelas de economía –aunque con diferencias importantes entre ellas- se han caracterizado siempre por excluir de sus cuadros analíticos los procesos de reproducción social, centrándose exclusivamente en el estudio de la producción de mercado” (Carrasco Bengoa, 2009)

A pesar de ello –de obviar y excluir de su categorización económica todo el trabajo que se desarrolla en el seno de los hogares y en sus “aledaños”-, se mantiene que se pretende reflejar el conjunto de la realidad económica.

Es en este marco, en el que el concepto de trabajo queda vinculado al mercado –equiparándose a trabajo remunerado, especialmente como empleo-, quedando, por tanto, fuera del análisis económico todo aquel trabajo que no se ajustara a dicho perfil.

Así, con la asignación del salario familiar se va a consolidar la figura del ama de casa y se establecerán las bases para una división espacio temporal con una clara asignación de género (Legarreta Iza, 2006). Como se ha señalado en el punto anterior, el trabajo remunerado –y, muy destacadamente, el empleo, entendido como trabajo remunerado regulado- pasa a ser central como eje de integración social: genera un sentido de la existencia, vehicula la participación social y el progreso material. De forma que, a partir de los derechos que se derivan del empleo (pensiones de viudedad o jubilación), se generan desigualdades significativas entre mujeres y hombres (Martín Palomo, 2008).



Por tanto, en el análisis de la relación entre mujer y trabajo se parte de dos concepciones distintas (Prieto Rodríguez, 2000): una primera, parte de las relaciones de producción para explicar las relaciones reproductivas o de cuidados; una segunda concepción entiende que la producción y la reproducción constituyen un mismo campo social. Esta segunda concepción plantea la imposibilidad de pensar un orden sin pensar al mismo tiempo el otro.

Desde esta perspectiva, algunas autoras, como María Ángeles Durán Heras, han utilizado la metáfora del iceberg para el análisis del sistema económico. El iceberg se encuentra dividido en dos partes, aquella que se encuentra visible y que constituye lo que conocemos como la economía monetizada, que se sitúa en el ámbito de lo público, organizada en sector público estatal y privado mercantil. Hay otra parte, invisible, que se basa en lo no monetizado, se ubica en el ámbito privado y donde reside el denominado trabajo doméstico, junto con otras actividades como el trabajo voluntario y comunitario, participación ciudadana, entre otras. El mundo de lo público, donde se sitúa el prestigio social, el poder y la toma de decisiones, en el que operan los sujetos racionales y libres, está construido por y para los varones frente a un contexto de lo privado, en el que el afecto y el altruismo son la base de las relaciones (Pérez Orozco, 2006b).

Con esta metáfora se trata de poner de manifiesto la necesidad de considerar el sistema económico como un todo en el que los procesos de trabajo que se encuentran fuera del mercado son los que garantizan su mantenimiento y sostenimiento.

Profundizando, dicha metáfora permite resaltar cuatro cuestiones esenciales (Pérez Orozco, 2006b).

- La escisión de la estructura en dos partes diferenciadas.
- La (in)visibilidad como la principal delimitación entre ambas esferas.
- La ocultación de la base para que la estructura perviva.
- La estructura es una unidad en sí; es decir: las dos facciones no pueden entenderse por separado, sino como un conjunto.



Concretando lo señalado en Economía feminista (punto 1.1.1.), es desde este enfoque integral, del que parte la propuesta de modelo de orientación recogida en esta Guía.

- Previamente a la identificación de trabajo con trabajo remunerado, el interés de los análisis económicos se había progresivamente centrado en el ámbito de las relaciones monetizadas y, especialmente, en el mercado.
- De forma que se fue consagrando una división fundamental de esferas: la reproductiva –no mercantil- y la productiva –mercantil-, organizadas claramente en función de los sexos, conceptual y analíticamente separadas y aparentemente sin interrelaciones. En este marco, la economía ha puesto la atención únicamente en la segunda de ellas, donde se ubica tradicionalmente el varón y donde se desarrolla el trabajo remunerado, mientras la esfera reproductiva, en la que se sitúan habitualmente las mujeres ha quedado invisibilizada.
- Frente a esta lógica, diferentes autoras han utilizado en el análisis del sistema económico la metáfora del iceberg. Metáfora que permite resaltar cuatro cuestiones esenciales: (1) la escisión de la estructura en dos partes diferenciadas; (2) la (in) visibilidad como la principal delimitación entre ambas esferas; (3) la ocultación de la base para que la estructura perviva; (4) la estructura es una unidad en sí: las dos facciones no pueden entenderse por separado, sino como un conjunto.
- Es desde el enfoque integral que refleja la metáfora del iceberg, del que parte la propuesta de modelo de orientación recogida en la Guía.

■ 1.2.3. Visibilización del trabajo de cuidados no remunerado

Como se ha apuntado, a partir de los años sesenta la economía feminista –en particular- ha ido planteando críticas y aportaciones dirigidas a superar el reduccionismo de las concepciones dominantes del sistema económico y del trabajo.



Criticas y aportaciones que tratan de hacer emerger la contribución de las mujeres al sistema económico: “necesidad de trascender los modelos económicos tradicionales centrados (casi exclusivamente) en el mercado y desarrollar nuevos marcos de análisis más fértiles y realistas que consideren las interrelaciones entre las esferas mercantil, pública y familiar, teniendo en cuenta las relaciones de poder y las desigualdades sociales (de clase, sexo y raza) que estratifican las distintas instituciones. (...) Las relaciones entre trabajo de mercado, trabajo familiar doméstico y bienestar condicionan formas y calidad de vida distinta diferenciadas según el sexo” (Carrasco Bengoa y Mayordomo Rico, 2000).

Desde esta perspectiva se han elaborado diferentes propuestas concretas, de las que a continuación se describen brevemente tres de ellas.

- **Cuentas Satélite de los Hogares.** Pretenden traducir a términos monetarios el conjunto de actividades no remuneradas realizadas en los hogares, con el fin de conocer su peso en el sistema económico y, de esta forma, contribuir a acabar con su invisibilización.
- **Las Encuestas de los Usos del Tiempo.** El objetivo principal de estas encuestas es obtener información para conocer la dimensión del trabajo de cuidados no remunerado realizado por los hogares, la distribución de las responsabilidades de las personas que integran la unidad de convivencia, la participación de la población en actividades culturales y de ocio, el empleo del tiempo de grupos sociales especiales (jóvenes, personas desempleadas, personas ancianas etc.); información que es útil para la formulación de políticas familiares y de igualdad de género, y para estimar las cuentas satélites de los hogares.
- **La Encuesta de Población Activa (EPA) - no androcéntrica.** Su elaboración responde a la constatación de las limitaciones de la EPA para abordar los trabajos que quedan fuera del ámbito del empleo. Entre estas limitaciones, el equipo de investigación de la Universitat de Barcelona que realizó la propuesta, destaca las siguientes: (1) no permite un abordaje completo del conjunto de actividades que las personas desarrollan cotidianamente; (2) impide comprender que el tiempo de trabajo, tanto individual como social, se encuentra



repartido entre el empleo y el trabajo doméstico-familiar y que el reparto de este tiempo se organiza en función del género y condiciona las opciones de mujeres y hombres en su vida cotidiana; (3) no permite conocer los mecanismos a través de los cuales el trabajo de mercado descansa, en última instancia, en la actividad doméstica.

Esta EPA alternativa introduce algunas modificaciones orientadas a corregir el sesgo androcéntrico de la encuesta oficial y supone un cambio esencial en la manera de entender y analizar el trabajo; giro que, para el equipo investigador, se basa en los siguientes planteamientos: “a) es en la esfera de la reproducción desde donde se organiza la vida; b los ámbitos mercantil y familiar son inseparables y es su consideración conjunta la que nos permite el análisis de las necesidades globales de trabajo para la reproducción familiar, de las interrelaciones entre las diversas actividades realizadas por los miembros de las familias y de las necesidades de trabajos de cuidados; y c) ambos trabajos (mercantil y familiar doméstico) se estructuran a través de relaciones jerárquicas de género” (Carrasco Bengoa, 2001c).

Se trata de tres propuestas orientadas a contribuir al desplazamiento del núcleo analítico desde el mercado a las personas, desde la lógica de la producción de mercancías para la maximización del beneficio a la de la satisfacción de las necesidades humanas.

En conclusión, particularmente desde la economía feminista, en las últimas décadas se han venido realizando múltiples esfuerzos por superar los enfoques sesgados y androcéntricos que conciben el sistema económico únicamente como aquellas relaciones ligadas al mercado.

Situar en el marco de análisis las realidades del trabajo de cuidados no remunerado, permite captar que las decisiones de las personas sobre su presencia en el mercado de trabajo están condicionadas por circunstancias ajenas a su relación, estricta, con él y que estas circunstancias todavía hoy están estructuradas en función del género.



- Desde la perspectiva de hacer emerger la contribución de las mujeres al sistema económico, facilitando el desplazamiento hacia la lógica de la satisfacción de las necesidades humanas, se han elaborado diferentes propuestas concretas: (1) Cuentas Satélite de los Hogares –tratan de traducir el conjunto de actividades de los hogares a términos monetarios con el objetivo de conocer su peso dentro del sistema económico y acabar con la invisibilización-; (2) Encuestas de los Usos del Tiempo – permiten conocer la dimensión del trabajo de cuidados no remunerado realizado por los hogares, la distribución de las responsabilidades... con el fin de facilitar la formulación de políticas-; (3) EPA-no androcéntrica –introduce modificaciones para corregir el sesgo androcéntrico de la encuesta oficial y supone un cambio esencial en la manera de entender y analizar el trabajo-
- Situar en el marco de análisis las realidades del trabajo de cuidados no remunerado, permite captar que las decisiones de las personas sobre su presencia en el mercado de trabajo están condicionadas por circunstancias ajenas a su relación, estricta, con él y que estas circunstancias todavía hoy están estructuradas en función del género.

■ 1.2.4. Valoración del trabajo de cuidados no remunerado: una estrategia clave

¿Por qué es importante medir y valorar el trabajo de cuidados no remunerado? Entre otros motivos, por los siguientes:

- En el plano macroeconómico, contribuye al crecimiento económico –vinculado al bienestar- de largo plazo, al congregarse el mayor número de horas de trabajo, de manera que podrían representar más de la mitad del Producto Interior Bruto (PIB).
- Respecto al desarrollo de las capacidades humanas, el reconocimiento del trabajo de cuidados no remunerado favorece su desarrollo, la expansión de opciones y, de manera crucial, la creación y cultivo de las relaciones humanas (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 1999).



- En relación a la prestación de servicios de salud, el trabajo no remunerado de promoción y cuidado de la salud realizado en el hogar constituye la base que sustenta el desarrollo sanitario: los “ahorros” de gasto público no son otra cosa que costos que el Estado traslada a la comunidad y los hogares; es decir: a las mujeres. La invisibilidad económica del trabajo no remunerado ha impedido un análisis realista de la sostenibilidad de un sistema de atención que se apoya de manera fundamental en los roles de género y el trabajo gratuito de las mujeres.
- Y, especialmente, porque el trabajo de cuidados, en términos generales, se centra en aquellas tareas y actividades que resultan fundamentales para el desarrollo y la continuidad de las vidas, para la sostenibilidad de la vida. El espacio del bienestar humano no solo es clave por la inmensa cantidad de actividad que produce, sino porque ahí es donde los diversos recursos –transformados, adaptados, etc- generan bienestar. Esta responsabilidad es asumida por los hogares y, en su seno, por las mujeres. Por ello, desde nuestro punto de vista la unidad básica de la economía son los hogares.
- La no inclusión de estas esferas económicas ocultas invisibiliza el trabajo de las mujeres, en su especificidad. El camino habitual de la igualdad (la mera incorporación de mujeres al mercado laboral) no la garantiza.

Además de estos motivos, valorar los cuidados proporciona argumentos para promover políticas que concilien las responsabilidades de ambos sexos en las esferas pública y privada, garanticen el derecho ciudadano a protección social y aseguren una adecuada disponibilidad de servicios de cuidado que no se financie fundamentalmente con el aporte de este trabajo.

La corresponsabilidad de género depende, en buena parte, del grado en que las políticas consideren de manera integrada el ámbito del mercado laboral y el del cuidado (infancia, personas mayores, personas enfermas etc.). Por su parte, la consideración del trabajo de cuidados no remunerado en las políticas económicas y sociales debería implicar que la redistribución y la solidaridad se coloquen en el centro de su formulación y diseño.



- Entre los motivos por los que es importante medir y valorar el trabajo de cuidados no remunerado cabe señalar: (1) contribuye al crecimiento económico –vinculado al bienestar-; (2) favorece el desarrollo de las capacidades humanas, la expansión de opciones y la creación y cultivo de las relaciones humanas; (3) su invisibilidad, en la medida que constituye la base que sustenta el desarrollo sanitario, ha impedido un análisis realista de la sostenibilidad del sistema; (4) proporciona argumentos para promover políticas que concilien las responsabilidades de ambos sexos en las esferas pública y privada, garanticen el derecho ciudadano a protección social y aseguren una adecuada disponibilidad de servicios de cuidado que no se financie fundamentalmente con este trabajo; (5) visibiliza el trabajo de las mujeres, en su especificidad. Pero, principalmente, porque se centra en las tareas fundamentales para el desarrollo y la continuidad de las vidas, para la sostenibilidad de la vida
- La corresponsabilidad de género depende, en buena parte, del grado en que las políticas consideren de manera integrada el ámbito del mercado laboral y el del cuidado. Por su parte, la consideración del trabajo de cuidados no remunerado en las políticas económicas y sociales debería implicar que la redistribución y la solidaridad se coloquen en el centro de su formulación y diseño.

■ 1.2.5. División sexual del trabajo

Un elemento clave para la comprensión histórica de las relaciones entre mujer y empleo es el concepto de división sexual del trabajo. Concepto que hace referencia “al reparto social de tareas o actividades según el sexo-género. Este reparto varía según las sociedades y las épocas históricas, pero existe en todas las sociedades que se conocen. El reparto de «actividades» no sería tan significativo si no fuera sistemáticamente acompañado de una valoración diferencial, esto es, jerarquizada, y no tuviera fuertes y claras repercusiones en las condiciones de vida” (Gómez Bueno, 2001).



Si bien es verdad que las mujeres tienen cada vez una mayor participación en el trabajo remunerado, esta, como argumenta Elsa Gómez Gómez (Organización Panamericana de la Salud, 2008), no ha conllevado una redistribución significativa del trabajo no remunerado, por lo que, su mayor dedicación al mismo, limita su tiempo y sus oportunidades para participar en el mercado laboral y, por tanto, para acceder a los beneficios económicos y de protección social ligados a esta participación. Consecuentemente, esto restringe las posibilidades de independencia económica, disponibilidad de ingresos propios y de recursos de protección social para la satisfacción autónoma de las necesidades.

En la actualidad hay diferencias significativas en la cantidad de tiempo que destinan al trabajo hombres y mujeres. En España en concreto, la disparidad de la carga global de trabajo de hombres y de mujeres es muy relevante. Los trabajos de María Ángeles Durán Heras sobre datos de la encuesta del Centro de Investigaciones de la Realidad Social (CIRES) sobre usos del tiempo de 1996, revelan que la jornada real de trabajo, sumando remunerado y no remunerado, es significativamente mayor para las mujeres (un promedio de 56.07 horas a la semana) que para los hombres (36.43 horas como promedio). De forma que “los varones solo desarrollan un tercio del trabajo total requerido para mantener la sociedad española en los niveles de bienestar (monetario y no monetario) que actualmente disfruta, aunque obtienen el 69% del trabajo con contrapartidas monetarias directas (...) Por eso puede decirse que la economía española es como un iceberg, porque flota gracias a los dos tercios del esfuerzo colectivo que permanece invisible” (Durán Heras, 2000).

Por lo que respecta específicamente al trabajo de cuidados no remunerado, los hombres, por ejemplo, dedican menos tiempo que las mujeres a atender al padre y a la madre y a hijos/as; a su vez, las mujeres dedican más tiempo al cuidado de el/ la suegro/a que el que dedican sus propios hijos/as.

Las investigaciones también concluyen, de forma unánime, que las mujeres continúan siendo las principales organizadoras y supervisoras de este trabajo. Las mujeres están más dispuestas que los hombres a decidir cuándo necesitan hacerse las cosas y a asegurarse de que estas se hagan correctamente. Son ellas las que planean, organizan y dirigen el trabajo.



Finalmente, también se producen diferencias con respecto al uso y disfrute del ocio y tiempo libre, reforzándose la desigualdad entre hombres y mujeres. Entre otras diferencias, el tiempo libre de las mujeres se ve constantemente obstaculizado por las exigencias y necesidades familiares, mientras que el de los varones se disfruta con muchas menos interrupciones.

Por lo que respecta a la concreción de la división sexual del trabajo, en las parejas heterosexuales, la relación entre el tiempo dedicado por cada integrante de la pareja al trabajo de cuidados no remunerado se ha explicado considerando fundamentalmente tres variables: los recursos de la pareja, la disponibilidad temporal y la ideología de género.

A continuación se detalla brevemente cómo se ha planteado la influencia de cada variable:

- **Los recursos de la pareja.** La desigual distribución de este trabajo se explica tomando como base, en primer lugar, los recursos económicos: el cónyuge que aporta más dinero al sostenimiento del núcleo familiar dedica menos tiempo al trabajo de cuidados no remunerado. Otro recurso que se ha considerado es la cualificación de la mujer: a mayor cualificación, disminuye el tiempo que dedica a las tareas reproductivas y aumenta el de su pareja. Por último, se ha considerado la posible relación entre el prestigio social de la ocupación desempeñada por cada integrante de la pareja y el tiempo dedicado al trabajo de cuidados no remunerado: a mayor prestigio de la ocupación de la mujer o de la de la pareja, menor tiempo dedicado al trabajo de cuidados no remunerado; otras investigaciones han establecido que la relación entre ambas variables está modulada por el número de horas que la mujer trabaja fuera del hogar.
- **Disponibilidad temporal.** Diferentes autores/as plantean que aquellas personas que dedican más tiempo al trabajo remunerado dedican menos tiempo al trabajo de cuidados no remunerado. Sin embargo, se ha señalado que no existen diferencias estadísticamente significativas que permitan soportar una correlación positiva entre horas invertidas por la mujer en el trabajo remunerado y participación masculina en el trabajo de cuidados. Se constata que el trabajo extradoméstico masculino está asociado negativa y consistentemente con su participación en el trabajo de cuidados.



- **Ideología de género.** Hombres y mujeres con una ideología de género tradicional se acomodarán a un reparto más desequilibrado de las tareas de cuidados, siendo las actitudes de género masculinas las que mayor determinan el desigual reparto de las tareas reproductivas o de cuidados. El patriarcado es, en este sentido, un elemento clave en la elaboración del discurso.

No obstante, existen otras variables que pueden ser también significativas en la explicación de la división sexual del trabajo en la pareja: la edad, el estatus marital, la presencia de niños/as en el hogar, el grupo étnico, la nacionalidad o la clase social. Por ello, de cara al trabajo de orientación, es básico realizar un análisis integral de las circunstancias que inciden en cada persona, análisis que denominamos interseccional (desarrollado en el punto 2.1.1).

- División sexual del trabajo, en tanto que “reparto social de tareas o actividades según el sexo-género (...) acompañado de una valoración diferencial”, es un elemento clave para la comprensión histórica de las relaciones entre mujer y empleo.
- La creciente participación de las mujeres en el trabajo remunerado no ha conllevado una redistribución significativa del no remunerado, por lo que quedan limitados su tiempo y sus oportunidades para participar en el mercado laboral y para acceder a los beneficios económicos y de protección social que se derivan, restringiéndose las posibilidades de independencia económica, de disponibilidad de ingresos propios y de recursos de protección social para la satisfacción autónoma de las necesidades.
- Hay diferencias significativas en la cantidad de tiempo destinado al trabajo por hombres y por mujeres. En España, la jornada real de trabajo, sumando remunerado y no remunerado, es significativamente mayor para las mujeres.



- Por lo que respecta al trabajo de cuidados no remunerado, las mujeres no solo dedican más tiempo, sino que son quienes principalmente lo organizan y supervisan.
- Para explicar la relación entre el tiempo dedicado por cada integrante (de la pareja heterosexual) al trabajo de cuidados no remunerado es necesario considerar no solo las variables clásicas (recursos de la pareja, disponibilidad temporal e ideología de género), sino otras que pueden ser igualmente significativas (edad, estatus marital, presencia de hijos/as, el grupo étnico, la nacionalidad o la clase social).
- Por ello, de cara al trabajo de orientación, es básico realizar un análisis integral de las circunstancias que inciden en cada persona.

■ 1.2.6. Mujeres, mercado laboral y protección social

De entrada, cabe destacar que en España en las últimas décadas se ha producido una incorporación relevantes de mujeres al mercado laboral, de forma que la tasa de actividad, aunque de manera lenta, no han dejado de aumentar.

Si en 1992 la tasa de actividad de las mujeres españolas (población de 15 a 64 años, intervalo que utiliza Eurostat) era del 39,9% –frente a una media de la UE-15 del 55,6%–, en 2010 la tasa de actividad femenina de nuestro país (65,9%) fue por primera vez superior a la media de la UE-15 (65,8%). En menos de 20 años, la tasa ha aumentado 26 puntos y se ha revertido una diferencia con la UE-15 de casi 16 puntos.

No obstante, todavía persisten diferencias entre la tasa de varones y la de mujeres, lo que debe ponerse en relación con otros factores que están afectando a la inserción laboral de las mujeres, como las políticas laborales y familiares, la dinámica familiar etc.



Sin embargo, la tendencia positiva de la participación en el mercado laboral no puede ocultar un conjunto de aspectos que han venido marcando las condiciones concretas de inserción de las mujeres en España en el mercado laboral. A continuación se recogen los más relevantes.

En primer lugar, cabe señalar la incidencia del empleo a tiempo parcial en la población femenina, sustancialmente más elevada que en el caso de los varones.

Como consecuencia de la sobrecarga de trabajo no remunerado en el ámbito privado, con frecuencia las mujeres se ven forzadas a estar menor tiempo en el mercado laboral, trabajando en empleos a tiempo parcial o acogéndose a una reducción de la jornada laboral.

En España en concreto, el hogar sigue siendo el principal eje de bienestar y de cuidados – fundamentalmente, por el déficit de recursos públicos de atención a personas dependientes y por el alto coste de los centros privados-, responsabilidad que, a pesar de la paulatina reducción del tiempo dedicado por las mujeres y del aumento del empleado por los hombres, continúa recayendo fundamentalmente en las mujeres, dando lugar a una sobrecarga de trabajo (doble jornada).

La, significativa, mayor tasa de empleo a tiempo parcial de las mujeres es un hecho importante por diferentes motivos; entre ellos, porque implica un menor salario, lo que repercute en las posibilidades de autonomía económica para las mujeres. De forma que este tipo de empleo, que en un primer momento se consideró positivo para la inserción laboral de las mujeres, ha terminado por generar un conjunto de desigualdades laborales, que se acompañan de consideraciones de tipo ideológico, “en la medida en que se presupone una determinada concepción del lugar de la mujer en el mercado laboral y de su estatus social, puesto que al permitir simultanear el papel tradicional de la mujer como responsable de la vida familiar con la vida profesional, la división sexual del trabajo y los estereotipos de género permanecen inalterables” (Gómez Bueno, 2001).



En segundo lugar, cabe destacar la existencia de una clara segregación ocupacional horizontal: uno y otro sexo están representados de manera diferenciada en los distintos puestos de trabajo, de forma que los hay masculinizados y los hay feminizados.

Condicionado por diferentes factores, las mujeres, siguen trabajando fundamentalmente en determinadas ramas de actividad (básicamente relacionadas con el sector servicios: comercio, servicios sociales, enseñanza...) y en ocupaciones distintas a los hombres.

Entre los factores que lo explican, cabe señalar dos: (1) la compatibilización de trabajo y familia, en la medida que favorece itinerarios laborales más precarios; (2) y la, cada vez menos intensa pero aún relevante, socialización de género, que orienta a las mujeres hacia trabajos que se suponen más próximos o adecuados por "características intrínsecas por el hecho de ser mujer" o por la creencia –fundada o no- de que hay una mayor facilidad para lograr un trabajo en los sectores más feminizados. En palabras de Carmuca Gómez Bueno (2001): "se trata de trabajos ideológicamente asociados con los que las mujeres realizan en el ámbito doméstico y continúan considerándose, en buena medida, una prolongación de este: la confección textil, la enseñanza y la enfermería son fiel reflejo de ello. Los trabajos se definen socialmente como masculinos y femeninos y la construcción ideológica de espacios y características diferenciales (cualificaciones, equipos, formación, etc.) contribuye al mantenimiento de esa estructura diferencial".

En tercer lugar, cabe hacer referencia a la segregación vertical o desigual distribución de mujeres y varones en la jerarquía ocupacional, ocupando normalmente las mujeres los puestos más bajos del escalafón.

En cuarto lugar, cabe señalar la brecha salarial entre hombre y mujeres. Condicionada, entre otros factores, por la alta tasa de empleo a tiempo parcial y por la segregación vertical, la diferencia salarial entre mujeres y hombres es una constante en nuestro mercado de trabajo, denunciada tanto desde el ámbito interno como desde la Unión Europea.



Igualmente preocupante, por sus repercusiones en el empleo, es la brecha digital de género: la desigualdad de acceso y uso de las tecnologías de la información entre hombres y mujeres. En términos muy generales, y en relación con el mercado laboral, se constata que existe una relación directa entre la variable género y el retraso en la incorporación al mundo de las nuevas tecnologías y al uso de Internet.

Este acercamiento a la situación de las mujeres en el mercado laboral quedaría incompleto sin hacer referencia a las mujeres inmigrantes. Entre otros motivos, porque los flujos migratorios se están feminizando: progresivamente aumentan las mujeres que se desplazan no solo para reagruparse con su pareja o familia, sino también de forma autónoma e independiente, para iniciar un proyecto de vida, insertándose en el mercado laboral de la sociedad de acogida, intentando cumplir con las expectativas de vida que ellas mismas diseñan.

En el análisis del efecto combinado de la variable género con la condición inmigrante y sus efectos en el empleo, destacan los siguientes aspectos: se constata que, si bien toda la población inmigrada se ve abocada a las ocupaciones de menor estatus social y menor remuneración, son las mujeres inmigrantes las que ocupan el último escalafón, el servicio doméstico. De modo que asistimos a una doble estratificación del mercado de trabajo, en base a la etnia y al género.

Por lo tanto, aún partiendo del hecho de que ambos colectivos, hombres y mujeres inmigrantes, se sitúan en una clara subordinación laboral respecto a la población autóctona, las mujeres inmigrantes se ubican en posiciones inferiores a las de sus homólogos masculinos, puesto que a su condición de "inmigrante económico" hay que añadir el hecho de ser "mujer", de lo que se deriva una doble discriminación: como mujeres y como inmigrantes. Ambas dimensiones constituyen ejes de estratificación en el mercado de trabajo que interactúan y se refuerzan mutuamente.

Por lo que respecta a la relación de las mujeres con el sistema de protección social, algunos/as autores/as destacan que "la menor incorporación de la mujer al mercado legal de trabajo, y su demostrada presencia en la economía sumergida, hace que quede mayoritariamente fuera del



nivel contributivo de la seguridad social, o bien que acceda al mismo solo a través de «derechos derivados» como en el caso de la viudedad, teniendo como última posibilidad de acceso al nivel no contributivo [con prestaciones mucho más bajas]” (Gómez Bueno, 2001). A esto se une que la discriminación salarial repercute en la cuantía de las bases reguladoras de las prestaciones. Circunstancias que están provocando una progresiva feminización de la pobreza, en tanto que tendencia de fondo que está alcanzando un carácter estructural.

Respecto a las perspectivas futuras de la situación de las mujeres en el mercado laboral, la Comisión Europea, tras constatar la desigual situación laboral de mujeres y hombres a pesar de los avances logrados, muestra preocupación por que la actual crisis económica contribuya a un agravamiento de la situación (Comisión Europea, 2009).

Entre las amenazas la Comisión destaca los dos siguientes: (1) la posibilidad de que la desaceleración del crecimiento provoque una reducción o eliminación de las medidas de igualdad entre hombres y mujeres, riesgo que confirma con el análisis de los planes nacionales para afrontar la crisis; (2) una recuperación más rápida del empleo masculino que del femenino, que aumente el riesgo de que las mujeres no encuentren otro empleo. Ante ello, la Comisión considera imprescindible atender, no solo la evolución de la tasa de desempleo, sino también la sobrerrepresentación de las mujeres entre las personas no activas o entre las personas desempleadas a tiempo parcial que no están necesariamente registradas como desempleadas. No hacerlo, plantea la Comisión, puede poner en riesgo, tanto la igualdad de género, como el sostenimiento a largo plazo de la economía, los sistemas de protección social, la inclusión social y la demografía.

Para finalizar este punto, cabe señalar que la participación de los hombres en las tareas de cuidado, ha cambiado más lentamente que la incorporación de las mujeres al trabajo remunerado y la contribución de estas a los ingresos familiares.

De modo que las familias postmodernas continúan dependiendo de la división del trabajo de cuidados no remunerado a partir de los roles de género, y que en términos generales, y a pesar



de la incorporación creciente de las mujeres al mercado laboral remunerado, no es posible olvidar que esta se está produciendo sobre una serie de discriminaciones que, por sí mismas, no van a desaparecer.

- En España en las últimas décadas se ha producido una incorporación relevante de mujeres al mercado laboral, aunque no ha alcanzado el nivel de los varones.
- Esta tendencia positiva no puede ocultar diferentes características de esta inserción: (1) mayor incidencia del empleo a tiempo parcial –implica un menor salario y prestaciones, repercutiendo en las posibilidades de autonomía económica-; (2) segregación ocupacional horizontal –uno y otro sexo están representados de manera diferenciada en los distintos puestos de trabajo: hay masculinizados y hay feminizados-; (3) segregación vertical –desigual distribución de mujeres y varones en la jerarquía ocupacional, ocupando normalmente las mujeres los puestos más bajos del escalafón-; (4) brecha salarial –la diferencia salarial entre mujeres y hombres es una constante-.
- Situación particular es la de las mujeres inmigrantes, quienes habitualmente trabajan en el segmento más precario del mercado laboral. De modo que se produce una doble estratificación del mercado de trabajo, en base a la etnia y al género, interactuando ambas dimensiones y reforzándose mutuamente.
- Respecto al sistema de protección social: (1) las mujeres mayoritariamente quedan fuera del nivel contributivo de la seguridad social, o acceden solo a través de su relación con una persona que haya generado derechos, quedando como última posibilidad el acceso al nivel no contributivo; (2) la cuantía de las bases reguladoras de las prestaciones de las mujeres es menor. Circunstancias que están provocando una progresiva feminización de la pobreza, en tanto que tendencia de fondo que está alcanzando un carácter estructural.



- Respecto al futuro, la Comisión Europea, ha mostrado preocupación por que la actual crisis agrave la desigualdad en el mercado laboral: (1) posibilidad una reducción o eliminación de las medidas de igualdad; (2) posibilidad de una recuperación más rápida del empleo masculino que del femenino, que aumente el riesgo de que las mujeres no encuentren empleo. Ante ello, la Comisión considera imprescindible atender, no solo la tasa de desempleo, sino también la sobrerrepresentación de las mujeres entre las personas no activas o entre las personas desempleadas a tiempo parcial que no están necesariamente registradas como desempleadas. No hacerlo, puede poner en riesgo, tanto la igualdad de género, como el sostenimiento a largo plazo de la economía, de los sistemas de protección social, la inclusión social y la demografía.
- Las familias postmodernas continúan dependiendo de la división del trabajo de cuidados no remunerado a partir de los roles de género, y en términos generales, y a pesar de la incorporación creciente de las mujeres al mercado laboral, no es posible olvidar que se está produciendo sobre una serie de discriminaciones que, por sí mismas, no van a desaparecer.

■ 1.2.7. Conclusión

A lo largo de este apartado se ha señalado el aumento imparable en las últimas décadas de la participación de las mujeres en el mercado laboral, aunque la situación de mujeres y hombres en el mismo dista todavía mucho de poder calificarse como de igualdad efectiva.

En el análisis de la relación de las mujeres con el mercado laboral no puede dejar de considerarse la concepción que los poderes públicos, los agentes sociales y la ciudadanía en su conjunto tienen de las capacidades, responsabilidades y habilidades que mujeres y hombres tienen en el empleo y en cualquier otro ámbito social. En este sentido, se ha señalado la persistencia de una visión tradicional de las mujeres que sitúa bajo su responsabilidad máxima las obligaciones



familiares, que les otorga unas determinadas habilidades “innatas” para el desempeño de determinadas actividades y que, en definitiva, condiciona sus posibilidades de inserción laboral, promoción profesional y desarrollo personal y socioprofesional.

Han sido los enfoques surgidos en los últimos años, desde sectores de la disciplina económica que apuestan por abordar la realidad económica desde una perspectiva no androcéntrica (economía feminista), los que resaltan las dificultades estructurales que las mujeres enfrentan en su relación con el ámbito de la economía y el trabajo remunerado. Estos nuevos enfoques han tratado de situar los “procesos de reproducción social” en el centro del análisis, desterrando la hegemonía de los mercados a la hora de abordar el ámbito de lo económico.

En el actual contexto de crisis, todas las tendencias generales apuntadas sobre la situación laboral de las mujeres (mayor tasa de actividad, mayor tasa de empleo a tiempo parcial, segregaciones horizontal y vertical etc.) se han venido manteniendo, sin que hasta el momento se hayan producido modificaciones sustanciales en el panorama descrito. Muy al contrario, se tiende a invisibilizar determinados factores estructurales que operaban, y lo continúan haciendo, en la situación diferencial de mujeres y hombres y que pueden abocar en mayores desigualdades en el empleo. A esto se une la generación de un determinado clima de opinión que puede provocar un rechazo de las medidas de acción positiva a favor de las mujeres.

Las desigualdades persistentes de las mujeres en el mercado de trabajo reflejan una situación generalizable a cualquier otro ámbito social y muestran el largo camino que hay que recorrer para lograr la igualdad efectiva entre mujeres y hombres. Sin embargo, la inercia del paso del tiempo y la puesta en marcha de medidas que no se acompañen de una adecuada evaluación del impacto de género, solo conseguirán provocar una profundización de las tendencias discriminatorias existentes.

En definitiva, la cuestión de fondo que se plantea es que si se sigue evitando la reflexión y toma en consideración de las cuestiones que tienen que ver con la igualdad, así como la puesta en marcha de medidas eficaces, se generarán consecuencias a largo plazo para la sostenibilidad de



la economía y, en definitiva, para la satisfacción de las necesidades humanas y el desarrollo de las sociedades actuales.

Por tanto, en nuestra opinión todavía persisten una serie de desigualdades estructurales en la relación de las mujeres con el empleo que deben ser analizadas y tomadas en cuenta en cualquier intervención social.

Sin embargo, la mera incorporación de las mujeres al mercado laboral y el aumento de la tasa de actividad femenina pueden ser acicates en términos de igualdad, pero no garantizan el tránsito a una manera diferente de entender la economía que conceda prioridad a la sostenibilidad de la vida humana, y por tanto, que dé relevancia al papel de las mujeres y sus conocimientos.

- Si se sigue evitando la reflexión y toma en consideración de las cuestiones que tienen que ver con la igualdad –en particular, las dificultades estructurales que las mujeres enfrentan en su relación con el ámbito de la economía y el trabajo remunerado- así como la puesta en marcha de medidas formuladas desde esta perspectiva, la situación no se resolverá por inercia –existiendo el riesgo de que la actual crisis la agrave-, de forma que se generarán consecuencias a largo plazo para la sostenibilidad de la economía y, en definitiva, para la satisfacción de las necesidades humanas y el desarrollo de las sociedades actuales.
- En cualquier intervención social deben ser tomadas en cuenta y analizadas las desigualdades estructurales que todavía persisten en la relación de las mujeres con el empleo.
- Sin embargo, la mera incorporación de las mujeres al mercado laboral y el aumento de la tasa de actividad femenina pueden ser acicates en términos de igualdad, pero no garantizan el tránsito a una manera diferente de entender la economía que conceda prioridad a la sostenibilidad de la vida humana, y por tanto, que dé relevancia al papel de las mujeres y sus conocimientos.



1.3 Competencias y conocimientos

“La capacidad, entonces, sería un reflejo de la libertad de elegir entre diferentes formas de vivir. Esta libertad de elección entre diferentes opciones es lo que diferencia el concepto de capacidades del mero listado de logros que alguien puede alcanzar con su funcionamiento, es decir, tan importante como la situación a la que se llega es el hecho de cómo se ha llegado a ella” (Amartya Sen)

Entre los factores que contribuyen a la desigual situación ante el empleo de mujeres y hombres están el distinto acceso a la formación para el empleo (en términos de entrada y de permanencia), así como las dificultades existentes en los procesos de reconocimiento y revalorización del trabajo de cuidados no remunerado desempeñado tradicionalmente por las mujeres y la adquisición de competencias básicas para el desempeño laboral.

El reconocimiento y resignificación de las competencias presentes en el trabajo de cuidados no remunerado no es un proceso automático. Requiere de la afirmación –tanto por las mujeres como por los agentes del mercado laboral- y de la sistematización de tales competencias, otorgándoles un valor explícito, un corpus. Además, es conveniente analizar y recuperar no solo los ítems de cada competencia (las realizaciones profesionales), sino también los mecanismos que han facilitado –y que han dificultado- su adquisición.

Partiendo de la tesis de que solo desde la adquisición, mejora y reforzamiento de las competencias transversales, es posible el acercamiento exitoso a las competencias específicas o técnicas, damos un paso más al afrontar este proceso desde la perspectiva de género. Las distintas maneras con las que varones y mujeres nos hemos aproximado a nuestros itinerarios profesionales han dejado, sobre todo en el caso de las mujeres, la adquisición y reconocimiento de las competencias como un ejercicio subsidiario y de escaso valor.

En este sentido, esta Guía pretende plantear un corpus específico en términos de equidad, garantizando acciones positivas. Es decir, vinculando la adquisición y reconocimiento de las competencias trasversales con la superación de las condiciones de desigualdad aún existentes entre sexos y abordando un posible itinerario formativo y laboral exitoso, mensurable y transferible con posterioridad.



Finalmente, es importante destacar que este proceso de resignificación de competencias con enfoque de género se sitúa en el marco normativo actual sobre reconocimiento y acreditación de competencias, y de manera global en la perspectiva de aprendizaje a lo largo de la vida, cuestiones en las que se ahonda en el siguiente capítulo.

■ 1.3.1. Competencias

Parece conveniente iniciar este apartado describiendo brevemente a qué nos referimos al hablar de competencias.

Para ello, es necesario resaltar que el concepto de competencias está ligado a cambios producidos durante la última década en cuatro ejes: (1) el acercamiento entre el mundo laboral y la educación/ formación; (2) la adecuación de los/as trabajadores/as a los cambios en la tecnología y en la organización social de la producción y el trabajo; (3) la transformación de la propia oferta educativa/ formativa; y (4) los cambios en las modalidades de adquisición y reconocimiento de las cualificaciones. Estos cuatro vectores inciden directamente en la propia evolución del concepto de competencia así como en su aplicación a lo largo del tiempo.

En términos generales, podemos definir las competencias como las capacidades de poner en operación los diferentes conceptos, habilidades y valores de manera integral en las diferentes interacciones que tienen los seres humanos para la vida y el ámbito laboral. Las competencias, por tanto, hacen referencia a todos aquellos comportamientos conformados por habilidades cognitivas, valores, destrezas motoras e informaciones que hacen posible llevar a cabo, de manera eficaz, cualquier actividad.

Partimos de la idea de que las competencias deben entenderse desde un enfoque sistémico e integral, como un conjunto articulado y dinámico de conceptos, habilidades, actitudes y valores que toman parte activa en el desempeño responsable y eficaz de las actividades cotidianas dentro de un contexto determinado. Guy Le Boterf (2000) considera que “la competencia no reside en los recursos (conocimientos, capacidades...) que se activan, sino en la movilización misma de estos recursos. La competencia está a la orden del conocimiento-movilizado”. Lo más



interesante de esta definición es el concepto de movilización de los recursos internos y externos al individuo. Este autor enfatiza que la aplicación de competencias depende del individuo, de su medio y de los recursos disponibles para una ejecución, dentro del marco de expectativas generadas por un ambiente socio-cultural determinado.

Por su parte, Bernard Rey define las competencias “como una serie de operaciones, estrategias y decisiones que permanentemente se llevan a cabo en respuesta a una serie aleatoria de situaciones y de pequeños problemas que se ofrecen a una persona realizando una actividad” (Rey, 1997). Posteriormente, precisa que “existen dos modelos o tipos opuestos de competencia: en el primero, la competencia está ligada a la consecución de una acción correspondiente a una clase de situaciones, puede ser descrita como una organización de comportamiento. En este caso es estrechamente específica. En el otro modelo, es concebida como una capacidad generadora susceptible a combinar una infinidad de conductas adecuadas a un cúmulo de nuevas tareas” (Rey, 1997). Este autor introduce una perspectiva interesante y novedosa porque precisa que las competencias son un grupo de estructuras cognitivas flexibles que están abiertas para adaptarse a las nuevas informaciones y contextos.

Considerando lo señalado anteriormente, entendemos por competencias el conjunto de conocimientos y de capacidades de acción adquiridas y observables, de comportamientos estructurados y modificados en función de un fin y dentro de una situación dada. Por ello, las competencias forman un conjunto estructurado de elementos que se combinan, se entrelazan, se ordenan según jerarquías a fin de resolver los problemas y realizar las tareas demandadas por el medio que rodea al individuo.

- **Competencias como conjunto de conocimientos y de capacidades de acción adquiridas y observables, de comportamientos estructurados y modificados en función de un fin y dentro de una situación dada. Por ello, las competencias forman un conjunto estructurado de elementos que se combinan, se entrelazan, se ordenan según jerarquías a fin de resolver los problemas y realizar las tareas demandadas por el medio que rodea al individuo.**



■ 1.3.2. Competencia profesional. Competencias transversales

El concepto de competencia profesional surgió en los años ochenta en el marco del debate desarrollado en los países industrializados sobre la mejora de la relación del sistema educativo con el productivo; debate en el que prevaleció la apuesta por un mayor acoplamiento del primero al segundo.

En esta lógica, la Ley Orgánica 5/2002, de las cualificaciones y la formación profesional, define la competencia profesional como “el conjunto de conocimientos y capacidades que permitan el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo. La competencia profesional comprende un conjunto de capacidades de diferente naturaleza que permiten conseguir un resultado. Esta competencia está vinculada al desempeño profesional, no es independiente del contexto y expresa los requerimientos humanos valorados en la relación hombre-trabajo”.

El Instituto Nacional de Empleo de España ampliaba esta conceptualización definiendo la competencia profesional como “el ejercicio eficaz de las capacidades que permiten el desempeño de una ocupación, respecto a los niveles requeridos en el empleo. Es algo más que el conocimiento técnico que hace referencia al saber y al saber-hacer. El concepto de competencia engloba no solo las capacidades requeridas para el ejercicio de una actividad profesional, sino también un conjunto de comportamientos, facultad de análisis, toma de decisiones, transmisión de información, etc., considerados necesarios para el pleno desempeño de la ocupación”.

En los últimos años, aunque se han elaborado diferentes concepciones de competencia profesional, debido a la multiplicidad de enfoques y desarrollos que genera su implementación, progresivamente se ha alcanzado un razonable consenso en torno a cuatro ideas fundamentales (CIDEC, 1999).

- Posibilita dar cuerpo a un conjunto de capacidades informales y procedimentales, que son difícilmente recopilables si se utilizan las clasificaciones más tradicionales.



- Está ligada al desempeño profesional. La competencia no existe en sí misma, independientemente de una actividad, de un problema a resolver, es decir, del uso que se hace de la misma.
- Se vincula a un contexto determinado, a una situación concreta, lo que por otra parte plantea el problema de su transversalidad, de su transferibilidad.
- Integra diferentes tipos de capacidades. No se trata de una suma de capacidades sino de capacidades estructuradas y construidas que constituyen un capital de recursos disponibles que se combinan entre sí, permitiendo la actividad-desempeño profesional y la consecución del rendimiento/ resultados esperados.

Posee competencia profesional quien dispone de los conceptos, actitudes, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión, para poder resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible y está capacitado para colaborar en la mejora de su entorno profesional y en la organización del trabajo en el que se ubica.

Profundizando, se pueden considerar las competencias profesionales como las características subyacentes de la persona, que están relacionadas con una correcta actuación en su puesto de trabajo y que pueden basarse en la motivación, en los rasgos de carácter, en el concepto de sí mismo, en actitudes o valores, en resumen, en una variedad de capacidades cognoscitivas o de conducta. En definitiva, se trata de cualquier característica individual que se pueda medir de modo fiable y cuya relación con la actuación en el puesto de trabajo sea demostrable.

Partiendo de esta concepción, se han diferenciado los siguientes tipos de competencias profesionales.

- **Las competencias técnico profesionales** hacen referencia a las nociones y técnicas que se necesitan para el desarrollo de una determinada actividad laboral, un lugar de trabajo concreto, y se definen por un oficio o un perfil profesional determinado.



- **Las competencias de base** se refieren a aquellos conocimientos reconocidos en una determinada cultura como requisito básico para acceder a una ocupación. Desde la perspectiva de la persona, responden a la exigencia de contribuir a aumentar la probabilidad de insertarse (o reinsertarse) en un contexto de trabajo. Estas competencias permiten hacer frente a situaciones de búsqueda y cambio de un puesto de trabajo a otro, de un sector productivo a otro, entre otras funciones. Para facilitar su identificación y desarrollo se han estructurado en tres tipos de competencias: competencias de acceso a la ocupación; competencias instrumentales básicas y competencias instrumentales específicas.
- **Las competencias transversales** son el conjunto de conceptos, capacidades, habilidades y actitudes de amplio alcance, necesarias para dar respuesta a situaciones laborales de diversa complejidad. Son competencias con un fuerte componente de transferencia y aplicación a diferentes contextos y profesiones. Con un elevado componente cognitivo y de acción, tienen que ver fundamentalmente con la particular comprensión de la realidad y la actuación hacia ella que cada persona hace.

Competencias transversales

Profundizando en la caracterización, una competencia transversal es una característica de la persona que entra en juego cuando responde a una petición del entorno organizativo y que se considera esencial en el ámbito laboral para transformar un conocimiento en comportamiento. El término se utiliza para indicar las capacidades de amplio espectro, no específicas de una profesión o ambiente organizativo y es aplicable a tareas y contextos diversos.

Son aquellas competencias genéricas, comunes a la mayoría de las profesiones y que se relacionan con la puesta en práctica integrada de aptitudes, rasgos de personalidad, conocimientos y valores adquiridos.



Para Perrenoud (1997) las competencias transversales se encuentran en la intersección de las distintas disciplinas. En esta intersección, se activan procesos fundamentales del pensamiento, transferibles de una materia a otra, y engloban interacciones sociales, cognoscitivas, emocionales, culturales y psicomotoras del estudiante y la realidad que lo envuelve.

Por ello, se considera que para movilizar las competencias transversales se necesita fomentar el diálogo entre las distintas disciplinas, implementando una metodología de trabajo transdisciplinar que enfatice el rol del individuo tanto dentro como fuera del sistema educativo.

El mismo autor enfatiza que las competencias transversales son parte de las características generales de la acción humana; principalmente, de la “actuación comunicacional” y de la “acción técnica”.

Finalmente, considera que dichas competencias tienen tres características principales.

- Son interactivas: se relacionan con las normas sociales, relacionales y transaccionales.
- Son simbólicas: hay un uso del lenguaje y también de sistemas de códigos e iconos.
- No están programadas: requieren de la toma de decisión individual.

- En los últimos años, consenso razonable en torno a cuatro ideas relacionadas con el concepto de competencia profesional: (1) posibilita dar cuerpo a un conjunto de capacidades informales y procedimentales, que son difícilmente recopilables si se utilizan las clasificaciones más tradicionales; (2) no existe en sí misma, independientemente de una actividad, de un problema a resolver, es decir, del uso que se hace de la misma; (3) se vincula a un contexto determinado, a una situación concreta; (4) integra diferentes tipos de capacidades.



- **Competencias profesionales:** características subyacentes de la persona, relacionadas con una correcta actuación en su puesto de trabajo y que pueden basarse en la motivación, en los rasgos de carácter, en el concepto de sí mismo, en actitudes o valores, en resumen, en una variedad de capacidades cognitivas o de conducta. En definitiva, se trata de cualquier característica individual que se pueda medir de modo fiable y cuya relación con la actuación en el puesto de trabajo sea demostrable.
- **Tipos de competencias profesionales:** (1) técnico profesionales –necesarias para el desarrollo de una determinada actividad laboral, un lugar de trabajo concreto, y se definen por un oficio o un perfil profesional determinado-; (2) de base –conocimientos reconocidos en una determinada cultura como requisito básico para acceder a una ocupación-; (3) transversales – son el conjunto de conceptos, capacidades, habilidades y actitudes, con un fuerte componente de transferencia y aplicación a diferentes contextos y profesiones-, necesarias para dar respuesta a situaciones laborales de diversa complejidad. Con un elevado componente cognitivo y de acción, tienen que ver fundamentalmente con la particular aprehensión de la realidad y la actuación hacia ella que cada persona hace.
- Las competencias transversales pueden asociarse a la capacidad de volver a invertir los aprendizajes de manera eficaz en contextos que desbordan el marco de una disciplina e incluso de un ámbito de aprendizaje y en situaciones de la vida corriente.

■ 1.3.3. Competencias versus conocimientos

Como se deriva de lo planteado, nuestra visión del trabajo de orientación por competencias se basa en entender que las competencias no son elementos parcelados y divisibles con las que cuenta la persona para el óptimo desarrollo de una actividad (en términos de resultados favorables productivos), sino que cualquier persona cuenta con conocimientos, que va desarrollando, modificando y ampliando a lo largo de su vida.



Estos conocimientos se manifiestan, se adquieren y se aprenden en todas las esferas de la vida de cada persona, por lo que el “trabajo por competencias” debe partir de una visión integral e integradora de los conocimientos de las personas.

A este respecto, es interesante abundar en una doble reflexión.

- Por una parte, el reconocimiento de un marco de “competencias” frente al tradicional de perfiles profesionales u oficios, supone la resignificación de las muchas capacidades adquiridas por los grupos subalternos en el marco, sobre todo, del empleo remunerado, pero fuera de los mecanismos clásicos de aprendizaje. El reconocimiento del hecho experiencial supone un avance significativo desde las visiones propias del trabajo asalariado.
- Sin embargo, también para los agentes del trabajo asalariado es costoso incorporar una visión compleja de género que trascienda la mera defensa de la equidad laboral. Es decir, que la asunción del concepto imperante de competencia cortapisa una visión mucho más integral e integradora de los muchos conocimientos que las personas adquirimos como resultado de nuestras actuaciones en la vida y que son intrínsecamente necesarios para el sostenimiento de la misma.

¿Qué quiere ello decir? Que la fragmentación de nuestros conocimientos y su conversión en simples destrezas es un mecanismo solo funcional para una visión tradicional y sesgada de la “productividad”, que entiende esta solo como la posibilidad de generar beneficios y, por tanto, acumulación. Desde un enfoque que apueste por la mejora general de las condiciones de vida de las personas, las competencias deben asimilarse al concepto “conocimiento”, como elemento configurador del desarrollo de la especie humana y de las personas que la integran.

No obstante, aunque nuestra aportación gira en torno a lo anterior, vamos a usar la denominación competencia en el resto de la Guía, dado que es el término general aceptado y que de manera más habitual van a usar tanto profesionales de la orientación como de la educación. Nos adaptaremos, en este sentido, en función de la mayor utilidad de estos textos.



- Cualquier persona cuenta con conocimientos que se manifiestan, se adquieren y se aprenden en todas las esferas de la vida, por lo que el “trabajo por competencias” debe partir de una visión integral e integradora de los conocimientos de las personas.
- La fragmentación de nuestros conocimientos y su conversión en simples destrezas es un mecanismo solo funcional para una visión tradicional y sesgada de la “productividad”, que entiende esta solo como la posibilidad de generar beneficios. Desde un enfoque que apueste por la mejora general de las condiciones de vida de las personas, las competencias deben asimilarse al concepto “conocimiento”, como elemento configurador del desarrollo de la especie humana y de las personas que la integran.
- No obstante, vamos a usar la denominación competencia en el resto de la Guía, dado que es el término general aceptado y que de manera más habitual van a usar tanto los/as profesionales. Nos adaptaremos, para la mayor utilidad de estos textos.

■ 1.3.4. Empleabilidad

La empleabilidad es un término que hace referencia a las posibilidades que tiene una persona de encontrar empleo, o, en su caso, de mantenerlo.

Con frecuencia se ha señalado que entre los factores que condicionan dichas posibilidades se encuentran la formación, la experiencia y las cualidades y actitudes personales. Así, diferentes estudios establecen que hay seis conceptos básicos que interactúan en la empleabilidad: adecuación vocacional; competencia profesional; idoneidad; salud física y mental; recursos alternativos y relaciones interpersonales.

En esta lógica, si cada trabajador/a valora cada uno de ellos, aplicándolos a su situación y a sus conocimientos, podrá conocer si es apto para un determinado puesto de trabajo.

Profundizando en dicha lógica, se considera que es el individuo el primer interesado en su empleabilidad, y para trabajar sobre ella ha de cuidar tres cosas: conocerse, formarse y venderse.



Cualquiera de estos tres factores sin los otros dos implica una empleabilidad defectuosa de partida.

Lógica, que, del lado de las empresas, lleva a que se planteen cuestiones como las siguientes: ¿Cómo podemos incorporar a los/as mejores en nuestra empresa para que continúen y aporten solidez a nuestro proyecto de futuro? ¿Cómo podemos identificar a los/as mejores y, más concretamente, sus características, para que de esa forma podamos buscar en el mercado laboral, aquellos/as que cumplen las características de éxito que demanda nuestra compañía?

En nuestra visión, al abordar la empleabilidad es preciso considerar dos cuestiones:

- Este concepto, y, de manera destacada, la centralidad que, junto a las reformas del mercado de trabajo, ha adquirido en los últimos años en las políticas de empleo, forma parte de uno de los desplazamientos en el diagnóstico del paro y, coherentemente, de las políticas para hacerle frente: trasladar la responsabilidad a las personas –si una persona está en paro es, al menos en buena parte, porque no es empleable, porque su empleabilidad es baja-.
- Junto a los factores que condicionan la empleabilidad anteriormente recogidos, hay otros, en ocasiones con una influencia igual o más decisiva: sexo, edad, origen geográfico y/o étnico, responsabilidades familiares, adecuación a los requisitos empresariales (disponibilidad de informes, posibilidad de bonificaciones etc.).

No obstante, sin dejar de tener presentes las dos cuestiones apuntadas, cabe una concepción de empleabilidad interesante, en la medida que pone el acento en la ampliación de las oportunidades de los/as trabajadores/as. En palabras de Pedro Weinberg, en su ponencia Formación profesional, empleo y empleabilidad, presentada en el Foro Mundial de Educación (Porto Alegre, 2004): “La empleabilidad abarca las calificaciones, los conocimientos y las competencias que aumentan la capacidad de los trabajadores para conseguir y conservar un empleo, mejorar su trabajo y adaptarse al cambio, elegir otro empleo cuando lo deseen o pierdan el que tenían e integrarse más fácilmente en el mercado de trabajo en diferentes períodos de su vida” (Weinberg, 2004).



Por tanto, entendemos que la empleabilidad está estrechamente vinculada al autodesarrollo de la persona, es decir, a que la persona asuma el compromiso de planificar su propia vida profesional, teniendo una actitud proactiva a la hora de buscar oportunidades que lo hagan ser más empleable –en su caso, dentro o fuera de la empresa en la que trabaja-. Para lo que es preciso que la actuación sobre la empleabilidad integre no solo cuestiones que respondan a las demandas del mercado de trabajo sino también el propio desarrollo de las personas.

- Al abordar la empleabilidad es preciso considerar dos cuestiones: (1) el actual énfasis en ella forma parte de uno de los desplazamientos en el diagnóstico del paro: trasladar la responsabilidad a las personas –si una persona está parada es, al menos en buena parte, porque no es empleable, porque su empleabilidad es baja-; (2) junto a los factores condicionantes que habitualmente se contemplan (formación, experiencia...) hay otros, que en ocasiones tienen una influencia igual o más decisiva (sexo, edad, origen geográfico y/o étnico, responsabilidades familiares, adecuación a los requisitos empresariales etc.).
- Cabe una concepción de empleabilidad interesante, en la medida que pone el acento en la ampliación de las oportunidades de los/as trabajadores/as. Concepción que está estrechamente vinculada al autodesarrollo de la persona: a que la persona asuma el compromiso de planificar su propia vida profesional, teniendo una actitud proactiva a la hora de buscar oportunidades que lo hagan ser más empleable.
- Para lo que es preciso que la actuación sobre la empleabilidad integre no solo cuestiones que respondan a las demandas del mercado de trabajo sino también el propio desarrollo de las personas.



■ 1.3.5. Trabajo de orientación y aprendizaje experiencial

Esta perspectiva nos lleva a replantearnos también la orientación, valga la redundancia, del trabajo de orientación.

Desde nuestro punto de vista, la orientación profesional por competencias con perspectiva de género debe contemplar, no solo las necesidades del mercado, sino también, en el marco de su apertura al desarrollo personal recogida en el punto anterior, y como factor incluso más importante, la puesta en valor del conjunto de conocimientos adquiridos en cualquier espacio de la vida de las personas y que puede considerarse como su bagaje competencial personal. Cuando un/a trabajador/a llega a un lugar de aprendizaje, viene cargado con unas experiencias personales y profesionales que el/ la orientador/a ha de conocer, comprender y valorizar, para, apoyándose en ellas, dar un nuevo paso en el proceso de aprendizaje.

Esto significa poner el acento en el **aprendizaje experiencial**, que puede definirse como aquel que se realiza en un contexto no escolar sin la supervisión directa de un/a profesor/a y sin la sanción de una institución. El término “les acquis”, en francés, se utiliza como el resultado del conocimiento experiencial; en inglés, “experiential learning” (aprendizaje experiencial), representa las habilidades adquiridas en un aprendizaje reciente de forma que pueda ser analizado. El aprendizaje experiencial comprende los conocimientos adquiridos por la persona que reflexiona sobre su propia experiencia. La acción se convierte en fuente de aprendizaje.

El conocimiento experiencial se realiza mediante un contacto directo (consigo mismo, con los otros y con el ambiente) pero reflexionado. La experiencia por sí misma puede colaborar o no a la formación; para que la experiencia sea formadora debe ser integrada en una nueva forma que supere esta discontinuidad. Los procesos de aprendizaje no solo integran factores cognitivos sino que hay que tener en cuenta la totalidad de la persona.

Por tanto, los aprendizajes experienciales se realizan tanto fuera como dentro del ámbito del sistema educativo formal. Este concepto hace alusión a la idea ampliamente extendida, de que a la hora de aprender, lo importante es el aprendizaje en sí mismo, por encima de los lugares, los momentos, los métodos, e incluso de las personas que están presentes en el aprendizaje.



Incorporando el enfoque de género, tendremos la posibilidad de repensar el aprendizaje en términos de género: la experiencia que las mujeres generan –y acumulan– en los ámbitos a los que han estado ligadas pueden generar igualmente conocimientos. Esta obviedad, sorprendentemente, no siempre ha estado ligada a su valoración. Las mujeres se han desenvuelto históricamente –aun con marcadas diferencias– en todos los ámbitos posibles: público y de representación, productivo, de reproducción, etc. En todos ellos han incorporado sus saberes y han desarrollado nuevos a través del aprendizaje que supone la simple presencia, pero sobre todo su relación con la realidad vivida. Acoger estas experiencias y valorarlas supone asumir una nueva complejidad en los procesos de aprendizaje.

- La orientación profesional por competencias debe contemplar, no solo las necesidades del mercado, sino también, en el marco de su apertura al desarrollo personal recogido en el punto anterior, y como factor más importante, la puesta en valor del conjunto de conocimientos adquiridos en cualquier espacio de la vida de las personas y que puede considerarse como su bagaje competencial personal.
- El/ la orientador/a ha de conocer, comprender y valorizar las experiencias personales y profesionales de la persona, para, apoyándose en ellas, dar un nuevo paso en el proceso de aprendizaje.
- Significa poner el acento en el aprendizaje experiencial, que comprende los conocimientos adquiridos por la persona que reflexiona sobre su propia experiencia; la acción se convierte en fuente de aprendizaje. Se realiza mediante un contacto directo (consigo mismo, con los otros y con el ambiente) pero reflexionado.
- Incorporando el enfoque de género, tendremos la posibilidad de repensar el aprendizaje en términos de género: la experiencia que las mujeres generan –y acumulan– en los ámbitos a los que han estado ligadas pueden generar igualmente conocimientos. Acoger estas experiencias y valorarlas supone asumir una nueva complejidad en los procesos de aprendizaje.



Resumen

- El enfoque teórico a partir del cual se ha elaborado el modelo de orientación Aptiva-t tiene dos componentes principales, que lo articulan.
- Por un lado, la perspectiva de la economía feminista que (1) pone el acento en la satisfacción de las necesidades humanas, (2) resalta la centralidad del trabajo de cuidados y (3) plantea la necesidad de una reorganización del trabajo que implique la organización social del cuidado.
- Por otro, el enfoque del empoderamiento, en tanto que proceso por el cual las personas –en este caso, mujeres- acceden al control de los recursos (materiales y simbólicos) y refuerzan sus capacidades y su protagonismo en todos los ámbitos. Incluye tanto el cambio individual como la acción colectiva, e implica la alteración radical de los procesos y las estructuras que reproducen la posición subordinada de las mujeres como género.
- A finales del siglo XIX, el concepto trabajo pasó a identificarse con trabajo remunerado. Posteriormente, se identificó con empleo –en tanto que trabajo remunerado regulado por el Estado-, que se convirtió en el concepto central del tipo de ciudadanía asociada al Estado de Bienestar.
- Al trabajo realizado en el mercado laboral, al trabajo remunerado, se le ha denominado productivo o de mercado y al que han realizado tradicionalmente las mujeres, de forma gratuita, en el hogar y con sus familias, además de las actividades de índole comunitaria, se le ha denominado trabajo reproductivo.
- Estas conceptualizaciones ponen el acento en el carácter de mercado/ remunerado o no del trabajo, y no en su contenido. Lógica con la que rompe la conceptualización de trabajo de cuidados: este puede ser de mercado/ estar remunerado o no.



- Trabajo de cuidados no remunerado: “aquel trabajo no remunerado que contribuye al bienestar de los miembros del grupo familiar y al mantenimiento del hogar”. Se han diferenciado tres categorías fundamentales de tareas: tareas del hogar; cuidado de hijos/as y de otras personas dependientes; trabajo emocional.
- Con anterioridad a la identificación de trabajo con trabajo remunerado –y como marco en el que se produce–, el interés de los análisis económicos se fue centrando en el ámbito de las relaciones monetizadas.
- De forma que se fue consagrando una división fundamental de esferas: la reproductiva –no mercantil- y la productiva –mercantil-, organizadas claramente en función de los sexos, conceptual y analíticamente separadas y aparentemente sin interrelaciones. En este marco, la economía ha puesto la atención únicamente en la segunda de ellas, donde se ubica tradicionalmente el varón y donde se desarrolla el trabajo remunerado, mientras la esfera reproductiva, en la que se sitúan habitualmente las mujeres, ha quedado invisibilizada.
- Frente a esta lógica, diferentes autoras han utilizado en el análisis del sistema económico la metáfora del iceberg. Permite resaltar cuatro cuestiones esenciales: (1) la escisión de la estructura en dos partes diferenciadas; (2) la (in)visibilidad como la principal delimitación entre ambas esferas; (3) la ocultación de la base para que la estructura perviva; (4) la estructura es una unidad en sí: las dos facciones no pueden entenderse por separado, sino como un conjunto.
- Situar en el marco de análisis la realidad del trabajo de cuidados no remunerado, permite captar que las decisiones de las personas sobre su presencia en el mercado de trabajo están condicionadas por circunstancias ajenas a su relación, estricta, con él y que estas circunstancias todavía hoy están estructuradas en función del género.



- Entre los motivos por los que es importante medir y valorar el trabajo de cuidados no remunerado, cabe señalar: (1) contribuye al crecimiento económico –vinculado al bienestar–; (2) favorece el desarrollo de las capacidades humanas, la expansión de opciones y el desarrollo de las relaciones humanas; (3) su invisibilidad ha impedido un análisis realista de la sostenibilidad del sistema sanitario; (4) da argumentos para promover políticas que concilien las responsabilidades de ambos sexos en todas las esferas, garanticen el derecho ciudadano a protección social y aseguren una adecuada disponibilidad de servicios de cuidado que no se financie fundamentalmente con este trabajo; (5) visibiliza el trabajo de las mujeres, en su especificidad. Pero, principalmente, porque se centra en las tareas fundamentales para la sostenibilidad de la vida.
- La corresponsabilidad de género depende, en buena parte, del grado en que las políticas consideren de manera integrada el ámbito del mercado laboral y el del cuidado. Por su parte, la consideración del trabajo de cuidados no remunerado en las políticas económicas y sociales debería implicar que la redistribución y la solidaridad se coloquen en el centro de su formulación.
- La división sexual del trabajo es un elemento clave para la comprensión histórica de las relaciones entre mujer y empleo.
- La creciente participación de las mujeres en el empleo no ha conllevado una redistribución significativa del trabajo no remunerado, por lo que quedan limitados su tiempo y sus oportunidades para participar en el mercado laboral y para acceder a los beneficios económicos y de protección social que se derivan de dicha participación, restringiéndose las posibilidades de autonomía económica, de disponibilidad de ingresos propios y de recursos de protección social para la satisfacción autónoma de las necesidades.
- Hay diferencias significativas en la cantidad de tiempo destinado al trabajo por hombres y por mujeres. En España, la jornada real de trabajo es significativamente mayor para las mujeres.



- Las mujeres no solo dedican más tiempo al trabajo de cuidados no remunerado, sino que son quienes principalmente lo organizan y supervisan.
- Para explicar la relación entre el tiempo dedicado por cada integrante de la pareja heterosexual al trabajo de cuidados no remunerado es necesario considerar no solo las variables clásicas (recursos de la pareja, disponibilidad temporal e ideología de género), sino otras que pueden ser igualmente significativas (edad, estatus marital, presencia de hijos/as, el grupo étnico, la nacionalidad o la clase social).
- Por ello, de cara al trabajo de orientación, es básico realizar un análisis integral de las circunstancias que inciden en cada persona.
- En España en las últimas décadas se ha producido una incorporación intensa de mujeres al mercado laboral, aunque no se ha alcanzado el nivel de los varones. Sin embargo, esto no puede ocultar diferentes características de esta inserción: (1) mayor incidencia del empleo a tiempo parcial; (2) segregación ocupacional horizontal; (3) segregación vertical; (4) brecha salarial.
- Respecto al sistema de protección social: (1) las mujeres mayoritariamente quedan fuera del nivel contributivo de la seguridad social, o acceden solo a través de su relación con otra persona, quedando como última posibilidad el acceso al nivel no contributivo; (2) la cuantía de las bases reguladoras de las prestaciones de las mujeres es menor. Circunstancias que provocan una progresiva feminización de la pobreza, en tanto que tendencia con carácter estructural.
- Respecto al futuro, la Comisión Europea, ha mostrado preocupación por que la crisis agrave la desigualdad laboral. Ante ello, considera imprescindible atender, no solo la tasa de desempleo, sino también la sobrerrepresentación de las mujeres entre las personas no activas o entre las desempleadas a tiempo parcial que no necesariamente están registradas como desempleadas. No hacerlo, puede poner en riesgo, tanto la igualdad, como el sostenimiento de la economía, de los sistemas de protección social, la inclusión social y la demografía.



- Las familias postmodernas continúan dependiendo de la división del trabajo de cuidados no remunerado a partir de los roles de género, y en términos generales, y a pesar de la incorporación creciente de las mujeres al mercado laboral remunerado, no es posible olvidar que se está produciendo sobre una serie de discriminaciones que, por sí mismas, no van a desaparecer.
- Si se sigue evitando la reflexión y toma en consideración de las cuestiones que tienen que ver con la igualdad, así como la puesta en marcha de medidas formuladas desde esta perspectiva, la situación no se resolverá por inercia, de forma que tendrá efectos para la satisfacción de las necesidades humanas.
- En cualquier intervención social deben ser tomadas en cuenta las desigualdades estructurales que todavía persisten en la relación de las mujeres con el empleo.
- Sin embargo, la mera incorporación de las mujeres al mercado laboral y el aumento de la tasa de actividad femenina pueden ser acicates en términos de igualdad, pero no garantizan el tránsito a una manera diferente de entender la economía que conceda prioridad a la sostenibilidad de la vida humana, y por tanto, que dé relevancia al papel de las mujeres y sus conocimientos.
- Competencias es el conjunto de conocimientos y de capacidades de acción adquiridas y observables, de comportamientos estructurados y modificados en función de un fin y dentro de una situación dada. Por ello, las competencias forman un conjunto estructurado de elementos que se combinan, se entrelazan, se ordenan según jerarquías a fin de resolver los problemas y realizar las tareas demandadas por el medio que rodea al individuo.



- Competencias profesionales: características subyacentes de la persona, relacionadas con una correcta actuación en su puesto de trabajo y que pueden basarse en la motivación, en los rasgos de carácter, en el concepto de sí mismo, en actitudes o valores, en resumen, en una variedad de capacidades cognoscitivas o de conducta. En definitiva, se trata de cualquier característica individual que se pueda medir de modo fiable y cuya relación con la actuación en el puesto de trabajo sea demostrable.
- Las competencias transversales son el conjunto de conceptos, capacidades, habilidades y actitudes de amplio alcance, necesarias para dar respuesta a situaciones laborales de diversa complejidad. Son competencias con un fuerte componente de transferencia y aplicación a diferentes contextos y profesiones. Con un elevado componente cognitivo y de acción, tienen que ver fundamentalmente con la particular aprehensión de la realidad y la actuación hacia ella que cada persona hace.
- Las competencias transversales pueden asociarse a la capacidad de volver a invertir los aprendizajes de manera eficaz en contextos que desbordan el marco de una disciplina e incluso de un ámbito de aprendizaje y en situaciones de la vida corriente.
- La fragmentación de nuestros conocimientos y su conversión en simples destrezas es un mecanismo solo funcional para una visión tradicional y sesgada de la “productividad”. Desde un enfoque que apueste por la mejora general de las condiciones de vida de las personas, las competencias deben asimilarse al concepto “conocimiento”, como elemento configurador del desarrollo de la especie humana y de las personas que la integran. No obstante, para una mayor utilidad de la Guía, vamos a usar la denominación competencia.



- Cabe una concepción de empleabilidad que ponga el acento en la ampliación de las oportunidades de los/as trabajadores/as. Concepción que está estrechamente vinculada al autodesarrollo de la persona: a que la persona asuma el compromiso de planificar su propia vida profesional, teniendo una actitud proactiva a la hora de buscar oportunidades que la hagan ser más empleable.
- Para ello es preciso que la actuación sobre la empleabilidad integre no solo cuestiones que respondan a las demandas del mercado sino también el propio desarrollo de las personas.
- La orientación por competencias ha de contemplar de forma destacada la puesta en valor del conjunto de conocimientos adquiridos en cualquier espacio de la vida de las personas y que puede considerarse como su bagaje competencial personal.
- El/ la orientador/a ha de conocer, comprender y valorizar las experiencias personales y profesionales de la persona, para, apoyándose en ellas, dar un nuevo paso en el proceso de aprendizaje.
- Significa poner el acento en el aprendizaje experiencial, que comprende los conocimientos adquiridos por la persona que reflexiona sobre su propia experiencia; la acción se convierte en fuente de aprendizaje.
- Incorporando el enfoque de género, tendremos la posibilidad de repensar el aprendizaje en términos de género: la experiencia que las mujeres generan –y acumulan– en los ámbitos en los que han estado ligadas pueden generar igualmente conocimientos. Acoger estas experiencias y valorarlas supone asumir una nueva complejidad en los procesos de aprendizaje.



PARA TERMINAR...

¿Te parece relevante que el trabajo de orientación se sustente en un enfoque teórico explícito?

¿Te parece un enfoque teórico consistente?

¿Qué principales aportaciones para el trabajo de orientación destacarías de este capítulo?

¿Qué principales limitaciones?

¿Y qué posibles riesgos? ¿Cómo se pueden evitar?

MATERIALES DE REFERENCIA

- DURÁN HERAS, M^a A. *La contribución del trabajo no remunerado a la Economía española*, Colección Estudios, Instituto de la Mujer, Madrid, 2000.
- Audiovisual [“Inactiva”](#) (10min).
- SILVESTRE, A. Y SANTIAGO, B. *Realización audiovisual ¿Concilia Qué? Guía didáctica y audiovisual para trabajar con grupos la conciliación de la vida laboral, familiar y personal*, Dinamia Cooperativa y Ayuntamiento de Fuenlabrada. 2007.
- [“El empoderamiento de las mujeres, la llave del cambio”](#). Julio 2011. EITB Koldo Leni. El documental es una muestra de la fuerza de las mujeres en la India como agentes de transformación social.
- El País, versión impresa y electrónica del diario del 2 de diciembre de 2011 titulada [“El avance de la mujer se frena, un informe del CES constata la persistencia de desigualdades en el acceso al empleo y el salario”](#).

Capítulo 2

CARACTERIZACIÓN DEL MODELO Aptiva-t



Aptiva.t

2.- CARACTERIZACIÓN DEL MODELO Aptiva-t

2.1. Necesidad de una orientación con enfoque de género

- 2.1.1. La orientación profesional
- 2.1.2. Orientación con enfoque de género
- 2.1.3. Necesidad de una orientación con enfoque de género

2.2. Modelo Aptiva-t

- 2.2.1. Un modelo holístico... en construcción
- 2.2.2. Bases conceptuales del modelo Aptiva-t
- 2.2.3. Aspectos destacados del modelo Aptiva-t
- 2.2.4. Objetivo de la orientación
- 2.2.5. Rasgos básicos del proceso de orientación

2.3. Una mirada al enfoque de competencias desde el modelo Aptiva-t: acreditación y orientación

- 2.3.1. Acreditación de competencias
- 2.3.2. Competencias, sistemas de cualificación y acreditación
- 2.3.3. Marco europeo (UE) y estatal de acreditación de competencias
- 2.3.4. Proceso general de la acreditación de competencias adquiridas a través de la experiencia
- 2.3.5. Una acreditación y una orientación sesgadas

Resumen



TE ENCONTRARÁS...

En este capítulo, de entrada, te encontrarás un acercamiento a la orientación y, concretando más, a la orientación con enfoque de género, en el que se precisa la apuesta sobre la que se sustenta el modelo y se valora la relevancia social actual de una orientación con dicho enfoque.

A continuación vas a encontrar una caracterización de los aspectos centrales del modelo Aptiva-t. Caracterización inicial en la que se profundiza en este y en los siguientes capítulos.

Así, el capítulo termina con una valoración, desde la lógica del modelo, de la implementación del enfoque de competencias, en particular, de la acreditación y de la orientación.

DE ENTRADA...

¿Qué planteamientos destacarías de tu visión de la orientación?

¿Qué consideras que supone que la orientación tenga enfoque de género?

¿Te parece pertinente en la actualidad?

¿Qué aspectos conviene contemplar en la caracterización de un modelo de orientación?

¿Qué valoración haces de la implementación del enfoque de competencias (orientación, acreditación)?



2.- CARACTERIZACIÓN DEL MODELO APTIVA-T

“Todo pensamiento es un prodigio de asociación por el cual aquello que tienes delante evoca en tu cabeza algo que casi ignorabas que sabías” (Robert Frost)

Con este capítulo se inicia propiamente la caracterización de la propuesta de modelo de orientación por competencias con enfoque de género¹.

Propuesta de la que a continuación se recogen algunos de sus rasgos fundamentales, y de la que, en este y en los siguientes capítulos, se desarrollan otros elementos relevantes.

En primer lugar, como se apuntó en el capítulo anterior, la orientación toma como punto de partida los conocimientos adquiridos en los diferentes trabajos desempeñados previamente. Para lo que, en nuestra perspectiva, resulta primordial la sistematización y resignificación de las muchas competencias logradas por las mujeres en el trabajo de cuidados realizado fuera del ámbito del mercado, en el trabajo de cuidados no remunerado.

En segundo lugar, la propuesta parte de una visión integral e integradora de los procesos de orientación. Visión que deriva del hecho de que las personas nos ubicamos de manera global ante las distintas facetas de la vida, de forma que todo lo que acompaña nuestro quehacer laboral y profesional aparece concernido por todo tipo de rasgos de carácter sistémico: los conocimientos se impregnan de la vida social y forman parte de un todo que nos caracteriza.

Planteamiento que se opone al que apuesta por la fractura total entre lo profesional y lo individual; fractura que deriva de otras: la ruptura entre el ámbito público y el ámbito privado, la fractura entre lo social y lo individual, la contradicción entre lo personal y lo colectivo. Estas aparentes fracturas, que aparecen como cicatrices en nuestro itinerario, son muchas veces impuestas por un modelo de desarrollo que nos ha circunscrito a facetas y a ámbitos aislados.

¹Conviene tener presente que es posible realizar apoyo sociolaboral para mujeres sin un modelo explícito y que tener pautadas actividades, protocolos, etc. no es indicador de su existencia.



En tercer lugar, la propuesta asume que la adquisición de conocimientos es dinámica, permanente y se produce desde el nacimiento hasta el final de la vida. Por ello, el proceso de orientación de las personas –entendido como una forma más de educación- deriva también en un marco permanente y no puntual, que trasciende la consecución de un empleo.

En una sociedad que plantea la absoluta necesidad de aprender permanentemente, la orientación no puede reducirse al momento particular de la vida en que se produce la transición de la formación a la vida profesional –entre otros motivos, y en lo relacionado con la orientación profesional, porque las posibilidades de transición se han multiplicado y la persona debe tener la posibilidad de orientarse profesionalmente en todo momento.

2.1. Necesidad de una orientación con enfoque de género

“Muchos analistas de empresas y ejecutivos creen que la capacidad para situar las cuestiones en una amplia perspectiva a largo plazo va a ser cada vez más relevante en el creciente mercado global.

Amplitud y profundidad de visión se han convertido en palabras de moda en muchos despachos de ejecutivos y salas de juntas. A medida que esta tendencia se acelera, las mujeres pueden hacer contribuciones decisivas” (Helen Fischer)

■ 2.1.1. La orientación profesional

De entrada, conviene precisar qué entendemos por orientación. Para ello, tras recoger algunas de las caracterizaciones de referencia, se expone la caracterización en la que se basa el modelo que se propone.

La OCDE, en una definición ampliamente aceptada que incluye aspectos esenciales, considera que la orientación profesional “se refiere a las actividades dirigidas a ayudar a las personas de todas las edades, en todos los momentos de su vida, a tomar una decisión sobre educación, formación y profesión y a gestionar su trayectoria profesional. La orientación profesional ayuda a los individuos a reflexionar sobre sus ambiciones, sus intereses, su cualificación y sus capacidades” (OCDE, 2001).



Y la propia OCDE añade otros rasgos que completan la caracterización: “incluye programas que ayudan al alumnado a aclarar sus objetivos profesionales y a entender el mundo laboral; ayuda personal, o en grupo, para decidir sobre cursos iniciales de estudio, cursos de formación profesional, educación y formación posterior, primera elección de trabajo, cambio de ocupación o reentrada al mundo laboral; servicios informatizados o en línea que informan sobre trabajos y carreras o que ayudan a decidirse profesionalmente y, por último, servicios que generan y distribuyen información sobre puestos de trabajo, cursos y formación profesional. Abarca los servicios dirigidos a los que todavía no han entrado en el mundo laboral, a personas en busca de empleo y a aquellos que ya lo tienen” (OCDE, 2004).

El Tratado de Maastricht (1992) de la Unión Europea (UE) define la orientación profesional en los siguientes términos: “La información y la orientación profesional constituyen elementos estructurales y funcionales del sistema educativo y de la formación profesional, con el objetivo claro: el logro de la inserción profesional y social satisfactoria de la persona. (...). La información y la orientación profesional abarca aspectos fundamentales como son: el conocimiento de la persona y el conocimiento del entorno. La información académica y profesional es un elemento imprescindible para la orientación, sin llegar nunca a suplantarla. La orientación profesional debe dirigirse a trabajar el procesamiento de esta información por parte del individuo”.

El Servicio Público de Empleo Estatal entiende la orientación profesional como el conjunto de actividades diseñadas para ayudar a las personas a tomar decisiones sobre su vida educativa, formativa, profesional y personal, y al mismo tiempo, implementar decisiones.

Finalmente, el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP) considera que la orientación “se refiere principalmente a un conjunto de actividades relacionadas entre sí, cuyo propósito es proporcionar, de manera estructurada e integral, asistencia individual o colectiva a ciudadanos de todas las edades y en todas las etapas de sus vidas, a fin de que puedan tomar decisiones en materia de educación, formación y sobre su profesión y para gestionar eficazmente su trayectoria personal” (CEDEFOP, 2010).



Desde nuestro punto de vista, aunque todas estas definiciones resultan interesantes, restringen la orientación al ámbito del trabajo remunerado y, en particular, se centran en cualificar el perfil profesional.

Si, tal como venimos planteando, vinculamos el trabajo especialmente al sostenimiento de la vida humana, es preciso un abordaje más amplio de la orientación (multidimensional, polivalente...). Asimismo, conviene ir configurando ámbitos de orientación ligados al desarrollo del conocimiento –a las competencias, de acuerdo al término más habitual-, en la medida que permite trascender los oficios, pasando a visiones más integradoras de las capacidades humanas. Y en el caso que nos ocupa, permite introducir las competencias adquiridas por las mujeres en el trabajo de cuidados no remunerado como un elemento de relevancia y significación especial.

Por tanto, entendemos la orientación como un proceso (1) en el que la persona toma decisiones de carácter vivencial, de aprendizaje, laboral y profesional, (2) dirigido tanto a personas con empleo como sin él, (3) jalonado de acciones individuales y grupales y (4) en el que se tienen en cuenta tanto los intereses de la persona como la realidad en la que se mueve (situación del mercado laboral, oferta formativa, etc.).

Como se indicó al principio del punto, esta caracterización de la orientación está en la base del modelo que se propone.

- Desde nuestro punto de vista, las caracterizaciones de referencia restringen la orientación al ámbito del trabajo remunerado y, en particular, se centran en cualificar el perfil profesional.
- Consideramos la orientación como un proceso (1) en el que la persona toma decisiones de carácter vivencial, de aprendizaje, laboral y profesional, (2) dirigido tanto a personas con empleo como sin él, (3) jalonado de acciones individuales y grupales y (4) en el que se tienen en cuenta tanto los intereses de la persona como la realidad en la que se mueve (mercado laboral, oferta formativa, etc.).
- Esta caracterización está en la base del modelo que se propone.



■ 2.1.2. Orientación con enfoque de género

El enfoque de género en la orientación pretende básicamente (1) promover una mayor conciencia y equidad de género a través del llamado “empoderamiento” y (2) integrar esta perspectiva en todos los programas de orientación para el empleo a través del llamado “mainstreaming” (transversalidad u horizontalidad).

Para ello, la herramienta básica del enfoque de género en la orientación es el análisis de género. Se utiliza para conocer y comprender las realidades de hombres y de mujeres, cuyas vidas están afectadas por la relación con el mercado laboral y con el trabajo de cuidados no remunerado.

En concreto, el análisis de género identifica: (1) las diferencias en la participación de hombres y mujeres en el hogar, en la economía y en la sociedad y (2) las estructuras y los procesos (legislación, instituciones políticas y sociales, prácticas de socialización, políticas y prácticas de empleo, etc.) que perpetúan los patrones de distribución desigual de oportunidades entre hombres y mujeres.

Para la implementación del análisis de género, los servicios públicos y privados de empleo y, en general, todos aquellos ligados a la realidad socioeconómica deben incorporar sistemas de medición específicos que permitan disponer de información desagregada por sexo, herramienta imprescindible para la promoción de los derechos de las mujeres y la igualdad de género.

No obstante, en la medida que el género no es la única fuente de desigualdad social, es preciso contemplar la interseccionalidad. Esto es: entender y responder a las maneras cómo el género se articula con otras fuentes de desigualdad –y de identidad- y cómo estos cruces dan lugar a experiencias únicas de opresión y de privilegio. La interseccionalidad parte de asumir que las personas vivimos identidades múltiples, interrelacionadas, que se derivan de las relaciones sociales, de nuestra historia y la de nuestra comunidad, de las estructuras de poder...

Así, el análisis de género desde la interseccionalidad tiene como objetivo desvelar las distintas identidades y revelar los distintos tipos de discriminación o de desventaja –y las potencialidades- que se dan como consecuencia de la interrelación entre ellas.



En el contexto de la orientación es particularmente interesante revelar la interrelación entre género, ámbito sociocultural y clase. En los procesos comunitarios, el análisis interseccional permite profundizar en la observación y establecer ligazones que nos permiten abordajes complejos y más completos.

- El enfoque de género en la orientación pretende básicamente (1) promover una mayor conciencia y equidad de género a través del “empoderamiento” y (2) integrar esta perspectiva en todos los programas de orientación a través del llamado “mainstreaming”.
- Su herramienta básica es el análisis de género, que identifica (1) las diferencias en la participación de hombres y mujeres en el hogar, en la economía y en la sociedad y (2) las estructuras y los procesos que perpetúan los patrones de distribución desigual de oportunidades entre hombres y mujeres. Para ello es preciso disponer de información desagregada por sexo.
- No obstante, en la medida que el género no es la única fuente de desigualdad social, es preciso contemplar la interseccionalidad –entender y responder a las maneras cómo el género se articula con otras fuentes de desigualdad (y de identidad) y cómo estos cruces dan lugar a experiencias únicas de opresión y de privilegio.
- El análisis de género desde la interseccionalidad tiene como objetivo desvelar las distintas identidades y revelar los distintos tipos de discriminación o de desventaja –y las potencialidades- que se dan como consecuencia de la interrelación entre ellas. En el contexto de la orientación es particularmente interesante revelar la interrelación entre género, ámbito sociocultural y clase.



■ 2.1.3. Necesidad de una orientación con enfoque de género

Finalmente, antes de iniciar propiamente la caracterización del modelo de orientación con enfoque de género, sistematizamos un conjunto de motivos que nos llevan a considerar que, en la actualidad, la orientación con perspectiva de género no solo es una línea de trabajo pertinente, sino también necesaria y relevante.

- La persistencia del desempleo; en el caso de España, se mantienen cifras altas de desempleo incluso en momentos de alto crecimiento económico. Además, cuando no existe crecimiento o este es menor, nuestro país alcanza tasas que doblan la media de la UE. En el momento actual de crisis económica, las cifras de desempleo alcanzan al 25% de la población española, y las previsiones a medio plazo son de una mejora muy leve.
- El empleo sigue siendo, sin embargo, un ámbito clave de socialización de las personas. Ello con independencia del valor que adquiere y del conflicto que supone en términos de interdependencia y del valor de la vida.
- La escasa o nula valoración de trabajo de cuidados no remunerado: como se señaló en el capítulo anterior, los trabajos fuera de mercado que posibilitan la reproducción de la vida no solo no se estiman en su valor en términos económicos tradicionales (supondrían más del 50% del PIB de ser tenidos en cuenta), sino que frecuentemente son invisibilizados: ¿generan derechos sociales y económicos?, ¿disponemos de conceptos para conocerlos y de indicadores para medirlos?, ¿están socialmente valorados?, ¿hay herramientas colectivas para regularlos?, etc.
- Ello da lugar a una situación particular para las mujeres: las competencias adquiridas por ellas, en los hogares y en la vida comunitaria, imprescindibles para el sostenimiento de la vida humana, son tomadas como secundarias y superfluas.
- La segmentación vertical y horizontal de las mujeres en el mercado laboral.



- La brecha digital: se constata que el menor acceso de las mujeres a las tecnologías de la información y la comunicación es, dada la creciente importancia de estas tecnologías, muy relevante a la hora no solo de acceder al empleo, sino en el resto de esferas de la vida.
- La brecha de corresponsabilidad: los cuidados han descansado históricamente en los hogares, y dentro de ellos en las mujeres. Frente a las lógicas impuestas por los mercados, los hogares han sido los espacios fundamentales de socialización y de mantenimiento de la vida. Sólo de manera parcial, las empresas, al igual que el estado, las iniciativas sociales... se han ocupado de la responsabilidad social inherente al desarrollo, la generación de bienestar. Pero los hogares no son ni mucho menos espacios de armonía; al contrario, son espacios de conflicto, sobre todo por las enormes desigualdades existentes entre mujeres y varones.
- Buena parte de estas desigualdades se manifiestan en el reparto de tareas de cuidado y, más allá de ello, en la distinta manera de entender las responsabilidades sobre el conjunto de la vida. La denominada conciliación es sobre todo una apuesta por la corresponsabilidad, aún en desarrollo.
- A lo anterior se unen características propias del actual mercado de trabajo: inflexibilidad, horarios, exigencias, precariedad... El trabajo remunerado es, en muchas ocasiones, fuente permanente de conflictos en la organización de la vida de cada persona; es más, en muchas ocasiones, los complejos entramados de conocimientos adquiridos apenas pueden ponerse de manifiesto en el empleo.
- Al tiempo, el mercado laboral, como resultado de las lógicas que van configurándolo (mayor competitividad...), exige de manera creciente mayor cualificación, flexibilidad y movilidad de la mano de obra.
- Transformación de los vínculos y las relaciones informales entre las personas, lo que conlleva una modificación de las tareas asumidas por la comunidad y una necesaria vindicación del trabajo de cuidados. Todo lo relacionado con el universo de cuidados ha aflorado en este momento con un especial valor socioeconómico, pero también simbólico.



- Mayor complejidad de la sociedad y, como consecuencia, de las elecciones profesionales y personales.
- Desajuste oferta - demanda en formación, educación y empleo. Aquí cabe mencionar la oportunidad que supone el nuevo marco legal de reconocimiento de las competencias profesionales, marco que obliga a establecer pasarelas que permitan la acreditación y el reconocimiento de las competencias existentes, tanto adquiridas mediante formación certificada como por la experiencia.
 - Numerosos motivos nos llevan a considerar que la orientación con perspectiva de género no solo es una línea de trabajo pertinente, sino también necesaria y relevante: persistencia del desempleo –siendo el empleo un ámbito clave de socialización-; situación de las mujeres ocupadas (segmentación horizontal y vertical...); escasa o nula valoración del trabajo de cuidados no remunerado –clave para el sostenimiento de la vida, con implicaciones relevantes en el reconocimiento de competencias...-; etc.

2.2. Modelo Aptiva-t

“El sujeto es sano en la medida en que aprehende la realidad en una perspectiva integradora, en sucesivas tentativas de totalización, y tiene capacidad para transformarla modificándose, a su vez, él mismo. El sujeto es sano en la medida en que mantiene un intejuego dialéctico con el medio y no una relación pasiva, rígida y estereotipada” (Enrique Pichón-Rivière)

■ 2.2.1. Un modelo holístico... en construcción

Acorde con la diversidad de concepciones de orientación existentes, en la actualidad conviven diferentes enfoques o modelos de orientación.

Entre estos enfoques o modelos cabe destacar los tres siguientes.

- En la práctica cotidiana de muchos/as profesionales de la orientación se encuentra el enfoque ético-reformista, que, centrado en la persona, prioriza la reflexión sobre uno/a mismo/a y lo que desea acerca de su trayectoria profesional y sobre si lo que puede ofrecerle el mercado responde



a sus intereses. Entre las limitaciones de este enfoque destacan el no valorar la situación socioeconómica general y el desconocimiento del género y la interseccionalidad, responsabilizando exclusivamente al trabajador/a del lugar profesional que ocupa, sin encontrar respuestas más allá de cada persona, olvidando también la perspectiva social que favorece la lucha colectiva por derechos comunes.

- Otro enfoque de la orientación es el ético-adaptativo, que apuesta por ofrecer respuestas a las necesidades del contexto laboral, por lo que se centra en el conocimiento del mercado de trabajo y, en particular, en la conversión de sus demandas en necesidades de las personas participantes en procesos de orientación. En relación al modelo anterior, aunque no tiene algunas de sus limitaciones, tampoco tiene algunas de sus ventajas (olvido del autoconocimiento). En todo caso, es completamente funcional al modelo de desarrollo.

- Un tercer modelo de orientación responde al enfoque ético-transformador, que plantea que encarar la situación laboral no implica la adaptación pasiva a un medio de por sí excluyente y desigual en condiciones y derechos. Se trata de un modelo teórico, escasamente aplicado, que propone crear un espacio nuevo, recrear un imaginario social *transformador*. Este nuevo enfoque ético e ideológico permite recuperar el sentido social del trabajo o, al menos, que la persona se reconozca como sujeto social colectivo, protagonista de un cambio. Es sin duda el modelo más integrador, el más rico, el mejor construido, si bien, posicionar en el ámbito de lo social el pilar de la orientación profesional resulta difícil desde una práctica en la que las experiencias colectivas son también insuficientes puesto que muchas decisiones deberán tomarse en el ámbito de lo personal, de lo individual. Además, es un modelo que sigue desconociendo el enorme valor del análisis feminista y que considera como una variable menor la situación de género.

Esta Guía, sin embargo, apuesta por el enfoque holístico²: caracter del modelo Aptiva-t . Este enfoque, basado en el planteamiento de que las propiedades de un sistema no son la suma de las de sus componentes, sino que el sistema completo se comporta de un modo distinto, aborda la orientación desde la implicación de sus componentes, con sus relaciones obvias e invisibles.

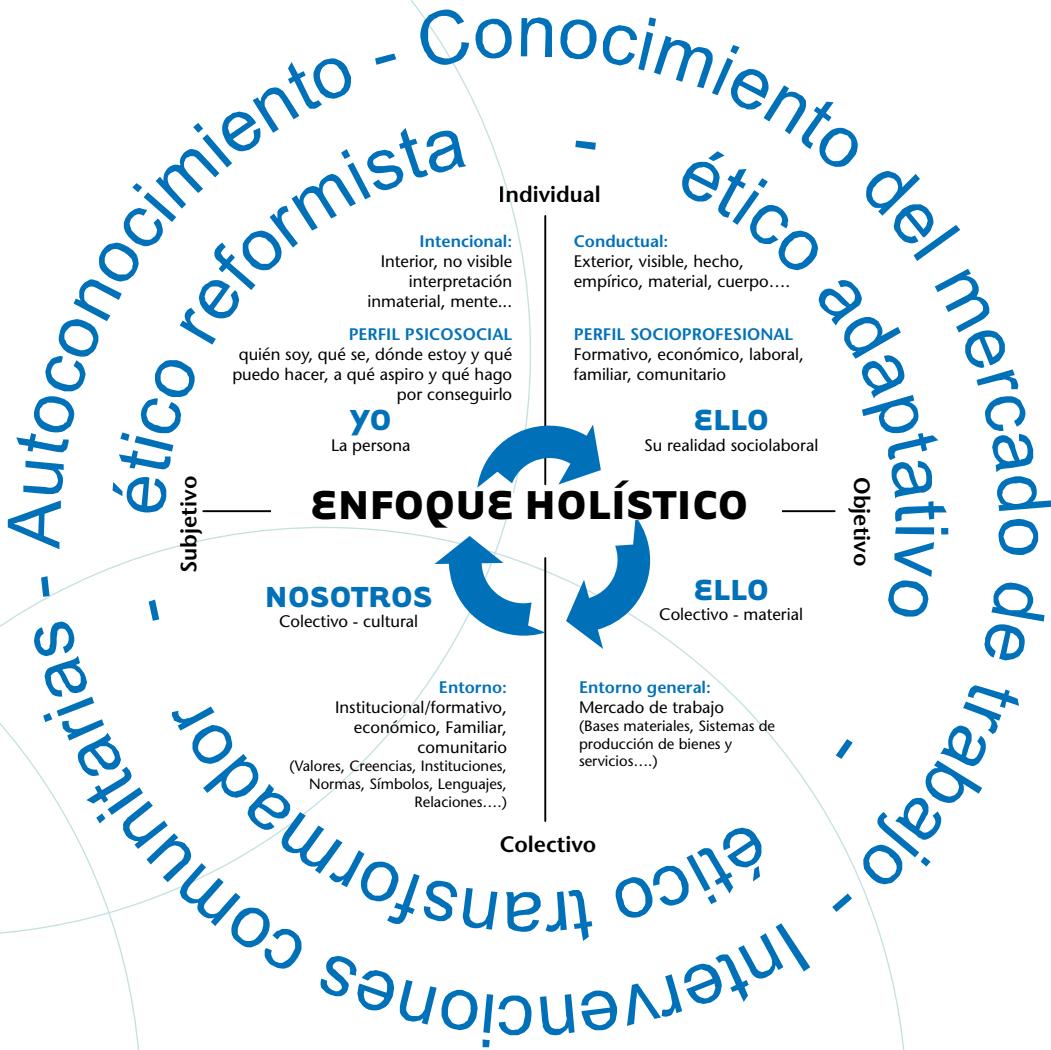
²“Referente al holismo: Fil. Doctrina que propugna la concepción de cada realidad como un todo distinto de la suma de las partes que lo componen” (Diccionario de la RAE).



Con esta apuesta, el enfoque holístico aspira a superar gran parte de las limitaciones del resto de modelos.

Los dos gráficos siguientes ayudan a entender las semejanzas y las diferencias entre los cuatro enfoques o modelos.







Sintetizando los principales rasgos del modelo Aptiva-t: (1) la orientación adquiere una dimensión integral y permanente –a lo largo de la toda la vida-; (2) aunque pretende mejorar la empleabilidad, lo sustenta en el fortalecimiento de la situación respecto al empoderamiento; y (3) ello en base a la resignificación, desarrollo y potenciación de los conocimientos adquiridos por las mujeres a lo largo de su trayectoria vital (en el mercado y en el no mercado).

Se trata de un modelo permanentemente en construcción, de manera que esta Guía no es sino una propuesta de naturaleza siempre inacabada, que se pretende que se enriquezca, se corrija y se reconstruya con las aportaciones de personas que trabajan en la orientación, en la educación o en otras disciplinas relacionadas, y por las propias participantes en los procesos de orientación.

- En la actualidad conviven diferentes enfoques o modelos de orientación. Destacan tres: (1) ético-reformista (centrado en la persona, prioriza la reflexión sobre uno/a mismo/a y lo que desea acerca de su trayectoria profesional y sobre si lo que puede ofrecerle el mercado responde a sus intereses); (2) ético-adaptativo (apuesta por ofrecer respuestas a las necesidades del contexto laboral, por lo que se centra en el conocimiento del mercado de trabajo y, en particular, en la conversión de sus demandas en necesidades de las personas); y (3) ético-transformador (encarar la situación laboral no implica la adaptación pasiva a un medio de por sí excluyente y desigual en condiciones y derechos).
- Esta Guía, sin embargo, apuesta por un nuevo enfoque: el holístico. Enfoque que aborda la orientación desde la implicación de sus componentes, con sus relaciones obvias e invisibles.



- Sus principales rasgos son: (1) la orientación adquiere una dimensión integral y permanente; (2) aunque pretende mejorar la empleabilidad, lo sustenta en el fortalecimiento de la situación respecto al empoderamiento; y (3) ello en base a la resignificación, desarrollo y potenciación de los conocimientos adquiridos por las mujeres a lo largo de su trayectoria vital (en el mercado y en el no mercado).
- Se trata de un modelo permanentemente en construcción: se pretende reconstruir con las aportaciones de quienes trabajan en orientación o en ámbitos próximos y de las participantes en los procesos de orientación.

■ 2.2.2. Bases conceptuales del modelo aptiva-t

El modelo holístico de orientación con enfoque de género encuentra su raíz en distintas corrientes teórico-prácticas que a lo largo del siglo XX y del actual siglo vienen alimentando los espacios de intervención social, de aprendizaje y de emprendizaje.

Profundizando en lo recogido en el primer capítulo, destacamos sucintamente los elementos definitorios de estas corrientes que sirven como elementos constitutivos del modelo, estableciendo su cariz más operativo³.

Las estrategias de Igualdad de Oportunidades entre hombres y mujeres

El desarrollo de políticas que coadyuven a la igualdad de oportunidades ha necesitado la interactuación de muy distintos agentes y desde muy distintos niveles, concretándose en iniciativas concretas, dotadas de recursos y presupuestos.

³Las distintas corrientes feministas incorporan diferentes visiones sobre la posición de las mujeres y la interrelación entre agentes causales. El modelo recoge visiones de distintas escuelas y pensadoras feministas, y sobre todo recupera los muy interesantes planteamientos de la economía feminista –en particular, como se señaló en el primer capítulo, de una de sus corrientes.



En este sentido, el modelo de orientación por competencias con perspectiva de género se articula como un espacio concreto de actuación en Igualdad de Oportunidades, en la medida que incorpora:

- La corrección de desigualdades instauradas estructuralmente, incorporando transversalmente fórmulas para descubrir y acometer los nudos estructurales y estructurantes de la desigualdad. Es decir, la incorporación de la transversalidad o mainstreaming.
- La compensación de las desigualdades, desarrollando acciones positivas – responden a situaciones de desigualdad generalizada, su eficiencia es a medio/ largo plazo y su vigencia debe ser temporal-, es decir, corrigiendo y contrarrestando aquellas discriminaciones que son el resultado de sistemas sociales o prácticas discriminatorias. El propio modelo de orientación es en sí un instrumento para la acción positiva. Además, las medidas de acción positiva se acompañan de medidas de discriminación positiva, que permiten a corto plazo y de manera muy concreta incidir en la situación de desigualdad existente.

La Pedagogía de Género

A partir de las aportaciones de pensadoras clásicas como, entre otras, Emilia Pardo Bazán, Concepción Arenal y María de Maeztu, esta escuela configura el marco de transformación de la ubicación tradicional de las mujeres a lo largo de la historia, dotando a los procesos de aprendizaje del elemento fundamental de género, entendiendo este como el espacio propio para la actuación de las mujeres.

El Constructivismo

Se basa en la idea de que el aprendizaje debe ser un proceso activo en el que, en nuestro caso, la mujer ha de ser la protagonista de su propio aprendizaje, debiendo el/ la formador/a “orientar” el aprendizaje.



Para favorecer el aprendizaje, la estrategia fundamental contemplada es la mediación. Esta puede ser de tres tipos.

- La mediación instrumental, referida a que cada mujer es capaz de aprender por sí misma, apoyándose en su esfuerzo y sus capacidades.
- La mediación entre iguales, en referencia al constante intercambio y al diálogo que puede mantenerse con otras mujeres (las iguales), que les permite enriquecer sus aprendizajes mediante la contraposición de puntos de vista.
- La mediación con el/ la orientador/a, referida a la posibilidad de hacer avanzar el aprendizaje por el papel de el/ la formador/a, que posee un nivel mayor de conocimientos y que ayuda a resolver dudas, matiza cuestiones, plantea otros puntos de vista, etc.

Cabe destacar que el que la mujer sea la protagonista del proceso de aprendizaje es un rasgo distintivo del modelo.

La Educación Popular

Sintetizando lo planteado respecto a la Educación Popular en Empoderamiento, Participación y Educación Popular (punto 1.1.2.), cabe señalar que se trata de propiciar que las mujeres analicen, individual y colectivamente, su situación para que, a partir de ahí, determinen qué respuestas consideran más adecuadas.

A la Educación Popular, añadimos las elaboraciones sobre el grupo operativo de Enrique Pichón Rivièrè⁴ y de sus continuadores. Los grupos operativos son espacios estructurados en los que sus integrantes –en este caso, las mujeres participantes- tienen una meta concreta: aprender a pensar.

⁴Enrique Pichón Rivièrè (1907-1977). Psicoanalista y teórico de origen argentino, creador de la teoría del grupo operativo.



En este sentido, el trabajo grupal, básico en el modelo de orientación, no constituye un simple instrumento para una mayor eficiencia y eficacia de los recursos, sino que, más allá de ello, permite dotar a lo colectivo, comunitario, de una significación como factor de cambio.

Las mujeres participantes, en el grupo, adquieren instrumentos de lectura común de la realidad en cuanto a su posición en la vida comunitaria, en el mercado laboral, en el hogar, etc., de manera que la consecución o no de un empleo remunerado parte de una lógica social y no de una meramente individual.

Para finalizar, sistematizamos algunos de los planteamientos principales de este modelo, derivados de sus bases conceptuales.

- La orientación debe concebirse como un proceso hacia una situación de mayor autonomía de “la mujer que aprende”; el papel de el/ la orientador/a es facilitar, mediante la mediación, dicho proceso.
- La experiencia previa de cada mujer es un elemento clave para propiciar el aprendizaje.
- Es imprescindible la referencia a la propia realidad, a la práctica de cada participante.
- Las actividades ligadas a la orientación han de articularse fundamentalmente desde el concepto de equipo, para lo que es importante crear un clima que favorezca la participación y el intercambio.
 - El modelo holístico encuentra su raíz en distintas corrientes teórico-prácticas que vienen alimentando los espacios de intervención social, de aprendizaje y de emprendizaje.
 - Destacan las siguientes: (1) la Igualdad de Oportunidades (tanto en lo que respecta a la corrección de las desigualdades estructurales como en la compensación de desigualdades); (2) la pedagogía de género (en tanto que impregna los procesos de aprendizaje de la dimensión de género); (3) el constructivismo (en la medida que concibe el aprendizaje como un proceso activo, por lo que concede el protagonismo a la persona que aprende, al tiempo que destaca la importancia de la mediación);



(4) la Educación Popular y las aportaciones de la escuela de Pichón Rivière (en tanto que apuesta por el análisis, individual y colectivo, de la situación, para, a partir de ahí, determinar qué respuestas, individuales y/o colectivas, resultan más adecuadas).

- Por último, planteamientos centrales del modelo derivados de sus bases conceptuales: (1) la orientación como proceso hacia una mayor autonomía, siendo el papel de el/ la orientador/a el de facilitar, mediante la mediación, dicho proceso; (2) las experiencias son un elemento clave para propiciar el aprendizaje; (3) es imprescindible la referencia a la realidad, a la práctica de cada participante; y (4) las actividades han de articularse fundamentalmente desde el concepto de equipo, para lo que es importante crear un clima que favorezca la participación y el intercambio.

■ 2.2.3. Aspectos destacados del modelo aptiva-t

- Establece estrategias individuales para las mujeres participantes desde una visión grupal y colectiva
- Considera el trabajo de cuidados no remunerado tan importante al menos como el trabajo remunerado. Eso supone que su reconocimiento –desde lo simbólico a lo social- es una de las claves del proceso de orientación.
- Se acerca a la realidad socioeconómica y, en particular, al mercado de trabajo considerándolos como ámbitos que es vital analizar, pero desde la perspectiva de actuar para transformar.
- Identifica las competencias relacionadas con cada fase de la decisión y contribuye a que cada mujer establezca su estrategia de abordaje de las mismas. Es decir, la orientación se convierte en un auténtico ámbito de aprendizaje.



- Entiende las competencias como ámbitos de conocimiento que sirven para fortalecer y mejorar tanto a las mujeres como a los entornos en que se desenvuelven. Por tanto, en este sentido, no se consideran como meros instrumentos solo útiles para la productividad del mercado.
- Pone a las mujeres participantes en el centro del proceso, tratando de que cada mujer encuentre en el espacio de orientación los aspectos clave que le permitan generar su propia ruta y optar entre distintas posibilidades.
- Es integral, pues es capaz de dar respuesta a la sociedad y a la mujer implicada, desde su individualidad y desde las necesidades colectivas.
- Se trata, obviamente, de un proceso a lo largo de toda la vida.
- Es evaluable a dos niveles: desde el propio itinerario de la mujer participante y del grupo y desde el propio sistema de orientación generado.
- Y, en definitiva, es un modelo en permanente construcción. Vive de las contradicciones en las que nos desenvolvemos y pretende ser dúctil y maleable, de manera que pueda ser constantemente mejorable por todas las personas concernidas; en especial, por las propias mujeres participantes.

■ 2.2.4. Objetivo de la orientación

En el modelo propuesto, el objetivo global del proceso de orientación es mejorar la autonomía económica de las mujeres, promoviendo, en base al desarrollo de sus capacidades, la consecución de recursos propios, con el fin de favorecer la autonomía personal.

Para precisar la apuesta que plantea el objetivo, creemos particularmente conveniente concretar el significado que damos a *desarrollo de las capacidades* y cómo requiere del empoderamiento.



Desarrollo de las capacidades

Con desarrollo de las capacidades nos referimos a abrir el abanico de potencialidades que las mujeres pueden desplegar para conseguir, sostener y realizar actividades remuneradas y no remuneradas a partir de sus propias competencias, en un mercado de trabajo complejo y con frecuencia muy hostil.

Es decir, se trata de orientar para facilitar una mejora de la posición global de las mujeres en la sociedad, de acuerdo a sus necesidades. Por lo que respecta al ámbito laboral, se trata de contribuir al desarrollo de las aptitudes, actitudes... que les brinden la oportunidad de acceder a un puesto de trabajo remunerado y, además, de permanecer en él (empleabilidad). Y, en general, se trata de promover que las mujeres adquieran las competencias que les permitan intervenir con su criterio en el mercado de trabajo y, también, en el no mercado.

Todo ello, sin dejar de tener presente que uno de los problemas del mercado laboral español es la abundancia de personas –sobre todo, mujeres– sin cualificación reconocida oficialmente, pero que disponen de unas competencias profesionales que les permiten desempeñar con eficacia su trabajo. Por lo que, de ahí, la necesidad de conseguir una auténtica integración de los conceptos cualificación, formación y trabajo remunerado que haga posible la certificación y el reconocimiento de las competencias profesionales de las personas independientemente de su forma de adquisición y que contribuya a dotar de transparencia al mercado de trabajo. La cualificación, precisamente, debe convertirse en el motor que impulse el cambio hacia una sociedad basada en el conocimiento y la formación, contribuyendo a la estabilidad en el empleo y a la cohesión social.

En definitiva, la apuesta pasa por que las propias mujeres resignifiquen y otorguen valor a sus conocimientos, tanto los presentes como aquellos que puedan adquirir como resultado de los espacios de aprendizaje que la orientación pueda impulsar. Esta puesta en valor de los conocimientos se vincula, a su vez, con el Desarrollo de Derechos Sociales, Económicos y Culturales (DESC), de manera que la empleabilidad se contempla desde el enfoque de derechos.



Empoderamiento

Por lo que respecta a cómo el desarrollo de las capacidades requiere del empoderamiento, de entrada cabe señalar, sintetizando la caracterización recogida en *Empoderamiento, Participación y Educación Popular* (punto 1.1.2.), que el concepto de empoderamiento, que incluye la palabra poder, se refiere al “proceso de ganar control sobre una misma, sobre la ideología y los recursos” (Batliwala, 1993).

Centrándonos en los dos últimos ámbitos recogidos en la definición, en relación con los recursos podemos distinguir cinco categorías de estos, que determinan el poder: físicos, humanos, intelectuales, financieros y los propios. Las mujeres, en mayor o menor medida, han carecido y aún carecen de poder porque su control sobre estos recursos es limitado.

Por lo que respecta a la ideología, su control significa capacidad de decidir sobre las creencias, los valores, las actitudes y el pensamiento. El concepto de empoderamiento está claramente ligado a la noción del poder y al aspecto contrario, la impotencia, o sea, la ausencia de poder. Las relaciones de poder no solo adquieren expresiones obvias de control y dominio de unos/as sobre otros/as, limitando, condicionando e inhibiendo sus acciones, sino también suelen expresarse en formas más sutiles, menos explícitas y físicas, mediante una representación de la realidad, que hace ver como “negativo”, “sucio”, “malo”, etc. las acciones, los seres o los objetos que no actúan, piensan o son como dicta el modelo de representación hegemónico, o sea, los valores y concepciones del grupo dominante en cada sociedad. En línea con el planteamiento teórico de Bourdieu, las representaciones de la realidad forman parte del habitus y hacen ver como “natural” el dominio masculino en varias esferas interrelacionadas: política, social, cultural, simbólica, económica, étnica.

Por eso es tan difícil tomar conciencia de las relaciones de poder. Sin embargo, las mujeres no son seres pasivos e impotentes. Las formas de relacionarse con el poder son múltiples: el poder “es fuente de opresión en su abuso y fuente de emancipación en su uso” (Rowlands, 1997). La clave es entender que quienes parecen tener muy poco poder pueden ser capaces de resistir y llegara a transformar las condiciones de sus vidas.



Este es el espacio que el modelo de orientación por competencias con perspectiva de género otorga al empoderamiento: la posibilidad de transformación desde situaciones injustas para las mujeres a situaciones más favorables. Ello, sobre todo, en lo relativo a la situación económica –a la necesidad de lograr avances en cuanto a la autonomía-, pero sabiendo que solo es posible desde una visión global y desde un abordaje integral e integrador.

Y, para ello, se propone un análisis del empoderamiento en tres dimensiones: la personal, la colectiva y la de las relaciones cercanas.

- La dimensión **personal** consiste en desarrollar la confianza en sí misma y en las capacidades individuales para superar la opresión internalizada por las mujeres. Como se verá en el decurso de esta Guía, tiene que ver con las acciones, tanto individuales como grupales, que permiten a las mujeres participantes tener un mejor conocimiento de sí mismas y, a partir de ahí, analizar su propia situación y la del entorno, para tratar de incidir en ellas.
- La dimensión **colectiva** se refiere a sumar esfuerzos individuales, con el objetivo de lograr un mayor impacto en un fin perseguido, remplazando un modelo competitivo por uno cooperativo, que se desarrolla en el marco de una organización y puede abarcar desde el ámbito local hasta el global. Esta dimensión se fundamenta en la acción colectiva y tiene que ver con las experiencias de relación grupal que propician que las mujeres participantes desarrollen o refuercen una visión colectiva de su realidad –sobre todo en lo relativo al mercado laboral- y de las potencialidades de la acción colectiva.
- En el núcleo de la dimensión de las **relaciones cercanas** se encuentran las habilidades de negociación, comunicación, obtención de apoyo y defensa de derechos y de la dignidad. Igualmente, esta dimensión se desarrolla en las acciones, tanto individuales como grupales, ligadas a la adquisición de nuevas herramientas de socialización, así como en los aspectos ligados a la socialización.

A su vez, cada una de las tres dimensiones del empoderamiento señaladas se articula con una o con varias de las siguientes formas de poder: *el poder desde dentro, el poder con, el poder sobre, el poder para.*



La dimensión personal del empoderamiento se vincula estrechamente con el *poder desde dentro*. El proceso se desencadena al reconocer que una misma no es la fuente de todos los problemas, sino que se encuentra restringida por estructuras externas. Solo cuando las mujeres pueden “conocer” otras maneras de ser y de participar en un proceso analítico con miras al reconocimiento de sus intereses estructurales como grupo subordinado, puede construirse el poder desde dentro, pero este tiene que surgir desde el propio ser (Kabeer, 1997). Se genera a escala individual y, aunque pueda parecer inefectivo por tener bases individuales, tiene enormes potencialidades, pues lleva a la movilización de las mujeres para cambiar su situación de género (Townsend, 2002). En este sentido, la orientación debe ser un instrumento concreto que permita el “redescubrimiento” de sus participantes, para que estas avancen en el camino del *poder desde dentro*.

La dimensión colectiva del empoderamiento se relaciona con el *poder con*. Es el poder de grupo, la fuerza de la suma de poderes individuales (Rowlands, 1997), que permite alcanzar logros colectivos y solidarios. El *poder con* puede ser expresado en la búsqueda de una identidad compartida, la oportunidad para negociar como grupo, compartir el poder, buscar apoyo de otras. Cuando esto se consigue, se constituye un poder creativo *con* estructuras horizontales y participación real. Este modelo de orientación, a través de sus acciones grupales, contribuye especialmente a ello.

El *poder sobre* consiste en la habilidad de una persona o grupo para hacer que otra persona o grupo realice algo en contra de sus deseos, por tanto, está vinculado con las dimensiones colectiva y la de las relaciones cercanas. El poder en este caso se localiza en los procesos de toma de decisiones y en el conflicto. Procesos que tienen lugar en diferentes ámbitos: hogares (uso y distribución de los recursos, conciliación, corresponsabilidad etc.), empresas, etc. Este poder puede asumir distintas formas: violencia física o psicológica, quitar recursos o amenazar con hacerlo, coerción, manipulación y difusión de información falsa... El conflicto no siempre se manifiesta públicamente y las decisiones no son “fácilmente visibles”. También se habla de poder sobre cuando las personas llegan al punto de ser incapaces de reconocer sus propios intereses o de articular sus demandas; pero existe una insatisfacción latente, que es concebida



como el estado natural de las cosas y, por lo tanto, hace muy difícil transformarlas. Como es el caso de muchísimas mujeres que acceden a los procesos de orientación, quienes en el ámbito doméstico sufren muy variadas formas de violencia, frecuentemente encubierta por las costumbres. Por ello, este modelo de orientación, en el marco del empoderamiento, pretende hacer visibles estas realidades, abriendo la posibilidad de resistencia o de transformación de la situación.

Vinculado a todas las dimensiones del empoderamiento está el *poder para*, que se refiere a la capacidad interpersonal en la toma de decisiones; *poder para* es un poder generativo, uno de sus aspectos es el liderazgo que surge cuando se ve la posibilidad de que un grupo alcance algo que produce un impacto o efecto. Este poder es creativo y facilitador, abre alternativas y posibilidades humanas. Así, por ejemplo, en el ámbito de la orientación: el poder de un grupo de mujeres participantes para organizarse con fines muy prácticos en un espacio de emprendimiento, o de intercambio de saberes, o para compartir responsabilidades familiares, etc.

Desde el modelo de orientación propuesto, principalmente se plantean acciones que permiten el empoderamiento ligado al *poder desde dentro* y al *poder con*; es decir, aquellas formas de poder que facilitan y transforman las vidas de las mujeres.

Se trata de desarrollar la creatividad, enfocándola, en particular, a la mejora de la empleabilidad, de forma que las mujeres adquieran nuevos instrumentos con los que *manejarse en* el mercado de trabajo, y, por tanto, favoreciendo una mayor autonomía económica. A sabiendas, no obstante, de las dificultades y limitaciones que su vida personal y comunitaria pueden ejercer sobre ello.

En última instancia, se trata de favorecer el empoderamiento de las mujeres, de forma que les permita la ocupación y apropiación paulatina de territorios y espacios hasta entonces vedados.



- El objetivo del proceso de orientación es mejorar la autonomía económica de las mujeres, promoviendo, en base al desarrollo de sus capacidades, la consecución de recursos propios, con el fin de favorecer la autonomía personal.
- En esta apuesta, desarrollo de las capacidades, hace referencia a abrir el abanico de potencialidades que las mujeres pueden desplegar para conseguir, sostener y realizar actividades remuneradas y no remuneradas a partir de sus propias competencias, en un mercado de trabajo complejo y con frecuencia muy hostil.
- Por lo que respecta al ámbito laboral, se trata de contribuir al desarrollo de las aptitudes, actitudes... que les brinden la oportunidad de acceder a un puesto de trabajo remunerado y, además, de permanecer en él (empleabilidad). Y, más en general, se trata de promover que las mujeres adquieran las competencias que les permitan intervenir con su criterio en el mercado de trabajo y, también, en el no mercado.
- Pasa por que las propias mujeres resignifiquen y otorguen valor a sus conocimientos, tanto los presentes como aquellos que puedan adquirir como resultado de los espacios de aprendizaje que la orientación pueda impulsar.
- El empoderamiento –“proceso de ganar control sobre una misma, sobre la ideología y los recursos”- posibilita la transformación de situaciones injustas para las mujeres. Sobre todo, en lo relativo a la situación económica –a la necesidad de lograr avances en cuanto a la autonomía-, pero sabiendo que solo es posible desde una visión global y desde un abordaje integral e integrador.
- Para ello, contempla tres dimensiones: la personal (desarrollar la confianza en sí misma y en las capacidades individuales para superar la opresión internalizada por las



mujeres); la colectiva (sumar esfuerzos individuales, con el objetivo de lograr un mayor impacto en un fin) y la dimensión de las relaciones cercanas (en su núcleo se encuentran las habilidades de negociación, comunicación, obtención de apoyo y defensa de derechos y de la dignidad).

- Cada una de las tres dimensiones señaladas se articula con una o con varias de las siguientes cuatro formas de poder: *el poder desde dentro, el poder con, el poder sobre y el poder para*.
- Desde el modelo propuesto, principalmente se plantean acciones que permiten el empoderamiento ligado al *poder desde dentro y al poder con*; es decir, aquellas formas de poder que facilitan y transforman las vidas de las mujeres.

■ 2.2.5. Rasgos básicos del proceso de orientación

Puntos de partida para la orientación

- La educación formal y la experiencia vital (profesional, política, trayectoria de vida...) constituyen factores que orientan a las mujeres independientemente de que esta no sea su finalidad explícita. Es decir, la persona aprende aunque no haya intencionalidad de enseñar; en este sentido, formación y aprendizaje no son sinónimos. Se aprende a identificar los eventos de la experiencia vital, de manera que esta cristaliza en criterios para la toma de decisiones, determinando qué se entenderá como oportunidad y qué como amenaza⁵.
- La orientación posee también un carácter educativo, en el sentido de que se integra como un elemento más del proceso de aprendizaje de cada persona.
- El instrumento explícito para incidir en la orientación (autoorientación) de la mujer es el asesoramiento/ apoyo, y este se desarrolla en diferentes niveles complementarios entre sí.

⁵Posteriormente (punto 4.2.3.), se recogen técnicas grupales que permiten la identificación de sus conocimientos (El árbol de competencias, Vías de aprendizaje...).



- El nivel de información y de interpretación de la realidad externa a la persona, en el que se proporcionan esquemas, modelos y mapas que permiten analizarla e interpretarla.
 - El nivel del conocimiento de sí misma, en el que se facilitan esquemas de trabajo que permiten profundizar en la propia identidad, en la clarificación de los valores, la calibración de capacidades y el desarrollo del propio potencial, a partir del reconocimiento de su propia identidad de género y la valoración de sus rasgos. Aquí es clave, como se verá posteriormente, el nivel de reconocimiento y resignificación de las propias competencias.
 - El nivel de toma de decisiones, que constituye el punto de inflexión que articula lo externo y lo interno, entre lo que existe en el contexto y la propia mujer que se plantea la elección entre alternativas viables de acción.
 - El nivel de incorporación de una perspectiva social, de red, de identificación y posicionamiento frente a problemas colectivos.
- La mujer ha de ser capaz de realizar en diferentes grados la autoorientación, es decir, de observarse a sí misma y observar la realidad desde diferentes perspectivas. Ha de ser a la vez actriz y personaje. En este sentido resulta especialmente importante el aprendizaje de estrategias ligadas al reconocimiento de las propias competencias y a la adquisición de nuevas. Nos estamos refiriendo a aprender a aprender, automonitorización, autoevaluación, capacidad de búsqueda y jerarquización de información, etc. El desarrollo de estas competencias resulta fundamental en todo proceso de asesoramiento para la orientación.

Criterios generales de la orientación

- Un enfoque central de género. Tradicionalmente, el mercado de trabajo ha impuesto el patrón del varón empleado como la norma, frente a la mujer empleada como la anomalía. Lógica que desconoce, como tantas veces se ha mencionado, el valor del trabajo de cuidados



no remunerado. Por lo que se persigue el reconocimiento de dicho trabajo, además de romper –en el ámbito en que nos desenvolvemos– el patrón aludido. La perspectiva de género es básica para analizar y reconstruir el conjunto de las relaciones sociales y, fundamentalmente, para abordar el mundo del trabajo. El trabajo es protagonizado por sujetos sexuados que construyen su identidad en torno a él, y por ello es un componente primordial del proyecto de vida, de la autoafirmación y de la valoración social tanto para los hombres como para las mujeres. Asimismo, sigue siendo la fuente primordial de inclusión social.

- La flexibilidad y la adaptación del proceso de orientación a las necesidades personales y laborales de la participante. La secuencia que detallaremos al referirnos al itinerario (punto 3.1.2.) no constituye una “línea recta” con una entrada y una salida prefigurada. Se concibe más bien como un mapa abierto en el que, en función de las necesidades y las características de las participantes, debe haber posibilidades y actuaciones diferentes, todas ellas interrelacionadas e insertas en un horizonte común.
- La generación de itinerarios y/o trayectorias de mejora. El reto de la orientación es contribuir a que cada mujer participante se trace su propio itinerario. La mejora de su autopercepción y de su situación respecto a los conocimientos (competencias) es el desafío, en lo que respecta al mercado laboral, para la mejora de la empleabilidad; proceso que debe sostenerse en el tiempo. No existen las “recetas mágicas” de cara al empleo y, por otro lado, el empleo debe visualizarse como una esfera más de la vida y no como el único fin. La implicación sociolaboral (y recalamos “socio”) es un recorrido que va dando respuestas a diversas inquietudes personales (profesionales pero también comunitarias, vivenciales, socioafectivas, etc.).
- El fortalecimiento de las redes sociales de las mujeres participantes para afrontar de manera colectiva la vigorización de sus competencias y la situación laboral. Muchas mujeres han vivido el trabajo de cuidados no remunerado como una reclusión en la esfera *privada* que las ha desplazado de la esfera pública. Abordar colectivamente tanto el trabajo mercantil como el trabajo de cuidados no remunerado es un claro eje facilitador de la orientación. Si requiere contribuir a rescatar espacios colectivos, permite tejer nuevas redes de ayuda mutua, y



mecanismos de apoyo entre mujeres frente a un mercado laboral que las sanciona y discrimina (peores salarios, techo de cristal, etc.).

- El *apoyo bidireccional* continuado durante la orientación. Una de las claves de éxito de cualquier estrategia de orientación pasa por generar mecanismos de apoyo y tutoría sensibles a la realidad de las personas con las que trabajan. Cercanía que en ningún caso debe hurtar el protagonismo a la participante, sino contribuir a fortalecer y apuntalar las propias capacidades de la persona. Esta tutoría facilita (1) una cadencia adecuada de las acciones –partiendo del reconocimiento de la diversidad de las mujeres participantes-, y (2) dotar al conjunto de acciones de una visión integral, basada en el planteamiento de que la usuaria, a la par que trabajadora, es mujer, ciudadana, actora social, promotora familiar y comunitaria, etc. –es decir: se trata de realizar desde el principio un abordaje global, que favorezca que las respuestas trasciendan, aun siendo el foco principal, el hecho del empleo-.

- La autonomía de la participante en la definición de objetivos, responsabilidades y tareas. Uno de los principales retos, ya mencionado, a los que se enfrenta un proceso de orientación es apoyar a las mujeres participantes a que definan sus necesidades y establezca los mecanismos adecuados para darles respuesta. Desde nuestra perspectiva, toda persona atesora capacidades suficientes para aprender y reforzar sus potencialidades, y las acciones de orientación deben estar encaminadas a ello, sin menoscabo de visibilizar los obstáculos que supone el actual mercado de trabajo.

Principios de reconocimiento de las mujeres

De estos planteamientos se desprenden los siguientes principios de reconocimiento de las mujeres participantes.

- Una persona individual, una en sí misma, legítima y distinta de las otras; singular, única e irrepetible y por lo tanto, original y creativa.
- Con capacidad de dar respuestas libres y responsables.



- Social, abierta a los/as otros/as, a la comunicación, al diálogo, a la participación y a la trascendencia.
- Con potencialidades para explorar, cambiar y transformar el mundo.
- En relación constante con su entorno.
 - Puntos de partida para la orientación: (1) La educación formal y la experiencia vital constituyen factores que orientan a las mujeres independientemente de que no sea su finalidad explícita; (2) la orientación posee también un carácter educativo; (3) el instrumento explícito para incidir en la orientación es el asesoramiento/ apoyo, que se desarrolla en diferentes niveles complementarios (nivel de información y de interpretación de la realidad externa a la persona; de conocimiento de sí misma; de toma de decisiones; de incorporación de una perspectiva social); y (4) la mujer ha de ser capaz de autoorientarse, para lo que resulta clave el aprendizaje de estrategias ligadas al reconocimiento de las propias competencias y a la adquisición de nuevas.
 - Criterios generales de la orientación: (1) enfoque central de género; (2) flexibilidad y adaptación a las necesidades personales y laborales de la participante; (3) generación de itinerarios y/o trayectorias de mejora; (4) fortalecimiento de las redes sociales de las mujeres participantes, para afrontar de manera colectiva la vigorización de sus competencias y la situación laboral; (5) apoyo continuado durante la orientación; y (6) autonomía de la participante en la definición de objetivos, responsabilidades y tareas.
 - De las bases metodológicas se desprenden cinco principios de reconocimiento de las mujeres: (1) una persona individual (una en sí misma), legítima y distinta de las otras y, por lo tanto, original y creativa; (2) con capacidad de dar respuestas libres y responsables; (3) social, abierta a los/as otros/as, a la comunicación, al diálogo, a la participación y a la trascendencia; (4) con potencialidades para explorar, cambiar y transformar el mundo; (5) en relación constante con su entorno.



2.3. Una mirada al enfoque de competencias desde el modelo aptiva-t: acreditación y orientación

“Lo mejor de la competencia no es saber quién es mejor, si no la mejora personal de cada individuo en cada enfrentamiento” (Antonio Cabado)

Las profundas transformaciones socioeconómicas de las últimas décadas (globalización económica, cambios tecnológicos y de los procesos productivos...) han modificado sustancialmente las exigencias a la población activa respecto a las competencias profesionales necesarias para su inserción laboral. En este marco, los países occidentales han puesto en marcha sistemas de cualificaciones profesionales. Lo que ha conllevado el desarrollo de un conjunto de normas, procedimientos y dispositivos ordenados relativos a la identificación, adquisición, reconocimiento, certificación y registro de las competencias profesionales.

En este sentido, no podemos olvidar que en el contexto español más del 60% de la población activa no cuenta con una acreditación reconocida de su cualificación profesional, como tampoco que existe un volumen importante de aprendizaje no formal, cuya falta de reconocimiento, en especial en las mujeres, y en otros grupos poblacionales como inmigrantes, trabajadores/as sin ocupación, etc., puede provocar situaciones de deficiente inserción en el mercado laboral con el consiguiente riesgo de exclusión.

Además, es necesario considerar que, aunque existen sectores productivos cuya configuración y desarrollo condicionan una mayor informalidad en la cualificación de sus trabajadores/as (profesiones que surgen como resultado de la generación de nuevas necesidades en la población...), la realidad es que en todos los sectores y ramas productivas podemos identificar un porcentaje de mano de obra que no dispone de la debida acreditación de su cualificación, a pesar de tener adquiridas competencias profesionales en el propio desempeño laboral, o bien a partir de procesos de formación informal o no formal. En consecuencia, los avances que se logren en las metodologías y procesos de evaluación, reconocimiento y acreditación tendrán implicaciones directas y claras en todos los sectores y ramas de actividad de la economía española.



Asimismo, con respecto a la educación y la formación, nuestro país debe afrontar problemas históricos, como es el menor prestigio social de la formación profesional, que tiene como consecuencia una polarización de los niveles de cualificación reconocida, con un alto porcentaje de población con titulación universitaria y una significativa proporción de personas adultas con bajo nivel educativo y que, por tanto, han adquirido su cualificación en su puesto de trabajo.

El reconocimiento y la acreditación de las competencias adquiridas en la práctica profesional y en aquellos espacios sin certificación reconocida tiene una importancia crucial para las estrategias y las perspectivas de desarrollo en España, ya que constituye un punto de partida para que estos/as trabajadores/as puedan desarrollar su cualificación profesional en el contexto de las estrategias de aprendizaje a lo largo de la vida. Por todo ello, y aprovechando los avances realizados en el contexto español, consideramos necesario mejorar, mediante propuestas coherentes con el modelo de orientación propuesto, el actual marco de acreditación de competencias.

■ 2.3.1. Acreditación de competencias

El concepto de acreditación comenzó a utilizarse a principios de los años ochenta, con una función social y educativa: para responder a los acelerados cambios sociales, para elevar el nivel de formación de la población, para reducir la exclusión social, para mejorar la transparencia del mercado de trabajo, etc. Por tanto, se trata de un concepto ligado a las dinámicas imperantes en los países industrializados, que en esta cuestión, demandan la mejora de la relación y la conexión entre el sistema productivo y el educativo. Así, los sistemas de acreditación se perciben como elementos que pueden dotar de mayor racionalidad a los sistemas educativos y, siempre como un mecanismo reparador de las desigualdades sociales, como una oportunidad de reconocimiento social de los trabajadores y las trabajadoras sin titulación y como un medio para mejorar la competitividad personal y laboral de las personas, así como también de las instituciones y las empresas.

Para comprender mejor el alcance de los sistemas o modelos de acreditación es imprescindible, en primer lugar, acudir a los conceptos tradicionales de educación formal, no formal e informal.



En el ámbito de la política educativa se distingue frecuentemente entre aprendizaje (o educación) formal, informal y no formal. La diferencia entre estas categorías, y especialmente entre las dos últimas (informal y no formal), no siempre es nítida y se presta a confusión, pero si nos remontamos al origen de la distinción es posible comprender mejor los conceptos.

A finales de los años sesenta se empezó a hablar en el ámbito internacional de una crisis de las políticas educativas, en referencia a los problemas económicos y políticos con los que muchos países se encontraron para ampliar sus sistemas de enseñanza tradicionales (la educación formal). Existía la impresión de que esos sistemas tradicionales no estaban logrando adaptarse a los rápidos cambios socioeconómicos que se estaban produciendo. A principios de los años setenta, diversas organizaciones internacionales de desarrollo empezaron a distinguir entre la educación formal, no formal e informal, nueva categorización que venía a añadirse a otras ya existentes en el ámbito educativo.

- *La educación formal* se refiere a un tipo de educación intencionalmente educativa y sistemática, que además es regulada legalmente por las autoridades educativas, de modo que finalmente se sanciona con un título oficial.
- Sin embargo, cuando estamos ante actividades intencionalmente educativas y sistemáticas, pero que se desarrollan fuera del marco legalmente establecido por las autoridades educativas, nos referimos a la *educación no formal*.
- Finalmente, hablamos de *educación informal* cuando se producen cambios educativos a través de actividades que se han podido realizar sin una intencionalidad educativa expresa y de forma asistemática; en tales casos, lo educativo acontece de forma indiferenciada y subordinada, como subproducto de unas actividades que tenían otras finalidades.

En la práctica, y debido a la naturaleza misma del fenómeno educativo, como se ha señalado, las fronteras entre categorías se difuminan fácilmente, sobre todo entre la educación no formal y la informal.



Esta distinción pasó a asociarse además a un nuevo concepto que surgió también por entonces en el ámbito de la política educativa: el del aprendizaje permanente o a lo largo de toda la vida.

El concepto de aprendizaje permanente ocupa hoy en día un lugar destacado en el ámbito de la educación, y la UE le presta una especial atención. Así, la Comisión Europea subrayó recientemente la complementariedad de los aprendizajes formal, no formal e informal (2000c), y ofrece las siguientes definiciones, que siguen el modelo clásico:

- Aprendizaje formal (*Formal Learning*): aprendizaje ofrecido normalmente por un centro de educación o formación, con carácter estructurado (según objetivos didácticos, duración o soporte) y que concluye con una certificación. El aprendizaje formal es intencional desde la perspectiva del alumnado.
- Aprendizaje informal (*Informal Learning*): aprendizaje que se obtiene en las actividades de la vida cotidiana relacionadas con el trabajo, la familia o el ocio. No está estructurado (en objetivos didácticos, duración ni soporte) y normalmente no conduce a una certificación.
- Aprendizaje no formal (*Nonformal Learning*): aprendizaje que no es ofrecido por un centro de educación o formación y normalmente no conduce a una certificación. No obstante, tiene carácter estructurado (en objetivos didácticos, duración o soporte). El aprendizaje no formal es intencional desde la perspectiva del alumnado.

Las instancias que permiten adquirir aprendizajes que sean acreditados son el Sistema de Formación Inicial (formal), el Sistema de Formación Ocupacional (no formal) y el Sistema de Formación Continua (no formal). Además, fuera de estos sistemas también se pueden adquirir aprendizajes objeto de acreditación; nos referimos a los sistemas de carácter más informal, como la experiencia laboral, los procesos de autoformación, etc.

Es evidente que estos conceptos se solapan a veces con otros que han venido utilizándose en diversas épocas en los ámbitos nacionales. En el caso español, podemos citar como ejemplo la tradicional distinción, todavía vigente, entre enseñanza reglada y no reglada, que en ciertos



aspectos coincidiría con la formal y la no formal. Pero lo que nos interesa es el hecho de que todos estos conceptos surgen en un contexto concreto y se utilizan hoy en día en un marco teórico y con unas connotaciones determinadas. Para utilizar en cada caso la terminología adecuada, hay que tener muy en cuenta, pues, el contexto de que se trata.

Considerando el sistema (formación inicial, ocupacional o continua) y la finalidad (acceso, titulación...), cabe distinguir cuatro tipos de acreditación.

- **Acreditación para el acceso a las enseñanzas del sistema educativo formal.** Se trata de acreditar con la finalidad de ofrecer un título o estudios previos para seguir determinadas enseñanzas. En este caso distinguimos dos formas de acreditación para el acceso a las enseñanzas del sistema educativo formal
 - Mediante prueba única, por ejemplo, el acceso a la Universidad para mayores de 25 años, o el acceso a las enseñanzas parciales de Formación Profesional.
 - Mediante la certificación de experiencia laboral o determinadas enseñanzas formales o no formales recibidas, por ejemplo, el acceso a las enseñanzas parciales de Formación Profesional.
- **Acreditación para un título de las enseñanzas del sistema educativo formal.** Se trata de acreditar con la finalidad de otorgar un título oficial, o un nivel del mismo, del sistema educativo formal. En tal caso distinguimos tres formas de acreditación
 - Mediante una prueba única final, por ejemplo, las pruebas para la obtención de los títulos de graduado en Educación Secundaria Obligatoria (ESO), Bachillerato y Formación Profesional.
 - Mediante una valoración inicial del alumnado que se va completando hasta que se obtenga la totalidad de los créditos (en estos casos se valoran las competencias adquiridas mediante aprendizajes no formales e informales).



- Mediante una valoración de las competencias adquiridas a través de aprendizajes no formales o por medio de la experiencia laboral.

- *Acreditación para un certificado de profesionalidad* (o un nivel del mismo) del sistema de formación ocupacional y/o continua (enseñanza no formal) mediante la valoración de las competencias adquiridas a lo largo de la experiencia laboral.

- *Acreditación de competencias de carácter general*. En estos casos se acredita una competencia de carácter general que la persona interesada puede hacer valer en su currículum, independientemente de que se asocie o no a una titulación o certificado, como por ejemplo acreditar que se posee una determinada competencia lingüística en un idioma extranjero.

Por tanto, podemos concluir que el concepto de acreditación remite a la evaluación de los aprendizajes, así como su reconocimiento y certificación en el sistema educativo formal o no formal, independientemente de que se hayan adquirido de manera formal, no formal o informal. Desde este punto de vista, acreditar hace referencia a un juicio o valoración acerca del potencial formativo que una persona ha podido acumular en su vida, independientemente del modo cómo se ha adquirido. Esta idea de reconocer o dar valor educativo a determinados aprendizajes, *independientemente de cómo se han adquirido*, es una constante en las definiciones de los conceptos implicados en estos procesos, cualquiera que sea la expresión que utilicemos: acreditación, reconocimiento o validación. Y cuando se hace referencia a los sistemas de acreditación nos referimos a los procesos de evaluación en virtud de los cuales se identifican, se reconoce y se certifica que una persona posee determinadas competencias, en relación con una titulación o certificado, adquiridas en cualquier ámbito de aprendizaje.

En coherencia con nuestra perspectiva, damos al concepto de acreditación un sentido amplio, entendiendo que se trata de un proceso en el que, mediante una evaluación, se reconocen determinadas competencias y, a continuación, se certifican esas competencias en base a un determinado currículum y correspondiente título o certificado. Por tanto, la acreditación es un proceso de evaluación y, como tal, un juicio que emite un conjunto de profesionales consistente



en identificar, reconocer y certificar oficialmente que una persona ha adquirido determinados aprendizajes dentro o fuera de los circuitos convencionales de formación, lo que la hacen acreedora de una competencia general, de un certificado, diploma o título oficial o un determinado nivel de los mismos. Dicho de otro modo, acreditar significará evaluar los aprendizajes que se hayan podido acumular a lo largo de la vida, sean obtenidos bien mediante enseñanzas formales, bien mediante enseñanzas no formales, o a través de sistemas más informales como la experiencia, la autoformación, etc. Obviamente, ello se hace especialmente relevante a la hora de reconocer los conocimientos adquiridos y desarrollados por las mujeres.

- El concepto de acreditación remite a la evaluación de los aprendizajes, así como a su reconocimiento y su certificación en el sistema educativo formal o no formal, independientemente de que se hayan adquirido de manera formal, no formal o informal.
- En coherencia con nuestra perspectiva, damos al concepto de acreditación un sentido amplio, entendiendo que se trata de un proceso en el que, mediante una evaluación, se reconocen determinadas competencias –hayan sido adquiridas mediante enseñanzas formales, no formales, o a través de sistemas más informales (experiencia, autoformación...)- y, a continuación, se certifican esas competencias en base a un determinado currículo y correspondiente título o certificado.

■ 2.3.2. Competencias, sistemas de cualificación y acreditación

Como se ha visto en el punto anterior, las competencias se adquieren dentro o fuera de los diferentes sistemas educativos, pero se les atribuye valor en alguno de ellos.

Partiendo de la idea de que los cambios tecnológicos y organizativos en las condiciones de



trabajo demandan centrarse más en las posibilidades de la persona, en su capacidad para movilizar y desarrollar esas posibilidades en situaciones de trabajo concretas, que pueden ir cambiando. Cada vez son menos pertinentes las descripciones clásicas de puestos de trabajo.

En esta lógica, la competencia laboral no es una probabilidad de éxito en la ejecución de un trabajo; es una capacidad real y demostrada. Y, en sentido más general, el concepto de competencia hace referencia a la capacidad real de la persona para dominar el conjunto de tareas que configuran una función concreta.

No podemos olvidar que, dado que existen objetivos que se solapan y resultan complejos, la relación directa entre tarea y resultado se desvanece, abriendo espacios para una mayor diversidad de opciones de cara a lograr un determinado resultado, sin perder de vista los propios procesos de aprendizaje que van forjando los procesos de cambio, complejizando aún más el término y contenido del concepto de competencias.

Por este motivo, existen una serie de normas o estándares, que en cada país cuentan con un enfoque y metodología diferente, para unificar y clasificar las competencias profesionales: los sistemas de cualificación de competencias profesionales. Estas normas definen los conocimientos (habilidades, actitudes...) que identifican un desempeño competente en una determinada función productiva.

Los sistemas o normas de competencias se construyen por medio de *unidades de competencia* que hacen referencia a elementos de competencia o realizaciones profesionales asociadas a criterios de desempeño o de ejecución de una tarea profesional concreta. Estos sistemas de competencia profesional distinguen diferentes niveles requeridos para el desempeño de la tarea, en función del grado de complejidad. Su utilización permite visualizar las posibilidades de ascenso y transferencia entre diferentes cualificaciones.

A través de los sistemas de cualificación y evaluación, estas competencias son reconocidas o acreditadas mediante una certificación que supone el reconocimiento formal de las competencias de la población trabajadora en relación con una norma y sin estar necesariamente



sujeto a la culminación de un proceso educativo formal. Implica la expedición por parte de una institución *autorizada*, de una *acreditación* acerca de la competencia adquirida por el/ la trabajador/a. Normalmente la certificación se otorga como un reconocimiento a la culminación de un proceso de formación en el tiempo de capacitación y práctica, así como en los contenidos evaluados.

Uno de los tipos de competencias reconocidos, como se señaló en el (punto 1.3.2.) *Competencia profesional*. *Competencias transversales*, son aquellas consideradas comunes a múltiples disciplinas –o, por lo menos, no propias de una u otra–.

Este tipo de competencias son particularmente relevantes en el modelo de orientación propuesto, ya que una de sus apuestas pasa por detectarlas –partiendo del planteamiento de que las mujeres destinatarias no las poseen de manera innata, sino que las han adquirido por la madurez psicológica, o bien a través de la realización del trabajo de cuidados no remunerado- y promoverlas.

Pero, contemplando las competencias transversales en sentido amplio: considerando que definir una competencia transversal como algo común a diferentes disciplinas, supone limitarse exclusivamente al ámbito de los diferentes sectores productivos –economía mercantil-, razón por la que, desde el modelo de orientación propuesto, esta conceptualización se extiende también al trabajo de cuidados en el ámbito no mercantil.

- Los sistemas de cualificación de competencias profesionales son normas o estándares para unificar y clasificar las competencias profesionales. Definen los conocimientos de un desempeño competente en una determinada función productiva.
- A través de los sistemas de cualificación, las competencias son acreditadas mediante una certificación que supone el reconocimiento formal de las competencias adquiridas en relación con una norma.



- Las competencias transversales (aquellas consideradas comunes a múltiples disciplinas) son un tipo de competencias relevante en el modelo de orientación propuesto, que apuesta por detectarlas y promoverlas.
- Pero, igualmente, apuesta por considerarlas en sentido amplio: frente a su definición como competencias comunes a múltiples disciplinas –lo que supone limitarse exclusivamente al ámbito de los diferentes sectores productivos (economía mercantil)-, se contempla también el trabajo de cuidados en el ámbito no mercantil.

■ 2.3.3. Marco europeo (UE) y estatal de acreditación de competencias

El proceso de resignificación de competencias con enfoque de género, por el que apuesta el modelo propuesto, debe situarse en el marco normativo actual de acreditación de competencias –estatal y europeo (UE)-.

Por ello, a continuación se recogen los principales rasgos del marco europeo y del estatal de acreditación de competencias

Principios comunes europeos: El Marco Europeo de Acreditación

Como se ha señalado, tradicionalmente la competencia profesional de una persona solo ha podido ser acreditada oficialmente cuando la adquisición de dicha competencia se ha producido dentro de un sistema formal, principalmente del ámbito educativo, de manera que los títulos otorgados por este sistema han sido el instrumento de reconocimiento formal de la competencia aceptado universalmente.

Sin embargo, los países de la UE –entre otros-, progresivamente han reconocido que los aprendizajes no solo se adquieren en entornos formales, sino también en las actividades formativas no regladas, mediante la experiencia adquirida en la práctica profesional o a través de las actividades de la vida cotidiana.



Durante las dos últimas décadas, y de manera especial en los últimos años, diferentes países de la UE han desarrollado disposiciones legales y metodologías encaminadas al establecimiento de sistemas que permitan la acreditación de la competencia profesional adquirida a través de la práctica profesional y de otras vías no formales. Para ello, estos países han ido diseñando y poniendo en práctica procesos específicos de evaluación y reconocimiento de los aprendizajes.

La diversidad de modelos y prácticas de acreditación de competencias entre los países miembros de la UE llevó a la elaboración de unos principios comunes relativos a la validación de los aprendizajes no formales, y al reconocimiento mutuo de las cualificaciones, mediante un sistema de transferencia de créditos.

Iniciativa que inició su recorrido con la Declaración de Copenhague⁶, que perseguía, fundamentalmente “crear una cooperación voluntaria en la formación y en la enseñanza profesional, con el objeto de promover una confianza mutua, la transparencia y el reconocimiento de competencias y cualificaciones, estableciendo una base para incrementar la movilidad y facilitar el acceso al aprendizaje continuo”. Además, se consideraba que debía concederse especial prioridad al desarrollo de una serie de principios comunes relativos a la convalidación de la educación no formal e informal, con objeto de asegurar una mayor posibilidad de comparación entre los enfoques de los distintos países y los distintos niveles.

Planteamiento que se concretó en los llamados Principios Europeos Comunes⁷, que pretenden fomentar y guiar el desarrollo de enfoques y sistemas fiables y de alta calidad para determinar y convalidar la educación no formal e informal.

En esta declaración de principios se recalca que “el objetivo último de la validación es hacer visible la cualificación y las competencias que posee una persona, independientemente de la

⁶Declaración de los Ministros/as de Formación y Enseñanza Profesional y de la Comisión Europea, reunidos en Copenhague los días 29 y 30 de noviembre de 2002, sobre una mejor cooperación europea en materia de formación y enseñanza profesional.

⁷Proyecto de Conclusiones del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros reunidos en el seno del Consejo sobre los Principios europeos comunes para la determinación y convalidación de la educación no formal e informal. 9175/04 EDUC 101 SOC 220.



forma en que han sido adquiridas. La validación puede tener un propósito formativo -como parte de un proceso de aprendizaje- o sumativo -como procedimiento dirigido al logro de una certificación”.

Estos principios⁸ tienen carácter voluntario, pero paulatinamente han sido asumidos por todos los modelos y sistemas de acreditación del aprendizaje permanente.

Para que realmente sea posible la existencia de un marco común en la UE para la acreditación, conviene que exista un cierto grado de semejanza entre los marcos de acreditación de los distintos países. Es necesario que los aspectos contemplados en la evaluación sean comparables; por ese motivo se desarrolló, al amparo de los principios comunes, un Marco Europeo de Cualificaciones para el Aprendizaje Permanente (EQF en sus siglas en inglés, en adelante MEC), que relaciona los sistemas de cualificaciones de los países y sirve de mecanismo de conversión para mejorar la interpretación y comprensión de las cualificaciones de diferentes países y sistemas de Europa.

Entre los objetivos principales del MEC, destaca, por un lado, fomentar la movilidad de la ciudadanía entre países y, por otro, facilitar el acceso al aprendizaje permanente, para lo que se recurre a una descripción de distintos niveles de cualificación en función de los resultados de aprendizaje.

El MEC vincula los diferentes sistemas y marcos nacionales de cualificaciones mediante una referencia europea común: sus ocho niveles de referencia. Los niveles abarcan toda la gama de cualificaciones, desde el nivel básico (nivel 1, como puede ser un título de educación básica) hasta los más avanzados (nivel 8, por ejemplo, el doctorado). Dado que se trata de una herramienta para fomentar el aprendizaje permanente, el MEC tiene en cuenta todos los niveles de cualificación de la enseñanza general, la formación profesional, la educación

⁸Estos principios quedaron plasmados definitivamente en la directiva del Parlamento y Consejo Europeo de 7 de septiembre de 2005, en la que se da uniformidad a los principios establecidos en anteriores directivas, tanto de carácter general como sectorial, sobre el reconocimiento de las cualificaciones profesionales adquiridas en un Estado por parte de otro de los Estados miembros.



académica y otros tipos de formación. Así mismo, el marco abarca las cualificaciones obtenidas en la educación inicial y en la formación continua.

El MEC se centra en los resultados de aprendizaje y no en datos básicos como la duración de los estudios. Los resultados de aprendizaje se diferencian en tres categorías: conocimientos, destrezas y competencias. Diferenciación que se justifica considerando el hecho de que las cualificaciones, en diferentes combinaciones, abarcan un amplio abanico de resultados de aprendizaje, incluidos los conocimientos teóricos, destrezas prácticas y técnicas así como las competencias sociales, entre las cuales destaca el trabajo en equipo.

Aunque se trata de un marco voluntario y la acreditación de las cualificaciones seguirá correspondiendo a las instancias competentes de cada país, se acordó que el año 2010 fuera la fecha límite para que los países relacionaran los niveles de cualificación de sus sistemas nacionales con el MEC y que durante 2012 todos los certificados de cualificación incluyeran una referencia al nivel correspondiente del MEC. De forma que se dispondría de una referencia europea común que relacione los diferentes sistemas nacionales de cualificaciones para permitir una mayor comunicación entre ellos, creando una red de sistemas de cualificaciones independientes, pero relacionados entre sí y con una lógica común.

Desarrollo normativo en España

Considerando las prioridades y principios de la UE, en el marco normativo de la *Ley Orgánica 5/2002 de 19 de junio de las Cualificaciones y de la Formación Profesional y su articulación en el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional* y tras un largo proceso de análisis y de experimentación, se publicó el *Real Decreto 1224/2009* de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral. Norma que constituye la regulación nacional de carácter básico de los procesos de evaluación, reconocimiento y acreditación de competencias profesionales, desarrollando el procedimiento común a seguir para la realización de los procesos de evaluación y acreditación de competencias.



Entre los principales rasgos de la norma destacan los siguientes.

- Los referentes de evaluación y acreditación son las unidades de competencia de las cualificaciones recogidas en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP).
- El sistema es capitalizable, de manera que es posible obtener una acreditación parcial acumulable de competencias, y completar después la formación necesaria para la obtención de un certificado de profesionalidad (expedido por la administración laboral) o un título de formación profesional.
- El procedimiento se lleva a cabo mediante convocatorias públicas, que dependen de cada comunidad autónoma, aunque la norma contempla la posibilidad de que en algunos casos la administración central realice convocatorias generales. En cada convocatoria se establece un número de plazas determinado para cada cualificación a acreditar.

Esta norma supone un paso relevante para favorecer la progresión personal y profesional de trabajadores/as a lo largo de la vida, la inserción e integración laboral y la libre circulación en el mercado de trabajo.

Entre sus aspectos más relevantes, cabe destacar los siguientes.

- La significación del proceso, en la medida “que este procedimiento representa una reivindicación del valor del trabajo y de su reconocimiento”, y más aún, pretende ser “un proceso de evaluación acorde a las necesidades y características de las personas”.
- Se trata de un proceso que se constituye en base a un sistema integral e integrado por diferentes subsistemas. Supone tanto la normalización de las competencias en la integración de los subsistemas de formación como la consolidación y materialización de la apuesta, que se recogía en la *Ley Orgánica 5/2002 de 19 de junio de las Cualificaciones y de la Formación Profesional*, por un sistema que permitiese evaluar y acreditar oficialmente la cualificación profesional, cualquiera que hubiera sido su forma de adquisición.



- La evaluación de las competencias aparece en la norma como un conjunto de procedimientos riguroso, pero también flexible y adaptable a las características de cada persona. Se insiste además en la necesidad de la calidad del procedimiento de evaluación, así como en el criterio general de equidad y acceso.
- Facilita la detección de aquellas competencias que, en su caso, la persona aspirante a la acreditación todavía no haya adquirido, con objeto de facilitarle la formación complementaria necesaria para completar su cualificación.
- El gran interés despertado en la ciudadanía –tal como pone de manifiesto el elevado número de solicitantes en las convocatorias publicadas hasta la fecha-, que ve en la norma una fórmula para el reconocimiento explícito de sus trayectorias profesionales, lo que pone de manifiesto su necesidad.

Por otro lado, como se ha señalado, se utilizan como referentes de evaluación y acreditación las unidades de competencia de las cualificaciones recogidas en el CNCP –reguladas por la *Ley Orgánica 5/2002 de 19 de junio de las Cualificaciones y de la Formación Profesional*-, de manera que es la unidad mínima de acreditación.

En el CNCP se ordenan las cualificaciones profesionales –identificadas en el sistema productivo– susceptibles de reconocimiento y acreditación, en función de las competencias apropiadas para el ejercicio profesional.

Comprende, por tanto, las cualificaciones profesionales más significativas del sistema productivo español, organizadas en niveles y familias profesionales, constituyendo la base para obtener una acreditación parcial acumulable de competencias y para poder completar la formación conducente a la obtención de o (1) un certificado de profesionalidad, que es una acreditación oficial, otorgada por la administración laboral competente, de la capacitación para el desarrollo de una actividad laboral con significación para el empleo o (2) un título de formación profesional, que, expedido por la administración educativa, se obtiene al superar las enseñanzas de un ciclo formativo de la formación profesional del sistema educativo –bien de grado medio o de grado



superior-. A diferencia de los certificados de profesionalidad, los títulos tienen validez académica, por lo que permiten continuar estudiando en otros niveles del sistema educativo, ya sea bachillerato o estudios universitarios.

En el CNCP se incluye el contenido de la formación profesional asociada a cada cualificación, de acuerdo con una estructura de módulos formativos articulados y diferentes niveles definidos en términos de conocimientos, destrezas y competencias. En la actualidad (noviembre de 2012) existen 26 familias profesionales, con 664 cualificaciones aprobadas en Consejo de Ministros y publicadas en el Boletín Oficial del Estado⁹ y cinco niveles de cualificación, según el grado de conocimiento, iniciativa, autonomía y responsabilidad preciso para realizar dicha actividad laboral.

En la siguiente tabla se puede ver la denominación de las diferentes familias profesionales y la definición de cada uno de los niveles de cualificación.

⁹Pueden consultarse en la <https://www.educacion.gob.es/iceextranet/bdqAction.do>



Familias Profesionales y Niveles de Cualificación del CNCP (INCUAL)

Familias Profesionales	Niveles	Descriptores
Agraria Marítimo-Pesquera Industrias Alimentarias Química Imagen Personal Sanidad Seguridad y Medio Ambiente Fabricación Mecánica Electricidad y Electrónica Energía y Agua Instalación y Mantenimiento Industrias Extractivas Transporte y Mantenimiento de Vehículos Edificación y Obra Civil Vidrio y Cerámica Madera, Mueble y Corcho Textil, Confección y Piel Artes Gráficas Imagen y Sonido Informática y Comunicaciones Administración y Gestión Comercio y Marketing Servicios Socioculturales y a la Comunidad Hostelería y Turismo Actividades Físicas y Deportivas Artes y Artesanías	Nivel 1	Competencia en un conjunto reducido de actividades simples, dentro de procesos normalizados. Conocimientos y capacidades limitados.
	Nivel 2	Competencia en actividades determinadas que pueden ejecutarse con autonomía. Capacidad de utilizar instrumentos y técnicas propias. Conocimientos de fundamentos técnicos y científicos de la actividad del proceso.
	Nivel 3	Competencia en actividades que requieren dominio de técnicas y se ejecutan con autonomía. Responsabilidad de supervisión de trabajo técnico y especializado. Comprensión de los fundamentos técnicos y científicos de las actividades y del proceso.
	Nivel 4	Competencia en un amplio conjunto de actividades complejas. Diversidad de contextos con variables técnicas científicas, económicas u organizativas. Responsabilidad de supervisión de trabajo y asignación de recursos. Capacidad de innovación para planificar acciones, desarrollar proyectos, procesos, productos o servicios.
	Nivel 5	Competencia en un amplio conjunto de actividades muy complejas ejecutadas con gran autonomía. Diversidad de contextos que resultan, a menudo, impredecibles. Planificación de acciones y diseño de productos, procesos o servicios. Responsabilidad en dirección y gestión.

Fuente: Instituto Nacional de Cualificaciones (INCUAL)



Marco europeo

- Los Principios Europeos Comunes pretenden fomentar y guiar el desarrollo de enfoques y sistemas fiables y de alta calidad para determinar y convalidar la educación no formal e informal. Aunque de carácter voluntario, paulatinamente asumidos.
- Para un marco común para la acreditación, conviene una cierta semejanza de los marcos de acreditación de los países. Por lo que, al amparo de los principios comunes, se desarrolló un Marco Europeo de Cualificaciones para el Aprendizaje Permanente (MEC), que relaciona los sistemas de cualificaciones de los países y sirve de mecanismo de conversión para mejorar la interpretación y comprensión de las cualificaciones de diferentes países y sistemas de Europa.
- El MEC vincula los diferentes sistemas mediante una referencia europea común: sus ocho niveles. Tiene en cuenta todos los niveles de cualificación de la enseñanza general, la formación profesional, la educación académica y otros tipos de formación. Así mismo, abarca las cualificaciones obtenidas en la educación inicial y en la formación continua. Se centra en los resultados de aprendizaje
- Aunque voluntario y la acreditación corresponde a cada país, (1) referencia europea común que relaciona los diferentes sistemas nacionales de cualificaciones, (2) red de sistemas de cualificaciones independientes, relacionados entre sí y con una lógica común.

Marco estatal

- *Real Decreto 1224/2009 de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral*, regulación nacional de carácter básico de los procesos de evaluación, reconocimiento y acreditación de competencias profesionales, desarrollando el procedimiento común a seguir para la realización de los procesos de evaluación y acreditación de competencias.



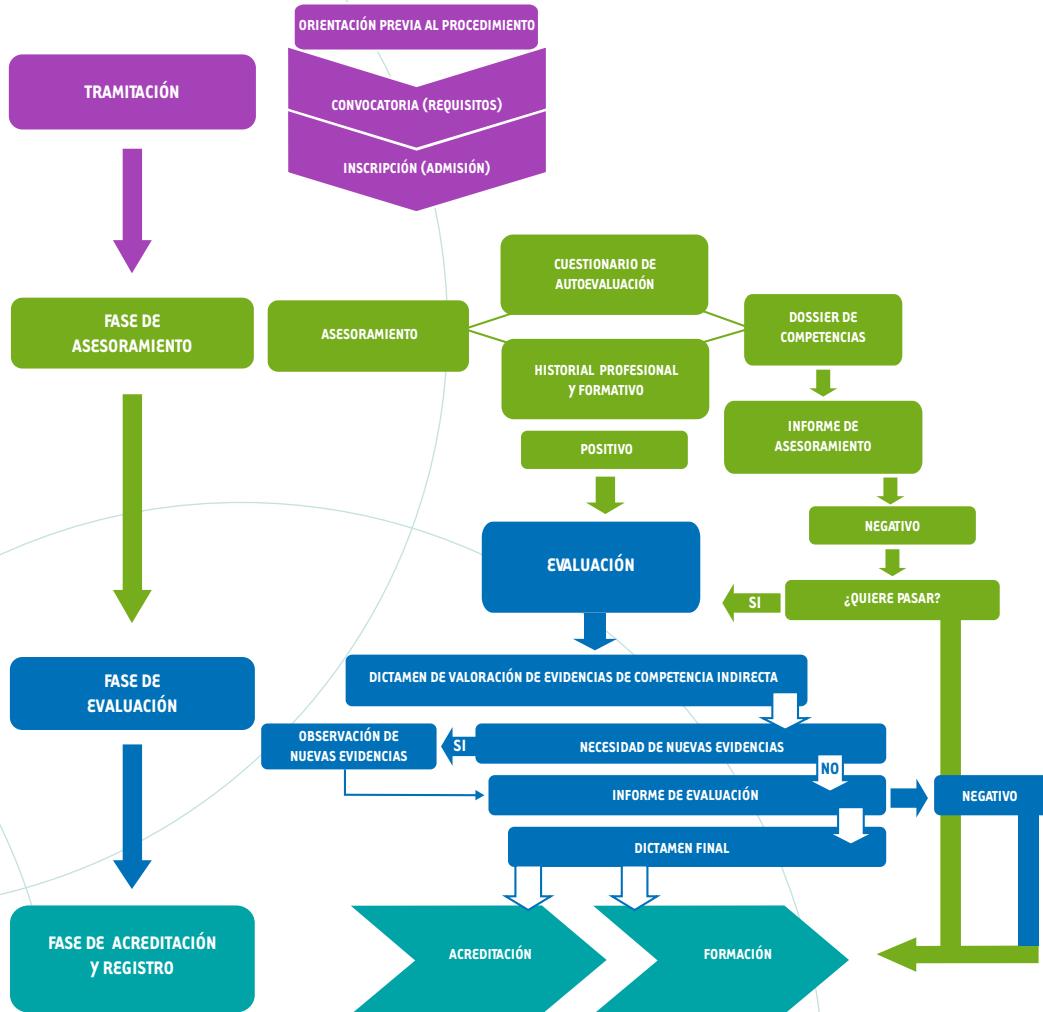
- Principales rasgos: (1) los referentes de evaluación y acreditación son las *unidades de competencia de las cualificaciones* recogidas en el CNCP; (2) el sistema es capitalizable (es posible obtener una acreditación parcial acumulable de competencias, y completar después la formación para obtener un certificado de profesionalidad o un Título de Formación Profesional); y (3) el procedimiento se lleva a cabo mediante convocatorias públicas, competencia principalmente de las CC AA, en las que se establece el número de plazas para cada cualificación a acreditar.
- Supone un paso relevante para favorecer la progresión personal y profesional de trabajadores/as a lo largo de la vida, la inserción e integración laboral y la libre circulación en el mercado de trabajo. Entre sus aspectos concretos: el valor que da al aprendizaje en el trabajo; la apuesta por una evaluación de competencias rigurosa y flexible; el facilitar la identificación de las competencias todavía no adquiridas...
- El CNCP recoge las cualificaciones profesionales –identificadas en el sistema productivo- susceptibles de reconocimiento y acreditación (664), contemplando las competencias apropiadas para el ejercicio profesional, y las organiza en familias profesionales (26) y niveles (5) según el grado de conocimiento, iniciativa, autonomía y responsabilidad preciso para realizar dicha actividad laboral.

■ 2.3.4. Proceso general de la acreditación de competencias adquiridas a través de la experiencia

A pesar de que hay diferentes modelos de acreditación de competencias, constan fundamentalmente de dos fases: información y asesoramiento y evaluación.



Fases del procedimiento para el reconocimiento de competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral en España



Fuente: Elaboración propia a partir del Manual de Procedimiento para el Reconocimiento de las Competencias Profesionales Adquiridas por Experiencia Laboral (2010). M. Educación.



La primera fase del procedimiento de acreditación tiene una importancia capital, pues su objetivo primordial es proporcionar a la persona candidata, a partir de un análisis detallado de sus aprendizajes y de sus experiencias, la información y el asesoramiento necesarios para afrontar la evaluación con las máximas probabilidades de éxito.

En los sistemas basados en competencias, la evaluación es la base para la certificación de las competencias. En la fase de evaluación se desarrolla un procedimiento sistemático de obtención de pruebas o evidencias de la competencia profesional de el/ la trabajador/a, de las que se infiere lo que es capaz de realizar respecto a los estándares establecidos.

La fase de evaluación -y, por tanto, la acreditación- de las competencias adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación debe desarrollarse siguiendo criterios que garanticen su validez y fiabilidad. Se entiende por *validez* el grado en que las puntuaciones u otras mediciones de una evaluación se atienen a un criterio práctico; supone, en consecuencia, una calidad del proceso evaluador. Por otra parte, la fiabilidad refleja la coherencia de las puntuaciones que obtendrían las personas candidatas si se valorasen en diversas ocasiones por diferentes individuos.

En términos generales, los procedimientos de evaluación y validación de las competencias adquiridas a través de la experiencia laboral o de otras vías no formales e informales de adquisición, emplean diferentes instrumentos¹⁰.

¹⁰Ver *Manual de Procedimiento para el Reconocimiento de las Competencias Profesionales Adquiridas por Experiencia Laboral: Procedimiento de evaluación y acreditación de las competencias profesionales. Guías de Evidencia de las Unidades de Competencia. Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional. Dirección General de Formación Profesional. Instituto Nacional de las Cualificaciones (INCUAL).*



En todo caso, la evaluación es un proceso totalmente individualizado para cada persona y, en consecuencia, los instrumentos de evaluación disponibles se emplearán en cada caso de manera que faciliten, en la mayor medida posible, la manifestación de las competencias de la persona.

En definitiva, el proceso de evaluación se caracteriza por los siguientes elementos:

- Se centra en los resultados del desempeño laboral (definidos en la norma).
 - No se determina un periodo de tiempo específico.
 - Es individualizado.
 - No se asocia necesariamente a un curso o programa de estudio.
 - No compara a diferentes personas.
 - No utiliza necesariamente escalas de puntuación.
 - Su resultado es competente o aún no competente.
-
- A pesar de que existen diferentes modelos de acreditación, constan fundamentalmente de dos fases: información y asesoramiento (a partir de un análisis detallado de los aprendizajes y de las experiencias de la persona candidata, para que afronte la evaluación con las máximas probabilidades de éxito) y evaluación (procedimiento sistemático de obtención de pruebas o evidencias de la competencia profesional de el/ la trabajador/a, de las que se infiere lo que es capaz de realizar respecto a los estándares establecidos; debe realizarse respetando los siguientes criterios: validez, fiabilidad, aceptabilidad y credibilidad).



■ 2.3.5. Una acreditación y una orientación sesgadas

Como se ha señalado en el punto 2.3.1., los modelos o sistemas de acreditación de competencias surgen en última instancia como un medio para ajustar las capacidades y las cualificaciones de trabajadores/as a un mercado de trabajo cada vez más cambiante. Por ello y para evitar –en lo personal- la situación de exclusión social, la formación permanente se presenta, cada vez más, como imprescindible.

En este contexto, parece que a la hora de implementar los modelos de acreditación se ha pasado por alto, entre otras, una cuestión esencial: pese a los importantes progresos, persisten grandes diferencias entre los varones y las mujeres en el acceso al mercado de trabajo y en su permanencia en el mismo. Tal y como afirma la Comisión Europea (2009a), “aunque se constata una tendencia positiva hacia una sociedad y un mercado laboral con mayor igualdad entre mujeres y hombres, persisten todavía desigualdades entre hombres y mujeres, generalmente en perjuicio de las mujeres”

La adecuación entre la formación adquirida, o su ausencia, y los requerimientos del mercado de trabajo pueden provocar distorsiones que impidan una ajustada integración en el ámbito laboral, o incluso la expulsión del mismo –sin entrar a considerar los efectos sobre la integración y la expulsión que de por sí tienen los requerimientos del mercado de trabajo, cada vez más unilateralmente definidos por las empresas-. En el caso de la población femenina, el aumento de inversión en formación y, en consecuencia, de su nivel competencial, tendría que mejorar su posición en el empleo, pero este hecho, como se señaló para el caso español en Mujeres, mercado laboral y protección social (punto 1.2.6.), tiene, al menos, un relevante lado oscuro (no siempre ha ido acompañado de su ascenso en la jerarquía laboral ni de la mejora de sus condiciones de empleo). Realidad que no se ha considerado de forma específica en la política de competencias, a pesar de que se explicita que busca evitar la exclusión laboral de las personas.

Por último, tampoco podemos dejar de contemplar la concepción que los poderes públicos, los agentes sociales y la ciudadanía en su conjunto tienen de las capacidades, responsabilidades y habilidades de mujeres y de hombres en el empleo y en otros ámbitos sociales.



En este sentido, cabe constatar la persistencia de una visión tradicional de las mujeres, que sitúa bajo su responsabilidad las obligaciones familiares, que le otorga unas determinadas habilidades “innatas” para el desempeño de determinadas actividades y que, en definitiva, condiciona sus posibilidades de inserción laboral, promoción profesional y desarrollo personal y socioprofesional. De forma que, como ha ocurrido con otros sectores, puede repercutir en la formación y profesionalización del sector vinculado al cuidado, sector socialmente muy relevante. Pudiendo darse también, asociado a una presencia relevante de mujeres en un determinado sector, una precarización de las condiciones laborales.

En todo caso, nos parece interesante remarcar la escasa incorporación de la perspectiva de género tanto en el diseño y el enfoque adoptado, así como en la estructura organizativa de la orientación por competencias. El proceso de *feminización del trabajo*, entendido como la precarización de las condiciones laborales a medida que se produce la incorporación de las mujeres al mercado de trabajo, viene dándose en los últimos años. Este hecho no se ha tomado en cuenta en ninguno de los modelos europeos de acreditación y de reconocimiento de las competencias, a pesar de que gran parte de los modelos han incorporado y priorizado la validación y reconocimiento de competencias adquiridas en sectores “tradicionalmente” feminizados como son las actividades relacionados con servicios sociales, docencia o sanidad. Sin embargo este hecho no está relacionado directamente con la mejora de la situación de las mujeres y su necesidad real de que se reconozcan las competencias adquiridas en otros contextos, sino que básicamente nace de la necesidad perentoria del sistema económico de cada país de acreditar a estas profesionales en las actividades que realizan.

En concreto, el MEC, de nuevo, apenas ha contado con una visión de género, tendiendo, sobre todo, a acomodar a las personas, en tanto que mano de obra tradicional, a las nuevas necesidades del mercado laboral. Esta visión *funcionalista* choca abiertamente con la visión de este modelo.



Es importante, por tanto, que la orientación por competencias incorpore, de forma transversal, en toda la estructura y diseño de sus acciones de reconocimiento de competencias, la situación de desigualdad de las mujeres en el mercado de trabajo, y más aún, que contemple, visibilizar, las competencias adquiridas en la vida de las personas. Ello también se ejemplifica en la necesidad de establecer itinerarios de orientación y de formación que atiendan a las necesidades y características de las mujeres en su cotidianidad. Nos referimos a la duración de las acciones formativas, sus horarios, los mecanismos que faciliten la conciliación etc. En definitiva se trata, aun teniendo en cuenta la realidad socioeconómica actual, de poner en marcha modelos de orientación por competencias que se acompañen de una adecuada evaluación e inclusión de una perspectiva de género. Desde nuestra visión, si no se sigue esta vía, solo se conseguirá provocar una profundización de las tendencias discriminatorias existentes en la actualidad.

- Los sistemas de acreditación de competencias surgieron en última instancia como un medio para ajustar las capacidades y las cualificaciones de los/as trabajadores/as a un mercado de trabajo cada vez más cambiante.
- Pero al implementarlos, se ha pasado por alto una cuestión esencial: persisten grandes diferencias entre los varones y las mujeres en el acceso al mercado de trabajo y en su permanencia en el mismo.
- La adecuación entre formación, o su ausencia, y los requerimientos del mercado de trabajo pueden provocar distorsiones que impidan una integración digna en el ámbito laboral, o incluso la expulsión del mismo. Así, pese al incremento del nivel de formación de las mujeres, su inserción laboral es más precaria. Realidad no considerada de forma específica en la política de competencias, a pesar de que se explicita que busca evitar la exclusión laboral de las personas.
- Por otro lado, persiste una visión tradicional de las mujeres que condiciona sus posibilidades de inserción laboral, promoción profesional y desarrollo personal y



socioprofesional: favoreciendo su sobrerrepresentación en determinados sectores, propiciando, asociada a ello, una precarización de las condiciones laborales en el sector.

- De forma que ha habido una escasa incorporación de la perspectiva de género tanto en el diseño y el enfoque adoptado, como en la estructura organizativa de la orientación por competencias.
- Es importante que la orientación por competencias incorpore, de forma transversal, en toda la estructura y diseño de sus acciones de reconocimiento de competencias, la situación de desigualdad de las mujeres en el mercado de trabajo, y más aún, que contemple, visibilizándolas, las competencias adquiridas en la vida de las personas.
- En definitiva, se trata de poner en marcha modelos de orientación por competencias que se acompañen de una adecuada evaluación e inclusión de una perspectiva de género. Si no, solo se conseguirá provocar una profundización de las tendencias discriminatorias existentes en la actualidad.

Resumen

- La orientación como un proceso (1) en el que la persona toma decisiones de carácter vivencial, de aprendizaje, laboral y profesional, (2) dirigido tanto a personas con empleo como sin él, (3) jalonado de acciones individuales y grupales y (4) en el que se tienen en cuenta tanto los intereses de la persona como la realidad en la que se mueve (mercado laboral, posibilidades formativas etc.). Esta caracterización está en la base del modelo propuesto.
- El enfoque de género en la orientación pretende básicamente (1) promover una mayor conciencia y equidad de género a través del “empoderamiento” y (2) integrar esta perspectiva en todos los programas de orientación a través del llamado “mainstreaming”.



- Hay numerosos motivos para considerar que la orientación con perspectiva de género no solo es una línea de trabajo pertinente, sino también necesaria y relevante: persistencia del desempleo –siendo el empleo un ámbito clave de socialización-; situación de las mujeres ocupadas (segmentación horizontal y vertical...); escasa o nula valoración del trabajo de cuidados no remunerado –clave para el sostenimiento de la vida, con implicaciones relevantes en el reconocimiento de competencias...-; etc.
- Apostamos por un nuevo enfoque de orientación: el holístico. Enfoque que aborda la orientación desde la implicación de sus componentes, con sus relaciones obvias e invisibles.
- Sus principales rasgos son: (1) la orientación adquiere una dimensión integral y permanente; (2) aunque pretende mejorar la empleabilidad, lo sustenta en el fortalecimiento de la situación respecto al empoderamiento; y (3) ello en base a la resignificación, desarrollo y potenciación de los conocimientos adquiridos por las mujeres a lo largo de su trayectoria vital (en el mercado y en el no mercado).
- El objetivo del proceso de orientación es mejorar la autonomía económica de las mujeres, promoviendo, en base al desarrollo de sus capacidades, la consecución de recursos propios, con el fin de favorecer la autonomía personal.
- En la apuesta que define el objetivo, el desarrollo de las capacidades hace referencia a abrir el abanico de potencialidades que las mujeres pueden desplegar para conseguir, sostener y realizar actividades remuneradas y no remuneradas a partir de sus propias competencias, en un mercado de trabajo complejo y con frecuencia muy hostil.
- El desarrollo de las capacidades requiere del empoderamiento –“proceso de ganar control sobre una misma, sobre la ideología y los recursos”-, que posibilita la transformación de situaciones injustas para las mujeres. Sobre todo, en lo relativo a la situación económica –a la necesidad de lograr avances en cuanto a la autonomía-, pero sabiendo que solo es posible desde una visión global y desde un abordaje integral e integrador.



- Puntos de partida para la orientación: (1) La educación formal y la experiencia vital constituyen factores que orientan a las mujeres independientemente de que no sea su finalidad explícita; (2) la orientación posee también un carácter educativo; (3) el instrumento explícito para incidir en la orientación es el asesoramiento, que se desarrolla en diferentes niveles complementarios (nivel de información y de interpretación de la realidad externa a la persona; de conocimiento de sí misma; de toma de decisiones; de incorporación de una perspectiva social); y (4) la mujer ha de ser capaz de autoorientarse, para lo que resulta clave el aprendizaje de estrategias ligadas al reconocimiento de las propias competencias y a la adquisición de nuevas.
- Criterios generales de la orientación: (1) enfoque central de género; (2) flexibilidad y adaptación a las necesidades personales y laborales de la participante; (3) generación de itinerarios y/o trayectorias de mejora; (4) fortalecimiento de las redes sociales de las mujeres participantes, para afrontar de manera colectiva la vigorización de sus competencias y la situación laboral; (5) apoyo continuado durante la orientación; y (6) autonomía de la participante en la definición de objetivos, responsabilidades y tareas.
- De las bases metodológicas se desprenden cinco principios de reconocimiento de las mujeres: (1) una persona individual (una en sí misma), legítima y distinta de las otras y, por lo tanto, original y creativa; (2) con capacidad de dar respuestas libres y responsables; (3) social, abierta a los/as otros/as, a la comunicación, al diálogo, a la participación y a la trascendencia; (4) con potencialidades para explorar, cambiar y transformar el mundo; (5) en relación constante con su entorno.



- Se trata de un modelo permanentemente en construcción: se pretende reconstruir con las aportaciones de quienes trabajan en orientación o en ámbitos próximos y de las participantes en los procesos de orientación.
- El concepto de acreditación remite a la evaluación de los aprendizajes, así como su reconocimiento y certificación en el sistema educativo formal o no formal, independientemente de que se hayan adquirido en de manera formal, no formal o informal.
- Al implementar los sistemas de acreditación de competencias se ha pasado por alto una cuestión esencial: persisten grandes diferencias entre los varones y las mujeres en el acceso al mercado de trabajo y en su permanencia en el mismo.
- Ha habido una escasa incorporación de la perspectiva de género tanto en el diseño y el enfoque adoptado, como en la estructura organizativa de la orientación por competencias.
- Es importante que la orientación por competencias incorpore, de forma transversal, en toda la estructura y diseño de sus acciones de reconocimiento de competencias, la situación de desigualdad de las mujeres en el mercado de trabajo, y más aún, que contemple, visibilizándolas, las competencias adquiridas a lo largo de la vida de las personas.
- En definitiva, se trata de poner en marcha modelos de orientación por competencias que se acompañen de una adecuada evaluación e inclusión de una perspectiva de género. Si no, solo se conseguirá provocar una profundización de las tendencias discriminatorias existentes en la actualidad.



PARA TERMINAR...

¿Qué principales semejanzas y qué principales diferencias encuentras entre este modelo y tu modelo –explícito o implícito-?

¿Echas en falta algún aspecto en la caracterización del modelo Aptiva-t?

¿Ves básicamente coherente el modelo con lo planteado en el primer capítulo?

¿Qué valoración global haces del modelo? ¿Cuáles te parecen sus principales aportaciones y cuáles sus principales limitaciones?

¿Qué te aporta el modelo?

¿Te parece un modelo aplicable? ¿Qué circunstancias pueden favorecer su aplicación?

MATERIALES DE REFERENCIA

- CEDEFOP (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional), (2010), “La orientación social y profesional” Ágora X Cedefop, mayo de 2010.
- MONTANÉ LÓPEZ. A, “Perspectiva de género: educación, formación y empleabilidad. Pensamientos y políticas”. Universitat de Barcelona.
- OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), (2004), “Orientación profesional y políticas públicas. Cómo acortar distancias”. Edita Secretaría General Técnica - Subdirección General de Información y Publicaciones Ministerio de Educación y Ciencia de España.
- SALVÁ MUT. F (et al), (2000), “Políticas de igualdad en la formación y el empleo: elementos para la introducción de una perspectiva de género en el sistema de acreditación de competencias profesionales”. Área de didáctica y organización escolar, Departamento de Ciencias de la Educación. Universitat de Illes Balears.



“el trabajo no remunerado es una terra ignota, un continente invisible(...)”

Mª Ángeles Durán

Capítulo 3

ÁMBITOS METODOLÓGICOS DEL MODELO Aptiva-t



Aptiva.t



3- ÁMBITOS METODOLÓGICOS DEL MODELO Aptiva-t

3.1. Itinerario de orientación con enfoque de género: hacia una cartografía de las mujeres trabajadoras

- 3.1.1. Bases metodológicas de la orientación con enfoque de género
- 3.1.2. Características del itinerario de orientación

3.2. Evaluación del proceso de orientación. Una aproximación

3.3. Competencias de los/as profesionales de la orientación

Resumen



TE ENCONTRARÁS...

Continuando con la caracterización de aspectos concretos del modelo Aptiva-t, en este capítulo te encontrarás, en primer lugar, la propuesta respecto al itinerario de orientación, con una explicación de sus rasgos básicos y una descripción de sus diferentes fases.

Posteriormente, podrás encontrar la propuesta para la evaluación de dispositivos de orientación; en ella se concretan los objetivos, las dimensiones, los criterios...

Por último, encontrarás, tras un análisis sobre el perfil competencial de el/ la orientador/a, la propuesta de perfil. Propuesta, que, a partir de objetivos para la actividad orientadora, contempla tres unidades de competencia básicas y, para cada una de ellas, las actividades profesionales y los criterios de realización de estas.

DE ENTRADA...

¿Contemplas en tu práctica profesional un itinerario de orientación o, si no eres orientador/a, te parece útil?

En su caso, ¿qué rasgos tiene el itinerario de orientación/ consideras que deben caracterizarlo?
¿Qué fases principales?

¿Qué características básicas te parece que ha de tener la evaluación de un dispositivo de orientación (servicio, programa)?

¿Qué objetivos destacarías de la actividad orientadora? ¿Qué unidades de competencia consideras fundamentales de un/a orientador/a?



3.- ÁMBITOS METODOLÓGICOS EN EL MODELO Aptiva-t

Continuando con la caracterización del modelo de orientación Aptiva-t, en este capítulo se abordan de manera muy sintética tres cuestiones: el itinerario de orientación, la evaluación de procesos de orientación y las competencias de los/as profesionales de la orientación.

Únicamente, en esta introducción, una breve referencia al itinerario, que, por ser uno de los aspectos clave de los procesos de orientación, ha sido tratado en numerosas ocasiones, por lo que, hacerlo una vez más, pudiera resultar repetitivo. Sin embargo, quizá uno de los aspectos más novedosos del modelo propuesto –derivado de la influencia, destacadamente, del enfoque de género y de la educación popular- ha sido la articulación de un itinerario no lineal, con distintos momentos de entrada y de salida y capitalizable en cualquiera de sus fases.

3.1. Itinerario de orientación con enfoque de género: hacia una cartografía de las mujeres trabajadoras

Recogemos a continuación sucintamente los puntos de partida de la orientación, señalados en *Rasgos básicos del proceso de orientación* (punto 2.2.5.), en la medida que necesarios para entender las bases metodológicas de la orientación con enfoque de género y el itinerario de orientación.

- La educación y la experiencia vital (profesional, política, etc.) constituyen factores que orientan a la mujer independientemente de que esta no sea su finalidad explícita.
- La orientación posee también un carácter educativo, en el sentido de que se integra como un elemento más del proceso de aprendizaje de cada persona.
- El instrumento explícito para incidir en la orientación (autoorientación) de la mujer es el apoyo/ asesoramiento.



- La mujer ha de ser capaz de ejercer la autoorientación en diferentes grados.

■ 3.1.1. Bases metodológicas de la orientación con enfoque de género

Recordamos las bases metodológicas recogidas en *Rasgos básicos del proceso de orientación* (punto 2.2.5.), incorporando, y desarrollando, aquellas relativas específicamente al itinerario.

- Un enfoque central de género.
- La flexibilidad y la adaptación del proceso de orientación a las necesidades personales y laborales de la participante.
- El apoyo bidireccional continuado durante la orientación.
- La generación de itinerarios y/o trayectorias de mejora.
- La autonomía de la participante en la definición de objetivos, responsabilidades y tareas.
- El fortalecimiento de las redes sociales de las mujeres participantes para afrontar de manera colectiva la vigorización de sus competencias y la situación laboral.
- La participación activa de las mujeres en el proceso.
- Un conocimiento previo de la situación existente, tanto general como particular, que permita contar con fuentes fidedignas para el contraste.
- Proactividad de la metodología de trabajo. Frente a otras fórmulas al uso, que desarrollan su actividad en general como espacios que funcionan a demanda, de manera reactiva, en esta metodología se trata, por una parte, de garantizar un proceso de acogida vinculada a los espacios sociales e institucionales existentes en el territorio, y por otra, de facilitar activamente respuestas y no cifrar estas en los meros recetarios de búsqueda de empleo.



- Visión crítica, que anime la introspección y el debate desde cada experiencia, facilitando procesos de autoestima y autoreconocimiento de las mujeres participantes a través de espacios de dinamización.
- Capitalizable, pues cada mujer, con su intervención activa y la presencia de su tutor/a, establecerá su itinerario propio, con distintas posibilidades de realización para cada realidad.
- Sinergia con las realidades del territorio, con las propias prácticas cotidianas y con el universo simbólico.
- Visión de la empleabilidad como un proceso social, de autonomía económica, de reposicionamiento.

- Las bases metodológicas de la orientación con enfoque de género desarrollan los cuatro puntos de partida de la orientación: (1) la educación y la experiencia vital son factores que orientan a la mujer; (2) la orientación posee también un carácter educativo; (3) el instrumento explícito para la orientación es el acompañamiento; (4) la mujer ha de ser capaz de autoorientarse.
- Entre las bases metodológicas cabe destacar las cuatro siguientes: (1) un enfoque central de género; (2) un planteamiento personalizado de las acciones; (3) la participación activa de las mujeres en todo el proceso y, especialmente, en la definición y desarrollo de su itinerario; (4) el apoyo continuado durante la orientación.

■ 3.1.2. Características del itinerario de orientación

Tal como se ha señalado, el concepto de itinerario que empleamos responde al enfoque de la orientación –centrada en la persona-, tratándose, por tanto, de itinerarios individualizados.

De forma que se construye un proceso encaminado a producir un cambio desde la situación



personal actual a otra deseada. Así, cabe definir el itinerario de orientación como el diseño, la realización y el seguimiento de un conjunto no encadenado de acciones destinado a potenciar en la participante sus propios recursos e integrar nuevas herramientas –mejora de sus competencias, cambio en la percepción de sí misma (autoconcepto), cambio en la valoración de sí misma (autoestima), de manera que le permitan gestionar, de forma autónoma, su proceso de empoderamiento y empleabilidad, facilitándole afrontar sus expectativas.

O, con otras palabras, se trata de construir un **mapa** de la situación de cada participante. Mapa en el que figure no solo el punto de partida, sino también lugares de llegada, rutas, itinerarios alternativos, lo que requiere definir distintas escalas –mayor o menor atención sobre un ámbito, cuestión-, primando la decisión autónoma de las mujeres. Esta concepción del itinerario como construcción de una cartografía permite, además de que cada mujer se sitúe, ubicar también a otros/as. Por ello, puede contribuir a vencer las dificultades para entender las escalas de los otros/as; esto es: el modo según el cual los/as otros/as establecen relaciones de semejanza, distancia o proximidad.

Por otro lado, para facilitar que cada mujer pueda diseñar y desarrollar su propio itinerario, es preciso que disponga de un abanico amplio de posibilidades formativas.

Para ello, las propuestas de aprendizaje deben provenir del conjunto de la sociedad, aprovechando las potencialidades de cada sector y/o agentes, y fortaleciendo la cooperación intersectorial y la interdisciplinaridad.

En todo caso, el itinerario conlleva la elaboración de un plan de actuación individualizado; en él se definen los objetivos y las actividades, que permitirán a la persona orientada, entre otras, las siguientes posibilidades.

- Plantear su identidad social, profesional, etc.
- Reconocer sus competencias, definir sus potencialidades, plantearse los cambios y la necesidad de adquirir nuevos conocimientos.



- Valorar su posición desde la resignificación de sus propias competencias.
- Situarse con fortaleza ante la empleabilidad.
- Estimular su posición ciudadana, el afrontamiento de los derechos y de las responsabilidades y la gestión de los mismos.

Como se ha señalado en *Rasgos básicos del proceso de orientación* (punto 2.2.5.), una de las claves del plan individualizado es la tutoría personalizada, que marca el ritmo de las intervenciones (individuales y grupales), y ofrece una visión integral del proceso, desarrollando recursos y conocimientos que permitan identificar opciones, tomar decisiones, planificar actuaciones y evaluar resultados. La tutoría personalizada es una de las funciones principales de los/as orientadores/as.

Es así, porque en esta concepción de la orientación –y del itinerario–, los/as profesionales son fundamentalmente facilitadoras/es: favorecen la realización de actividades para que las mujeres encuentren sus propias respuestas y den soluciones a sus problemas –esto es: fundamentalmente, para que cada una de ellas elabore y desarrolle su propio plan de actuación–.

Fases generales del itinerario¹

A-. Acogida

Se trata de una fase relevante ya que se establece el primer contacto con la mujer y toma sus primeras decisiones.

Objetivos

- Identificar necesidades y expectativas, especialmente en aquellos contenidos ligados a la experiencia en el trabajo de cuidados.

¹En este punto se describe cada fase; posteriormente, en el capítulo 4, se completa su caracterización con el desarrollo de algunas de las principales actividades contempladas.



- Establecer un ajuste de expectativas acorde a la realidad personal y laboral.
- Informar y sensibilizar sobre los conocimientos desde un punto de vista de género, dando valor a los mismos.
- Informar de las características, requisitos y compromisos del proceso.
- Evaluar su motivación para permanecer en el proceso.

Contenidos básicos

- Circunstancias personales.
- Formación.
- Entorno.
- Disponibilidad y movilidad.
- Actitudes y expectativas ante el empleo.
- Objetivos vitales, socioprofesionales, etc.
- Conocimiento del mercado laboral.
- Recursos de la persona: competencias, en especial aquellas ligadas al trabajo de cuidados.

El trabajo de los contenidos previstos posibilita una primera caracterización de la situación de la mujer –conocimientos (formación y experiencia) y su apropiación, situación socioeconómica, laboral, relacional, expectativas, necesidades, etc.-, que, devuelta de forma sistematizada a la mujer, facilita que decida los siguientes pasos.

La técnica principal de esta fase es la entrevista individual (en una o varias sesiones), pero no es la única: en particular, diferentes herramientas grupales aportan también información relevante.



B-. Diagnóstico

Esta fase es, propiamente, el punto de partida del proceso, y sienta las bases para construir un mapa de situación.

El objetivo general de la fase es recoger información, valorar y evaluar su empleabilidad sobre la base de sus intereses profesionales, expectativas y necesidades. Pero también es el inicio para la ubicación respecto al empoderamiento, y en relación con este establecer las pautas que relacionan la autonomía económica con la independencia en sí misma. Es también el momento para la localización espacial: dónde estoy y dónde quiero situarme.

En esta fase se valoran conjuntamente tanto cuestiones relacionadas con la persona (deseos, expectativas, necesidades, recursos, potencialidades, obstáculos, carencias, etc.) como con el proceso (objetivo profesional, metas, estrategias...) y se establecen compromisos por ambas partes.

En este marco, tiene especial relevancia la evaluación de los conocimientos de la mujer, siendo clave el enfoque de género (especialmente, la generación de significado para aquellas competencias que parecen “ocultas”).

En esta fase, son particularmente relevantes –sin voluntad de exhaustividad- las siguientes categorías de conocimientos.

- **De visión cognitiva** (diagnóstico y gestión del conocimiento): conocimiento de una misma, autoestima, disposición de aprendizaje, diagnóstico de competencias, diagnóstico de problemas.
- **De afrontamiento**: iniciativa, toma de decisiones, autonomía, responsabilidad, resolución de conflictos, organización de tareas, autoaprendizaje.
- **De relación**: trabajo en equipo, habilidad interpersonal, comunicación, argumentación.



C-. Diseño del plan individualizado

Esta fase comprende la definición del conjunto de actividades secuenciadas que cada mujer se propone emprender, gestionando su proceso con autonomía.

En concreto, el trabajo de esta fase busca que las mujeres puedan precisar las respuestas, entre otras, a las siguientes cuestiones.

- **Objetivos y metas** (ya definidos): refuerzo o modificación de actitudes para reconducir los deseos a objetivos con una estrecha relación con la realidad. Nuevo ajuste de expectativas, considerando la realidad del mercado laboral.
- **Situación personal**: capacidad para relacionar las situaciones personales con el entorno, comprensión social de los problemas individuales, búsqueda de respuestas para transformar su situación.
- **(Re)Cualificación**: necesidades técnicas formativas y resignificación de competencias transversales.

Igualmente, en esta fase se ha de establecer conjuntamente (mujer y profesionales) un marco de indicadores que permitan conocer los cambios en la visión de la realidad, los resultados de las acciones, los avances, los retrocesos, las dificultades, etc.

Es una fase en la que, tal como se desarrolla en el capítulo siguiente, las herramientas colectivas son especialmente relevantes, produciéndose el aprendizaje colectivo y el meramente personal.

D-. Desarrollo del plan de actuación individualizado

Se trata de un espacio central en el decurso de la orientación: las principales actividades conducentes a los objetivos establecidos en las fases anteriormente descritas se llevarán a cabo ahora. Requiere de un importante nivel de diseño y de una constante evaluación. Puede necesitar, además, la derivación, es decir, la incorporación de diferentes elementos procedentes



de ámbitos diferentes. Es habitual que pueda necesitarse aprendizajes nuevos, a través de distintas acciones formativas.

En esta fase, las actividades y las herramientas pueden ser individuales, pero, una vez más, las grupales tienen especial interés, en la medida que aportan el valor añadido de la reflexión conjunta.

E-. Evaluación

La evaluación del itinerario personalizado² debe ser un elemento presente a lo largo de todo el proceso. Sin embargo, dadas las dificultades y la escasez de recursos habituales, es importante que en la fase C (Diseño del plan individualizado) se fijen conjuntamente los momentos concretos en los que valorar la marcha del proceso.

Entre los aspectos a valorar, cabe destacar los siguientes.

- La cualificación y disponibilidad de la mujer participante.
- Su nueva situación, si existe, en términos de localización, tanto laboral como vital.
- El grado de empleabilidad: conocimiento del entorno laboral, capacidades para lograr un empleo, conocimiento de derechos y de responsabilidades, etc.
- El grado de avance en términos de empoderamiento –vinculado a la empleabilidad–.

La evaluación permite valorar la eficacia y la pertinencia del itinerario y la posibilidad y la conveniencia de continuar con él.

Para concluir el punto, puede ser conveniente resaltar tres aspectos clave de la concepción de itinerario propuesta en el modelo Aptiva-t.

²No la del proceso de orientación; esta se desarrolla en el punto 3.2. Evaluación del proceso de orientación. Una aproximación.



- Pese a que se han planteado fases, el itinerario no responde a una ruta lineal ni de causa-efecto directa. Es, sobre todo, un conjunto de procesos que, en diferentes momentos, permiten reflexionar, analizar y sistematizar la situación, fundamentalmente en términos de la articulación entre empoderamiento y empleabilidad, y encontrar y aplicar pautas para el cambio.
- El itinerario, en este sentido, es solo una pauta, o un conjunto de pautas. Cada mujer tiene la posibilidad, condicionada por los recursos existentes, de establecer los espacios y los mecanismos para su participación. La flexibilidad y la adaptabilidad son elementos base del proceso.
- Precisamente por ello, hablamos de un mapa o de la cartografía: en el sentido de establecer rutas y escalas, atendiendo a la diversidad de situaciones contextuales y a las específicas de cada mujer. Aspiramos a desencadenar una ruta en espiral, que crezca y se desarrolle a medida que lo hagan quienes están implicados/as en el proceso de orientación.

- El concepto de itinerario empleado responde al enfoque de la orientación –centrada en la persona–: itinerario individualizado, entendido como el diseño, la realización y el seguimiento de un conjunto no encadenando de acciones destinado a potenciar los propios recursos de la participante, de manera que le permitan gestionar su proceso de empoderamiento y empleabilidad, facilitándole afrontar sus expectativas. En otras palabras: se trata de construir un mapa de cada participante que incluya posibles trayectorias.
- El itinerario conlleva la elaboración de un plan de actuación individualizado en el que se definen, principalmente, los objetivos y las actividades a realizar. Tanto en su elaboración como en su desarrollo es clave la tutoría personalizada.



- En el modelo de orientación propuesto, los/as profesionales son fundamentalmente facilitadoras/es: favorecen la realización de actividades para que las mujeres encuentren sus propias respuestas y den soluciones a sus problemas.
- En el itinerario de orientación cabe diferenciar cinco fases generales: acogida; diagnóstico; diseño del plan individualizado; desarrollo del plan de actuación individualizado; evaluación.
- Acogida: Realización de una primera caracterización de la situación de la mujer (conocimientos y su apropiación, situación socioeconómica, laboral, relacional, expectativas) que, devuelta de forma sistematizada a la mujer, facilita que tome decisiones sobre los siguientes pasos.
- Diagnóstico: Evaluación conjunta por ambas partes de la situación respecto al empoderamiento y la empleabilidad, considerando cuestiones relacionadas con la persona (deseos, expectativas, necesidades, recursos, potencialidades, obstáculos, carencias etc.) y con el proceso (objetivo profesional, metas, estrategias), y establecimiento de compromisos para cada parte.
- Diseño del plan individualizado: Definición principalmente de los objetivos y del conjunto de actividades secuenciadas que cada mujer se propone emprender, gestionando su proceso con autonomía.
- Desarrollo del plan de actuación individualizado: espacio central en el decurso de la orientación, en el que se llevarán a cabo las principales actividades conducentes a los objetivos establecidos antes.
- Evaluación: Valoración –a partir del análisis de aspectos como la cualificación y disponibilidad de la mujer participante, la evolución del grado de empleabilidad y de empoderamiento- de la eficacia y la pertinencia del itinerario y la posibilidad y la conveniencia de continuar con él.



3.2. Evaluación del proceso de orientación. una aproximación

En este apartado, se plantean, de manera muy introductoria, elementos (objetivos, dimensiones, criterios) para la evaluación, no ya del itinerario de orientación personalizado –tratada en el punto anterior- sino del conjunto del proceso de orientación.

Se hace con conciencia de las dificultades existentes para evaluar. Por una parte, la cultura de la evaluación no está muy arraigada, especialmente en el ámbito de la intervención social en concreto: la importancia de evaluar; la necesidad de planificarla; la diferencia entre la evaluación y el mero control, o el seguimiento cuantitativo. Por otra parte, aunque vinculado, los recursos para evaluar (de toda índole: económicos, humanos, etc.) son escasos.

Evaluar

En un primer acercamiento, puede considerarse que evaluar consiste en un proceso sistemático de análisis y recogida de la información que nos permite determinar el valor o el mérito de algo.

Funciones básicas de la evaluación

Cabe identificar tres funciones básicas de la evaluación.

- **La retroalimentación o mejora** (improvement): en este sentido, la evaluación es una manera de recibir “feedback” sobre las acciones, intervenciones o programas que se llevan a cabo, un modo de mejorar y progresar. La evaluación puede ser un proceso de aprendizaje de la propia intervención.
- **El control de responsabilidades y el rendimiento de cuentas** (accountability): la evaluación se erige como una responsabilidad social y política, ya que los/as contribuyentes tienen derecho a saber en qué y cómo se gastan los fondos, sean públicos o privados.
- **Ilustración para acciones futuras** (enlightenment): la evaluación fomenta un análisis prospectivo sobre cuáles y cómo pueden ser las intervenciones futuras. Esto a



su vez contribuye, en último término, al aprendizaje y conocimiento progresivo y acumulativo sobre estrategias.

O, articulando las tres funciones: con la evaluación se trata de dar cuenta (comunicar resultados) y, sobre todo, darse cuenta (producir aprendizajes colectivos desde dentro del proceso de orientación) de los cambios que se producen y también de identificar potencialidades y limitaciones, con el fin de que el futuro se utilicen los aprendizajes sobre lo hecho (hayan sido acertados o erróneos) para introducir correcciones.

Objetivos

Considerando las funciones básicas de la evaluación, el objetivo global del modelo de orientación Aptiva-t y su concepción metodológica, cabe plantear los siguientes objetivos de la evaluación del proceso de orientación.

- Favorecer la mejora continua del proceso de orientación mediante el desarrollo de acciones orientadas a detectar posibles debilidades y fortalezas metodológicas de las acciones planteadas.
- Contribuir a la identificación de buenas prácticas, con el fin último de difundirlas y transferirlas a otras estrategias y dispositivos.
- Fomentar la implicación y la participación de las mujeres participantes en el desarrollo del proceso de orientación, mediante la generación de procesos de análisis abiertos y codirigidos por los/as profesionales y por las propias mujeres.
- Propiciar la innovación metodológica mediante la reflexión constante sobre el hacer de la orientación, estableciendo estrategias de cambio y flexibilidad en las acciones.
- Identificar durante el desarrollo de las acciones los puntos críticos, con el objetivo de transformarlos en mejoras.
- Contribuir a un uso adecuado de los recursos económicos respecto a los objetivos planteados en el diseño de las acciones.



Dimensiones

Entre las diferentes dimensiones a evaluar, cabe destacar tres: la estructura, el proceso y los resultados del proceso de orientación.

- **La estructura** es la organización relativamente estable de distintos tipos de recursos para alcanzar los fines del proceso. Para la evaluación de la estructura deben distinguirse los recursos (humanos y materiales) y la organización.
- **La evaluación del proceso** se centra en el desarrollo del servicio o dispositivo de orientación generado. La finalidad que se busca con este análisis es introducir un proceso formativo para detectar posibles áreas de mejora y ayudar al análisis de los efectos de la intervención.
- Finalmente, **la evaluación de objetivos y resultados** se centra en medir el cumplimiento de los objetivos esperados del proceso de orientación.

En todo caso, a lo largo de la evaluación se valora asimismo **la evolución del contexto** socioeconómico, en la medida que incide de manera directa en el proceso.

Criterios

Sin ánimo de exhaustividad, se proponen los siguientes criterios de evaluación.

- **Pertinencia:** Adecuación de los servicios/ procesos de orientación en todas sus dimensiones (estructura, procesos y resultados) así como al diseño y al propio contexto. Este criterio de valor permite evaluar la adecuación de la orientación respecto a sus objetivos en relación con los problemas identificados y dentro del contexto actual.
- **Cobertura:** Valoración sobre si los servicios o procesos de orientación llegan realmente a la población prevista de los mismos.



- **Eficacia:** Mide si los procesos de orientación causan los efectos deseados en sus participantes. Con este criterio de valor se mide el grado en que se alcanzan los objetivos.
- **Eficiencia:** Relación entre el resultado alcanzado y los recursos utilizados.

Además de estos criterios pueden considerarse otros, como **impacto** (principales efectos – positivos, negativos, esperados y no esperados- que el proceso de orientación provoca, tanto de forma directa como indirecta), **viabilidad** posterior (posibilidad de que el dispositivo se mantenga en el futuro dadas unas condiciones preestablecidas) etc.

Aspectos

En línea con el modelo APTIVA-T, el aspecto en el que centrar la evaluación es la estrategia que articula empoderamiento de las mujeres y empleabilidad, que pivota sobre cuatro elementos clave.

- La mejora de la autonomía personal y relacional (empoderamiento).
- La mejora de la autonomía económica y de acceso a los recursos socioeconómicos.
- La mejora de las capacidades socioprofesionales y educativas (capital simbólico).
- La mejora de las capacidades de autoorganización (dimensión sociopolítica).

Metodología

Entre las diferentes estrategias metodológicas para realizar una evaluación, destacamos, por las razones expuestas en *Empoderamiento, Participación y Educación Popular* (punto 1.1.2.), la Investigación Acción Participativa.

En todo caso, la metodología debe tener un carácter eminentemente cualitativo y participativo.



Técnicas/ actividades

A continuación se recogen cuatro técnicas o actividades a las que se puede recurrir –en la medida que, en mayor o menor medida, coherentes con la metodología planteada y productivas– siempre que se consideren pertinentes.

- Una primera técnica de evaluación, casi siempre adecuada, es la **revisión y análisis documental**, que conviene emplear a lo largo de todas las fases del proceso de evaluación, tanto en el estudio inicial como durante el trabajo de campo y posteriormente en el análisis final. Durante la evaluación se recopila toda aquella información y documentación disponible usada en el proceso de orientación.
- Una segunda técnica es la **observación directa no participante**. Esta técnica consiste en la observación de los aspectos que permiten acceder al conocimiento de comportamientos, procedimientos institucionales, actividades e interacciones de los diferentes actores. Lógicamente, la lleva a cabo un equipo no directamente relacionado con el hecho observado.
- Una tercera técnica es la realización de **entrevistas semiestructuradas en profundidad**. Este tipo de entrevistas se definen como una conversación de carácter profesional orientada a obtener información sobre uno o varios temas previamente determinados. Para facilitar que la entrevista se centre en el tema o temas seleccionados, suele realizarse con una *guía de temas*. Es una técnica que permite obtener una gran cantidad de información de muy diverso tipo, así como profundizar, corroborar o interpretar datos obtenidos por otros medios. Este tipo de entrevistas conviene hacerla a los/as informantes clave del proceso de orientación, a fin de contrastar y profundizar en aspectos concretos (profesionales, colaboradores/as, mujeres participantes, etc.).
- Por último, una posible actividad de evaluación es la realización de **talleres participativos** con las mujeres participantes. Consiste en una reunión en la que, con el apoyo de técnicas de dinámica grupal, los/as participantes fundamentalmente analizan una serie de cuestiones sobre las que acaban elaborando conclusiones –recogiendo también, en su caso, los principales desacuerdos–.



Señas de identidad

Considerando lo que se ha venido planteando, cabe destacar cuatro **señas de identidad** de la propuesta para la evaluación de procesos de orientación.

- **Integralidad del proceso:** Las actividades de evaluación se plantean para todo el proyecto, de forma que en todo momento las acciones puedan ajustarse a las vicisitudes del proyecto. Se busca un permanente ajuste y una adaptación constante a los requerimientos del entorno social y, especialmente, a las necesidades de las mujeres participantes.
- **Protagonismo e implicación de todos los agentes:** Desde el inicio se favorece la implicación directa de los/as profesionales que desarrollen su labor técnica así como la de las propias mujeres participantes. En todo caso, conviene articular la realización de una evaluación participativa (verdadero eje de la propuesta) con una evaluación externa –siquiera parcial- que sirva de contrapeso y complemento deductivo al proceso eminentemente inductivo que supone la evaluación participativa.
- **La orientación de la evaluación es (sobre todo) práctica y metodológica,** es decir, trata, por un lado, de generar recomendaciones de ajuste y mejora, y, por otro, de bucear en las disfunciones metodológicas desarrolladas a la luz de los resultados obtenidos. Desde nuestra perspectiva, ambas esferas constituyen la capacidad bifronte de una evaluación para generar “aprendizaje” y “construir conocimiento cualitativo de los procesos sociales”.
- **Optimización de recursos informativos existentes en materia de empleo femenino y economía feminista.** Una de las claves de la propuesta de evaluación es la generación de sinergias con las realidades y dispositivos existentes relacionados con la participación de las mujeres en el mercado laboral y con el trabajo de cuidados, de forma que contribuyan a mejorar la “pertinencia” del proyecto y a adaptar las estrategias de actuación en función de proyecciones, explotación de datos cuantitativos, análisis cualitativos y fijación de escenarios de futuro.



Señas de identidad que quedan completadas, en la medida que asumidas, con las cinco líneas básicas para la evaluación que plantea el Colectivo Ioé.

1. Pasar de la relación sujeto/ objeto (gestores/ clientes) a la **relación sujeto/ sujeto**, reconociendo a los/as implicados/as en las problemáticas a abordar, como verdaderos agentes sociales, es decir, como principales –y necesarios- agentes de todo el proceso, revelando la importancia de contar con (y potenciar) los recursos locales.
2. Partir de las **demandas o necesidades sentidas por los/as afectados/as**, como condición necesaria para que sean los/as principales protagonistas del proceso. Todas las personas son “seres en situación” (Freire, 1982) que solo pueden comprenderse y actuar sobre la base de su percepción “in situ” de las circunstancias en que viven.
3. **Unir la reflexión y la acción**, o la teoría y la praxis. Según el Colectivo Ioé, esta actitud debe estar presente en todas las fases de los procesos de intervención, pero de una forma más intensa en los momentos de programación y evaluación que, a la larga, tenderían a constituir un proceso en espiral de planificación, acción, observación y reflexión. La reflexión tendría un componente doble: por una parte, el autodiagnóstico colectivo a partir de la experiencia de las propias mujeres participantes (disposición a “analizar” y a “ser analizadas”); por otra, el estudio sistematizado de aquellos asuntos en los que se quiera profundizar.
4. **Comprender la realidad social como una totalidad**, concreta y compleja a la vez, lo que supone no limitar el análisis o las posibilidades de acción en ningún sentido y abrirse a la interdisciplinariedad del conocimiento, aprovechando los aportes de las diversas disciplinas (antropología, sociología, psicología, historia, etc.), que se complementan, así como la articulación de los distintos niveles en los que lo hacen las realidades sociales. Es clave, una vez más, el reconocimiento de la economía feminista como fuente básica para el análisis.
5. Plantear los **procesos de intervención como una vía para el cambio social**, contribuyendo a la transformación de situaciones preexistentes.



- **Funciones básicas de la evaluación:** (1) retroalimentación o mejora; (2) control de responsabilidades y rendimiento de cuentas; (3) ilustración para futuras acciones.
- **Objetivos de la evaluación** del proceso de orientación: (1) favorecer la mejora del proceso de orientación, detectando posibles debilidades y fortalezas metodológicas; (2) contribuir a la identificación de buenas prácticas, para difundirlas y transferirlas; (3) fomentar la implicación y la participación de las mujeres mediante procesos de análisis abiertos y codirigidos; (4) propiciar la innovación metodológica mediante la reflexión sobre la práctica, estableciendo estrategias de cambio y flexibilidad de las acciones; (5) identificar los puntos críticos durante el desarrollo de las acciones, para incidir en ellos; (6) contribuir a un uso adecuado de los recursos.
- **Dimensiones** de la evaluación: estructura; proceso; resultados del proceso de orientación. También, con otro carácter, evolución del contexto socioeconómico, ya que incide directamente en el proceso.
- **Criterios** de evaluación: pertinencia; cobertura; eficacia; eficiencia. Además, puede considerarse el impacto y la sostenibilidad.
- **Aspecto** en el que centrar la evaluación: estrategia que articula empoderamiento de las mujeres y empleabilidad.
- **Metodología:** se apuesta por la IAP; en todo caso, metodología de carácter cualitativo y participativo.
- **Técnicas/ actividades** potencialmente útiles: (1) revisión y análisis documental; (2) observación directa no participante; (3) entrevista semiestructurada en profundidad; (4) taller participativo.



- Principales **señas de identidad** del proceso de evaluación: (1) integralidad; (2) protagonismo e implicación de todos los agentes, en una relación sujeto/ sujeto, en la que se parta de las demandas o necesidades sentidas por los/as afectados/as; (3) orientación de la evaluación –a partir de la vinculación entre reflexión y acción-, sobre todo, práctica y metodológica, en la perspectiva de que el proceso de orientación contribuya al cambio social.

3.3. Competencias de los/as profesionales de la orientación

Considerando como perfil profesional la definición operativa del conjunto de conocimientos que los/as orientadores/as requieren para el desempeño cualificado de su trabajo, no existe un único perfil.

En buena parte, porque se trabaja en ámbitos diversos y ante circunstancias y necesidades individuales, grupales, organizacionales, comunitarias o sociales también variadas, requiriendo el desarrollo de diferentes tipos de conocimientos, además de unas u otras actividades y tareas asociadas.

Pero también, como se ha tratado de poner de manifiesto, porque hay diferentes enfoques del trabajo de orientación y, consecuentemente, también lo son las funciones de el/ la orientador/a.

Pero antes de desarrollar sucintamente el perfil profesional asociado al modelo de orientación propuesto, conviene señalar algunas cuestiones relacionadas con las competencias profesionales y, en particular, con las del trabajo de orientación.



Benito Echeverría Samanes (2005)³ plantea que en el perfil competencial de la orientación cabe diferenciar entre el *saber* (competencia técnica), *saber hacer* (competencia metodológica), *saber estar* (competencia participativa) y *saber ser* (competencia personal); entre las unidades de competencia que contempla cada dimensión, a continuación se recogen algunas de las principales.

- **Saber** o competencia técnica: conocimiento del entorno socioeconómico y político de referencia.
- **Saber hacer** o competencia metodológica: selección de tipos de intervención, métodos e instrumentos para la recogida y análisis de datos, así como promoción de relaciones de colaboración entre diferentes agentes sociales.
- **Saber estar** o competencia participativa: comunicación con eficacia y empatía, así como saber gestionar la prevención, el talento y el cambio.
- **Saber ser** o competencia personal: dotarse de una actitud crítica-reflexiva ante el entorno institucional, sociopolítico y económico.

Si bien las competencias recogidas van en la línea de las que se derivan del modelo Aptiva-t, cabe señalar que, aunque analíticamente es posible distinguir las cuatro dimensiones, en la práctica, dada la dificultad de diferenciar las mismas, las competencias requeridas para una ocupación están también invariablemente descritas en términos multidimensionales.

Desde esta visión, para una mejor adaptación a la estructura metodológica de ordenación de perfiles, seguiremos la forma más habitual; por ello, tras precisar los objetivos de la actividad orientadora, se establecen las unidades de competencia, de las que dimanar las actividades profesionales (o realizaciones profesionales) y los criterios de realización.

³Define Competencia de Acción Profesional como el conjunto de conocimientos, procedimientos, actitudes y capacidades que una persona posee y son necesarias para afrontar de forma efectiva –con el nivel y calidad requeridos– las funciones y tareas que demanda una profesión.



Propuesta de perfil profesional del modelo Aptiva-t

Objetivos principales de la actividad orientadora

- Acoger, informar y facilitar a las mujeres participantes –en general, a cualquier participante– la toma autónoma de decisiones con respecto a su vida profesional, a través de diferentes acciones:
 - Dar a conocer instrumentos de análisis de la realidad, sobre todo del mercado de trabajo, fomentando su capacidad de elección en el mismo.
 - Informar sobre las diferentes alternativas laborales que se le presentan y que más se ajustan a su perfil profesional.
 - Proporcionar herramientas e instrumentos de búsqueda de empleo.
 - Proporcionar el apoyo necesario a las personas usuarias poniendo a su alcance los recursos disponibles para lograr los objetivos del proceso orientador.
- Realizar (organizar y coordinar, impartir en su caso) módulos y talleres para el empoderamiento y la mejora de la empleabilidad.
- Establecer criterios claros de género e interseccionalidad para aprehender la realidad de las mujeres participantes y para establecer ámbitos de análisis adecuados.
- Planificar junto a cada mujer las actuaciones, redefiniendo y resignificando sus competencias y cualificaciones y contrastándolas con las necesidades sociales y del mercado laboral.
- Actualizar de forma permanente sus conocimientos sobre factores socioeconómicos que influyen en el mercado laboral (nuevos yacimientos, nuevas oportunidades, etc.).
- Motivar a cada mujer participante para que sea sujeta activa de su propio itinerario sociolaboral en el mercado de trabajo, sea consciente de su situación y llegue a ser autónoma en este proceso.



- Ayudar a descubrir a la persona los recursos –internos y externos- de que dispone y acordar con ella la forma más eficaz de utilizarlos.
- Apoyar a cada mujer en la adquisición y en el desarrollo de las estrategias, habilidades y destrezas necesarias para el autoconocimiento personal y profesional.
- Realizar el seguimiento y evaluación del proceso de orientación, junto a las mujeres participantes en el mismo.

Competencias profesionales

Unidad de competencia 1: Conocimiento del entorno

Generar un marco estable y permanente de conocimiento del entorno en el que se desarrolla el proceso de orientación, a partir de la información y la investigación del mismo y la detección de sus recursos.

Actividad profesional 1: Detectar, recoger y sistematizar la información proveniente de los recursos existentes en el entorno adecuados para la orientación para el empleo.

Criterios de realización

- La selección e información de las fuentes es fiable y permite, a través del análisis, garantizar la obtención de datos útiles para el proceso de orientación.
- La recogida y actualización permanente de la información sobre los recursos del entorno se ajusta a las necesidades del proceso de orientación.
- El estudio de los recursos y fuentes de información del entorno se lleva a cabo de acuerdo a las metodologías y los procedimientos más adecuados a fin de garantizar su calidad y pertinencia. Para ello es necesario entender los enfoques de la economía feminista.
- La información obtenida desde el entorno garantizará un flujo de variables locales junto con otras de índole global que permita un acercamiento adecuado a las necesidades de la población usuaria.



- El análisis del entorno permitirá la elaboración de documentación útil para el proceso de trabajo.

Actividad profesional 2: Participar activamente en el diseño y elaboración de estudios técnicos sobre el entorno y el mercado de trabajo, introduciendo variables propias del enfoque de género.

Criterios de realización

- La investigación del entorno contará con el concurso expreso de los/as profesionales de la orientación, sobre todo en las fases de identificación de las necesidades y de aportación de variables especialmente ligadas a la realidad de las mujeres participantes.
- La investigación sobre el entorno y el mercado de trabajo se realizará mediante la implicación de profesionales de diferente origen y cualificación primando el enfoque multidisciplinar y polivalente.
- La investigación tomará en cuenta la inclusión de los elementos correspondientes al trabajo de cuidados, generando una visión diferenciada que permita la inclusión de los distintos conocimientos existentes en el entorno.
- El modelo de análisis garantizará una visión diacrónica y de permanente actualización a partir de las fuentes existentes.
- La metodología de análisis del personal técnico de orientación entroncará con criterios cualitativos básicos y con herramientas de IAP.
- Los resultados de la investigación se integrarán en la práctica de la orientación.
- Las informaciones serán elaboradas y difundidas a través de diferentes técnicas.



Actividad profesional 3: Crear y mantener vínculos de relación con las entidades del entorno, facilitando un marco de comunicación fluida y permanente.

Criterios de realización

- La relación con las entidades del entorno es fluida y se realiza mediante contactos directos y sistemáticos.
- La comunicación con las entidades del entorno permite establecer itinerarios de trabajo que faciliten una mejora en la situación de la población potencialmente usuaria.
- El marco de comunicación es un elemento activo en la prospección del mercado de trabajo y en el reconocimiento del trabajo de cuidados.
- Se genera un ámbito estable de información que permite tanto conocer la realidad y oportunidades del mercado de trabajo local/ regional como las potencialidades de la población usuaria.
- La difusión de los servicios existentes es una iniciativa permanente para la orientación.
- La información se recoge, selecciona y redistribuye por diferentes medios y en distintos soportes.

Unidad de competencia 2: Programación del proceso de orientación

Diseñar, planificar, coordinar, organizar y evaluar los procesos globales de la orientación.

Actividad profesional 1: Diseñar, planificar y programar los objetivos y acciones del proceso global de orientación.

Criterios de realización

- La determinación de los objetivos globales del proceso de orientación se realizará atendiendo a las características de las mujeres participantes y con su concurso expreso, y al modelo de orientación propuesto.



- Los objetivos responderán a resultados esperados, medibles y valorables.
- El diseño y la temporalización global de las acciones, tanto individuales como colectivas, se adecua a los objetivos planteados, a los recursos existentes y a la metodología elegida.
- El conocimiento de las bases, la metodología y las técnicas de la Educación Popular y de la IAP, redundará en la participación efectiva.

Actividad profesional 2: Planificar, organizar y gestionar los recursos (materiales, económicos, técnicos y humanos).

Criterios de realización

- La asignación adecuada de recursos técnicos, económicos y materiales permite una ajustada planificación de las actividades, previendo en cada caso los mecanismos de coordinación con otros servicios.
- La gestión y aplicación de los recursos económicos se lleva a cabo en los plazos establecidos y de acuerdo a la planificación prevista.

Actividad profesional 3: Diseñar y adaptar instrumentos metodológicos adecuados al proceso de orientación.

Criterios de realización

- La selección de la metodología de trabajo más adecuada para el proceso de orientación se llevará a cabo de acuerdo a los objetivos previamente definidos.
- La metodología estará estrechamente vinculada a las características de las mujeres participantes y a los recursos existentes en el proceso. Para ello es básico la aplicación de métodos participativos y de métodos que contribuyan no solo al análisis, sino también al cambio.
- Las herramientas utilizadas para el desarrollo del proceso partirán de una visión holística y de una visión que sitúa a la mujer en el centro del mismo, partiendo de claves metodológicas previas como la capacidad para la empatía y la asertividad.



- El uso de técnicas específicas y adaptadas (de análisis de competencias y necesidades, de toma de decisiones y de resolución de conflictos, de búsqueda y mejora de empleo, de dinámica de grupos, de entrevista, de investigación social, de comunicación general, etc.) formará parte del proceso de orientación.

- Las técnicas y herramientas deben asegurar tanto la participación activa de las mujeres como la retroalimentación del proceso.

Actividad profesional 4: Fijar los procedimientos generales de atención a las participantes, así como los criterios de calidad del proceso.

Criterios de realización

- Los procedimientos de atención a las participantes se reelaboran y se definen para el conjunto de actuaciones del proceso de intervención.

- Las normas y los protocolos establecidos identifican las actitudes de trato que se deben observar, de acuerdo a la idiosincrasia de cada mujer, y adaptados a principios de ética profesional.

- La elaboración previa de información y la confección de los sistemas de organización permite el buen uso de los recursos existentes.

Actividad profesional 5: Evaluar el proceso de orientación y los resultados del mismo, así como la pertinencia de las actuaciones realizadas a fin de garantizar la mejor adecuación.

Criterios de realización

- La definición de indicadores globales del proceso permite una valoración general del mismo. Los indicadores deben elaborarse conjuntamente por todos los agentes presentes en el proceso.

- El proceso debe evaluarse de acuerdo, al menos, a criterios de cobertura, eficacia, eficiencia, pertinencia.



- La determinación de las técnicas y actividades de evaluación debe ser acorde a los objetivos del proceso, estableciendo además un proceso de valoración continuo.
- La valoración del conjunto del proceso se lleva a cabo con la participación activa de las partes implicadas y debe permitir la reprogramación y retroalimentación del mismo.
- Los mecanismos de seguimiento continuo deben enriquecer el proceso de evaluación y permitir modificaciones o medidas correctoras.
- Para la reprogramación y mejora continua del proceso de orientación es necesario la valoración de la pertinencia de las actuaciones realizadas, atendiendo a cambios medibles operados tanto en las mujeres participantes como en el entorno.

Unidad de competencia 3: Intervención directa.

Planificar y desarrollar itinerarios de atención e intervención con mujeres participantes para la mejora de conocimientos, del empoderamiento y de la empleabilidad.

Actividad profesional 1: Establecer de manera consensuada con cada mujer participante el plan de acción, teniendo en cuenta sus objetivos vitales (socioprofesionales, culturales, educativos, etc.).

Criterios de realización

- La base del itinerario o plan de acción individualizado es la obtención de la información más relevante en torno a cada persona sobre educación formal y no formal, experiencias profesionales, habilidades propias, ámbito aptitudinal, ámbito actitudinal, expectativas y factores socioculturales, entre otros. La clave está en el propio reconocimiento de las competencias transversales adquiridas en el itinerario vital.
- Para el ajuste de orientación, se requiere la detección de necesidades y expectativas de cada mujer participante y la identificación de objetivos, reconociendo posibles desajustes.



- Establecimiento de las acciones del plan o itinerario de acuerdo a los objetivos previamente marcados.
- Puesta en marcha de herramientas de motivación para la participación activa y la toma de decisiones de la mujer participante a lo largo de todo el plan de acción.

Actividad profesional 2: Facilitar a la mujer participante herramientas y recursos para la puesta en marcha de su plan de acción.

Criterios de realización

- Poner a disposición de la mujer participante todos los datos disponibles sobre recursos en el entorno y realizar asesoramiento al respecto, siempre en función de las necesidades de la mujer participante.
- Asesorar y establecer con la mujer participante los mecanismos e instrumentos para la mejora de su empleabilidad, en función de sus propios objetivos.
- La motivación propia de la mujer participante es el elemento fundamental que vincula la propuesta de orientación: debe por tanto garantizar la autonomía y capacidad de decisión de la mujer participante a lo largo del proceso.

Actividad profesional 3: Desarrollar las labores de seguimiento del itinerario personalizado o plan de acción.

Criterios de realización

- El mantenimiento de contacto directo y periódico con la mujer participante garantiza la posibilidad de rectificación y reprogramación cuando se requiera.
- Es necesario diseñar y poner en marcha mecanismos objetivos de seguimiento y control del proceso que permitan valorar en primera instancia la capacidad de autonomía alcanzada por la mujer participante, su nivel de satisfacción, la adecuación de las actividades propuestas, etc.



Actividad profesional 4: Evaluar el itinerario de orientación personalizado/ plan de acción, atendiendo a los resultados del mismo.

Criterios de realización

- La definición de indicadores particulares para cada itinerario personalizado permite una valoración concreta del mismo.
- El proceso debe evaluarse de acuerdo a criterios de eficacia, eficiencia, pertinencia y viabilidad.
- El proceso de evaluación debe ser continuo en el itinerario.
- El grado de satisfacción de la mujer participante es un elemento central, si bien no único, para valorar el proceso. Es además una fuente precisa para la reprogramación y retroalimentación del mismo.
- Los mecanismos de evaluación continua deben enriquecer el proceso de evaluación y permitir modificaciones o medidas correctoras, siempre desde la autonomía de la mujer participante.
- Para la reprogramación y mejora continua del itinerario de orientación y de la calidad e idoneidad del proceso es necesario la valoración de la pertinencia de las actuaciones realizadas en conjunto con la mujer participante, tanto en las modificaciones de su vida socio profesional como en su entorno.

En conclusión

Nuestra visión de la orientación es la de un ámbito complejo (multidimensional, diverso, abierto a cambios y adaptado a los mismos...); entre otros motivos, porque se considera protagonista a la persona, lo que conlleva que esta define –con los medios e instrumentos que le aporta el sistema- su itinerario socioprofesional y, en mayor o menor medida, su itinerario vital.



Dado que es difícil que un/a único/a profesional pueda aunar la complejidad y la capacidad de adaptación que la orientación requiere, se hace cada vez más necesario el trabajo en red; lo que, entre otras cosas, pasa por que los servicios o programas de orientación cuenten con recursos que permitan disponer de miradas y enfoques complementarios.

En todo caso, la orientación, desde nuestro punto de vista, es un reto, y contar con profesionales adecuados para su desempeño es también, a la postre, un desafío. La articulación de este perfil, su rediseño, puesta en marcha y reconocimiento, y la de la formación adecuada para el mismo, es una labor prioritaria y probablemente urgente.

- No existe un único perfil profesional de orientador/a. En buena parte porque se trabaja en ámbitos diversos y ante circunstancias y necesidades variadas. Pero también por los diferentes enfoques del trabajo de orientación.
- El perfil profesional asociado al modelo de orientación propuesto parte de los objetivos identificados de la actividad orientadora y se concreta en unidades de competencia y, para cada una de ellas, en actividades profesionales y en criterios de realización.
- Las unidades de competencia son tres: (1) conocimiento del entorno (generar un marco estable y permanente de conocimiento del entorno en el que se desarrolla el proceso de orientación, a partir de la información y la investigación del mismo y la detección de sus recursos); (2) programación del proceso de orientación (diseñar, planificar, coordinar, organizar y evaluar los procesos globales de la orientación); (3) intervención directa (planificar y desarrollar itinerarios de atención e intervención con mujeres participantes para la mejora del empoderamiento y de la empleabilidad).
- En la medida que es difícil que un/a único/a profesional pueda aunar la complejidad y la capacidad de adaptación que la orientación requiere, se hace cada vez más necesario el trabajo en red; lo que, entre otras cosas, pasa por que los servicios o programas de orientación cuenten con los recursos que permitan disponer de miradas y enfoques complementarios.



- La orientación es un reto y contar con profesionales adecuados un desafío, que requiere la articulación de este perfil, su rediseño, puesta en marcha y reconocimiento, y la formación adecuada para el mismo, siendo una labor prioritaria y probablemente urgente.

Resumen

- Las bases metodológicas de la orientación con enfoque de género desarrollan los cuatro puntos de partida de la orientación: (1) la educación y la experiencia vital son factores que orientan a la mujer; (2) la orientación posee también un carácter educativo; (3) el instrumento explícito para la orientación es el acompañamiento; (4) la mujer ha de ser capaz de autoorientarse.
- Entre las bases metodológicas cabe destacar las cuatro siguientes: (1) un enfoque central de género; (2) un planteamiento personalizado de las acciones; (3) la participación activa de las mujeres en todo el proceso y, especialmente, en la definición y desarrollo de su itinerario; (4) el apoyo continuado durante la orientación.
- El concepto de itinerario empleado responde al enfoque de la orientación –centrada en la persona–: itinerario individualizado, entendido como el diseño, la realización y el seguimiento de un conjunto no encadenando de acciones destinado a potenciar los propios recursos de la participante, de manera que le permitan gestionar su proceso de empoderamiento y empleabilidad, facilitándole afrontar sus expectativas. En otras palabras: se trata de construir un mapa de cada participante que incluya posibles trayectorias.
- El itinerario conlleva la elaboración de un plan de actuación individualizado en el que se definen, principalmente, los objetivos y las actividades a realizar. Tanto en su elaboración como en su desarrollo es clave la tutoría personalizada.
- En el modelo de orientación propuesto, los/as profesionales son fundamentalmente facilitadoras/es: favorecen la realización de actividades para que las mujeres encuentren sus propias respuestas y den soluciones a sus problemas.



- En el itinerario cabe diferenciar cinco fases generales: (1) acogida (realización de una primera caracterización de la situación de la mujer, que, devuelta de forma sistematizada a la mujer, facilita que tome decisiones sobre los siguientes pasos); (2) diagnóstico (evaluación por ambas partes de la situación respecto al empoderamiento y de la empleabilidad y establecimiento de compromisos para cada parte); (3) diseño del plan individualizado (definición principalmente de los objetivos y del conjunto de actividades secuenciadas que cada mujer se propone emprender); (4) desarrollo del plan de actuación individualizado; (5) evaluación (valoración de la eficacia y la pertinencia del itinerario y la posibilidad y la conveniencia de continuar con él).
- Funciones básicas de la evaluación: (1) retroalimentación o mejora; (2) control de responsabilidades y rendimiento de cuentas; (3) ilustración para futuras acciones.
- Objetivos de la evaluación: (1) favorecer la mejora del proceso de orientación, detectando posibles debilidades y fortalezas metodológicas; (2) contribuir a la identificación de buenas prácticas, para difundirlas y transferirlas; (3) fomentar la implicación y la participación de las mujeres mediante procesos de análisis abiertos y codirigidos; (4) propiciar la innovación metodológica mediante la reflexión sobre la práctica, estableciendo estrategias de cambio y flexibilidad de las acciones; (5) identificar los puntos críticos durante el desarrollo de las acciones, para incidir en ellos; (6) contribuir a un uso adecuado de los recursos.
- Dimensiones de la evaluación: estructura; proceso; resultados del proceso de orientación. También, con otro carácter, la evolución del contexto socioeconómico, ya que incide directamente en el proceso.
- Criterios de evaluación: pertinencia; cobertura; eficacia; eficiencia. Además, puede considerarse impacto y sostenibilidad.
- Aspecto en el que centrar la evaluación: estrategia que articula empoderamiento de las mujeres y empleabilidad.
- Metodología: se apuesta por la IAP; en todo caso, metodología de carácter cualitativo y participativo.



- Técnicas/ actividades potencialmente útiles: (1) revisión y análisis documental; (2) observación directa no participante; (3) entrevista semiestructurada en profundidad; (4) taller participativo.
- Principales señas de identidad del proceso de evaluación: (1) integralidad; (2) protagonismo e implicación de todos los agentes, en una relación sujeto/ sujeto, en la que se parta de las demandas o necesidades sentidas por los/as afectados/as; (3) orientación de la evaluación –a partir de la vinculación entre reflexión y acción-, sobre todo, práctica y metodológica, en la perspectiva de que el proceso de orientación contribuya al cambio social.
- No existe un único perfil profesional de orientador/a. En buena parte porque se trabaja en ámbitos diversos y ante circunstancias y necesidades variadas. Pero también por los diferentes enfoques del trabajo de orientación.
- El perfil profesional asociado al modelo de orientación propuesto parte de los objetivos identificados de la actividad orientadora y se concreta en unidades de competencia y, para cada una de ellas, en actividades profesionales y en criterios de realización.
- Las unidades de competencia son tres: (1) conocimiento del entorno (generar un marco estable y permanente de conocimiento del entorno en el que se desarrolla el proceso de orientación, a partir de la información y la investigación del mismo y la detección de sus recursos); (2) programación del proceso de orientación (diseñar, planificar, coordinar, organizar y evaluar los procesos globales de la orientación); (3) intervención directa (planificar y desarrollar itinerarios de atención e intervención con mujeres participantes para la mejora del empoderamiento y de la empleabilidad).
- Dada la dificultad de que un/a único/a profesional pueda aunar la complejidad y la capacidad de adaptación que requiere la orientación, se hace cada vez más necesario el trabajo en red.
- La orientación es un reto y contar con profesionales adecuados un desafío, que requiere la articulación de este perfil, su rediseño, puesta en marcha y reconocimiento, y la formación adecuada para el mismo, siendo una labor prioritaria y probablemente urgente.



PARA TERMINAR...

¿Qué principales semejanzas y qué principales diferencias encuentras entre este modelo y tu modelo –explícito o implícito-?

¿Echas en falta algún aspecto en la caracterización del modelo Aptiva-t?

¿Ves coherente el modelo planteado con lo descrito en el primer capítulo?

MATERIALES DE REFERENCIA

- ANDER-EGG, E. (2003) "Metodología y práctica de desarrollo de la comunidad, Buenos Aires, Ed. Lumen.
- BERTRAND, O. (1997), "Evaluación y certificación de competencias y cualificaciones profesionales", UNESCO, Instituto Internacional de Planificación.
- CEDEFOP (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional), (2010), "La orientación social y profesional" Ágora X Cedefop, mayo de 2010.
- DINAMIA S. COOP.MAD. (2011). Perfil profesional del/la técnico/a de orientación para el empleo.
- ECHEVERRÍA, B. (2005) Competencias de acción de los profesionales de la orientación. Madrid, ESSIC.
- LAMMERINK, M.P. (1999): "Educación popular y la IAP. Propuestas desafiantes para Europa". Los otros ámbitos educativos: los movimientos sociales y la educación popular. Revista Kikiriki. Cooperación educativa. Nº 53.

Capítulo 4

ACTIVIDADES EXPERIMENTALES DEL MODELO Aptiva-t



Aptiva.t



4.- ACTIVIDADES EXPERIMENTALES DEL MODELO Aptiva-t

Introducción

4.1. Actividad individual: la entrevista de acogida

- 4.1.1. La entrevista de acogida
- 4.1.2. Técnicas utilizadas en la entrevista de acogida

4.2. Actividades grupales: los talleres

- 4.2.1. Claves básicas de los procesos grupales
- 4.2.2. El taller como espacio para el aprendizaje
- 4.2.3. Talleres participativos del modelo Aptiva-t

Resumen

Anexos

1. Cronograma de actividades
2. Guión de sesiones para las participantes
3. Sábana de competencias
4. Material para la técnica Vías de aprendizaje
 - Plantilla 4A
 - Plantilla 4B
 - Plantilla 4C
5. Material para la técnica Árbol de competencias
6. Material para la película Carmina o Revienta
7. Esquema de desarrollo de la entrevista
8. Lenguaje a utilizar en el CV por competencias
9. Claves para desarrollar un CV por competencia
10. Características de una adecuada comunicación
11. Ejemplos de redacción de competencias en términos de logro
12. Evaluación para los talleres



TE ENCONTRARÁS...

Este último capítulo de la Guía del modelo Aptiva-t se centra en las actividades. En él podrás encontrar la caracterización de una selección de las actividades individuales y grupales que solemos desarrollar en los procesos de orientación por competencias.

Caracterización de las actividades en la que se ha puesto el acento no tanto en explicar con precisión su desarrollo como en presentar una serie de técnicas –con soportes para facilitar su aplicación- que empleamos en las mismas y que nos resultan útiles.

DE ENTRADA...

¿Qué actividades te parecen más útiles en un proceso de orientación por competencias?

¿Qué papel consideras que deben tener las actividades individuales? ¿Y qué papel las grupales?

¿Qué criterios destacarías para la articulación de actividades individuales y grupales?



4.- ACTIVIDADES EXPERIMENTALES DEL MODELO Aptiva-t

INTRODUCCIÓN

Este capítulo recoge una selección de las actividades que realizamos en los procesos de orientación por competencia, tratando de implementar los planteamientos teóricos desarrollados en los capítulos anteriores así como de nuestra experiencia del proyecto experimental.

Se trata de actividades incentivadoras del empoderamiento y de la empleabilidad de las mujeres en las que se recurre a diferentes técnicas –en general, sencillas de dinamizar por el/ la orientador/a y ágiles y concretas para las mujeres participantes.

Buena parte de las actividades seleccionadas se centran en la puesta en valor de los conocimientos adquiridos en el trabajo de cuidados, en la socialización como mujer y en la experiencia asimilada desde el mercado de trabajo. Por lo tanto, con esta puesta en valor buscamos:

- 1. Acercarnos a la reflexión sobre las competencias transversales a partir de *lo que sabe, lo que sabe hacer, lo que quiere y está dispuesta a hacer* en este momento.
- 2. Aportar nuevos aprendizajes.
- 3. Potenciar la confianza y la motivación para afrontar un proceso personal de fortalecimiento de su autonomía.

En tanto que actividades –e igualmente las técnicas que las integran-, son perfectamente dúctiles: pueden ser modificadas –de hecho lo son habitualmente- para una mayor utilidad en las circunstancias concretas en las que se trabaje (características de las mujeres, del entorno, del espacio físico, etc).



Las actividades –de las que se aportan *soportes* concretos que pueden facilitar su realización- se han agrupado en dos bloques:

Una actividad de atención individual y personalizada

Tres acciones colectivas que sostienen su desarrollo desde la concepción pedagógica del taller

En todo caso, esta diferenciación no puede hacer olvidar que, como se ha venido señalando, los itinerarios individuales no son lineales y las mujeres participantes intervienen activamente a lo largo de todo el proceso.

4.1 Actividad individual: la entrevista de acogida

■ 4.1.1. La entrevista de acogida

Como se señaló en *Características del itinerario de orientación* (punto 3.1.2.), la fase de acogida es determinante para el itinerario de las mujeres.

En esta fase, es clave realizar una recogida ágil y precisa de información que, principalmente, permita una caracterización de la situación de la mujer que facilite un posterior diseño conjunto del plan de actuación individual.

Para ello, la actividad central es la entrevista de acogida (*Anexo 7: Esquema de desarrollo de la entrevista*), que es individual. En ella el/ la orientador/a realiza una serie de preguntas a la mujer para obtener información sobre su saber hacer y la experiencia laboral.



Para que la entrevista se ajuste al objetivo, señalado anteriormente, es preciso que se aborden las siguientes cuestiones agrupadas en tres bloques:

- **1.** Datos personales. Conviene conocer aquellos datos que están ajustados a los objetivos y recursos que ofrece el programa.
- **2.** Datos formativos, trayectoria laboral y gestión de la trayectoria laboral.
 - Formación académica y complementaria. Conocimientos adquiridos desde una educación no formal y formal.
 - Trayectoria laboral.
 - Circunstancias condicionantes de su vida cotidiana (tiempo para la búsqueda de empleo, responsabilidades familiares, transporte, etc)
 - Indagar el nivel de apoyo e implicación en su red social.
 - Ajuste de demanda/s explícita/s. Apoyo en la concreción de necesidades para realizar una búsqueda de empleo.
- **3.** Inquietudes y expectativas sociolaborales.
 - Objetivos, necesidades y deseos personales.
 - Motivación y disponibilidad para iniciar un proceso de orientación como el propuesto.
 - Visión personal del ajuste entre expectativas, situación personal y contexto socioeconómico.

Pero, también, es preciso obtener información que permita apoyar la mejora de su autopercepción de los conocimientos adquiridos en los distintos procesos vitales, con independencia de que sean “formales” o no, o que hayan sido reconocidos o valorados con anterioridad o no.

Se trata de saber qué sabe hacer, cómo y dónde lo ha aprendido –es decir: hacer una retrospectiva de las vías de aprendizaje a lo largo de su vida- y si ha contemplado lo que “sabe hacer” o “se le da bien” como un posicionamiento ante el empleo, valorar si puede ser relevante para abordar una trayectoria profesional específica.



- En la fase de acogida del itinerario es clave llegar a disponer de información de la mujer que, principalmente, permita una caracterización de su situación que facilite un posterior diseño conjunto del plan de actuación individual.
- Para ello, la principal actividad es la entrevista de acogida –individual–.
- Para que la entrevista se ajuste al objetivo señalado, es preciso que se aborden tres bloques de cuestiones: datos personales; datos formativos, trayectoria laboral y gestión de la trayectoria laboral; inquietudes y expectativas sociolaborales. Pero es también necesario obtener información que permita apoyar la mejora de su autopercepción de los conocimientos adquiridos en los distintos procesos vitales.

■ 4.1.2. Técnicas utilizadas en la entrevista de acogida

Abordar las cuestiones planteadas en el punto anterior es un proceso complejo, por lo que la entrevista suele realizarse en dos sesiones y en ella se recurre a diferentes técnicas.

Las dos primeras técnicas desarrolladas a continuación se trabajan habitualmente en la primera sesión; la tercera, en la segunda.

1-. Técnica *Cronograma de actividades*

- **Objetivo:**
Saber qué conocimientos despliegan las mujeres en su cotidianeidad, especialmente en los ámbitos no laborales, y, en particular, en el trabajo de cuidados.
- **Desarrollo**
Respuesta a la ficha sobre cómo organiza “un día normal” (Anexo 1: *Cronograma de actividades*): identificación de las tareas cotidianas, indicando, para cada una, cómo se realiza, qué competencias son necesarias, dónde la lleva a cabo, etc.



Esta ficha puede ser contestada de forma individual (como tarea del itinerario de orientación) o de forma conjunta con el/ la orientador/a. Habrá que tener en cuenta que las diferentes opciones serán tratadas de distinta manera. Porque la primera opción permite un diálogo previamente reflexionado consigo misma y la segunda opción un dialogo generado por las dos partes, orientador/a y mujer.

2-. Técnica *Sábana de competencias*

- **Objetivo:**

Conocer y reconocer diferentes competencias transversales adquiridas a lo largo de la experiencia vital y laboral.

- **Desarrollo**

Esta actividad se realiza a partir de un listado de competencias (Anexo 3: Sábana de competencias) del que las mujeres tienen que seleccionar aquellas que consideren que les identifican.

Esta selección es la base para la resignificación de las competencias transversales y del valor de su experiencia. Es un proceso que no concluye aquí, sino que se prolonga en la atención individualizada y en los talleres grupales de identificación de competencias.

3-. Técnica *Revisión de la Historia de Vida/ Curriculum Vitae*

- **Objetivo:**

Integrar en el CV las competencias adquiridas en la trayectoria vital y laboral.

- **Desarrollo**

Paso 1. Lectura del CV por parte de la mujer.

Paso 2. Interpretación y análisis del CV de forma conjunta (orientador/a y mujer).

Paso 3. Lectura analítica de las competencias recogidas en la *sábana de competencias*.



Paso 4. Exposición sobre cómo redactar las competencias personales de forma sencilla y en términos de logro (Anexo 8: *Lenguaje a utilizar en el CV por competencias*; Anexo 11: *Ejemplos de redacción de competencias en términos de logro*) y redacción de las competencias como *Perfil Competencial*, tras el apartado *Datos Personales* del CV.

Paso 5. Exponer y ejemplificar el uso de las claves (Anexo 9: *Claves para desarrollar un CV por competencia*) para integrar en un CV las competencias. Estas deben expresarse de forma que reflejen el saber hacer de la mujer, sus capacidades y sus logros en los diferentes empleos y trabajos ejercidos –tanto en el ámbito de cuidados así como en el mercado laboral¹.

Paso 6. Revisión y lectura final del CV reformulado.

A continuación ofrecemos dos ejemplos de entrevistas individuales:

[Entrevista 1](#) y [Entrevista 2](#)

- Entre las técnicas a las que se recurre en la entrevista de acogida destacan tres: *Cronograma de actividades*, *Sábana de competencias* y *Revisión de la historia de vida/ CV*.
- Con el *Cronograma de actividades* se pretende conocer los conocimientos que las mujeres despliegan en su cotidianeidad, especialmente en los ámbitos no laborales, y, en particular, en el trabajo de cuidados.
- La *Sábana de competencias* tiene como objetivo conocer y reconocer diferentes competencias transversales adquiridas a lo largo de la vida.
- Con la *Revisión de la historia de vida/ CV* se pretende integrar en el CV las competencias adquiridas en la trayectoria vital y laboral.

¹Expresadas las competencias de esta forma en el CV, ofrecen un panorama certero de lo que la mujer sabe hacer, de su visión del trabajo como mujer y de su capacidad y su estímulo desde el empoderamiento como objetivo personal



4.2 Actividades grupales: talleres

Como se ha señalado en capítulos anteriores, los procesos grupales son clave en el modelo de orientación Aptiva-t. No solo porque constituyen espacios importantes de socialización, sino sobre todo porque son espacios para la elaboración, para la construcción de nuevas realidades y nuevas perspectivas, para generar respuestas sistemáticas, organizadas y compartidas.

Son, por ello, espacios también privilegiados para establecer una dialéctica concreta respecto al empoderamiento –como también se ha señalado, elemento motor de la empleabilidad–.

El taller es un tipo específico de proceso grupal que tiene por objeto la elaboración colectiva de uno o varios “productos finales”, por tanto, creación propia del grupo de participantes.

■ 4.2.1. Claves básicas de los procesos grupales

De las bases conceptuales del modelo de orientación (punto 2.2.2.), tres tienen que ver especialmente con los procesos grupales: la Educación Popular –considerando también las aportaciones de la Metodología del Grupo Operativo de la escuela de E. Pichón Rivière–, la Pedagogía de Género y el Constructivismo. A continuación se profundiza en lo planteado en el punto citado respecto a las dos primeras –en el caso de la Educación Popular, también en relación con lo recogido en *Empoderamiento, Participación y Educación Popular* (punto 1.1.2.).

Educación Popular

La metodología de todos los talleres está basada en la Educación Popular; en particular, en el principio de “aprender a partir del análisis de la práctica” o de “reflexión sobre la acción”.

Este principio plantea que las experiencias de las personas son una fuente importante de aprendizaje, que el proceso de aprendizaje debe partir del análisis de aquellas experiencias más



relevantes respecto al tema a trabajar –la práctica- (en este caso: experiencias de trabajo, adquisición de competencias en el trabajo de cuidados, etc.), y que para propiciar el aprendizaje es conveniente tanto relacionar los contenidos que se aporten durante el proceso formativo con el análisis previamente realizado de la experiencia –la teoría-, como orientar el aprendizaje a incidir en la realidad –una nueva práctica-. Por lo que consideramos que es una lógica que promueve el proceso de empoderamiento.

Para realizar el proceso descrito, se prioriza el trabajo en grupos y la elaboración de conclusiones en plenario –integrado por todos/as los participantes-. El trabajo grupal, tanto en plenario como en subgrupos, facilita la asimilación de mensajes y, sobre todo, la producción de ideas transformadoras, tanto a nivel individual como grupal.

Pedagogía de género

Los talleres están enfocados desde una visión de género, lo que, entre otros aspectos, hace que el proceso de aprendizaje plantee aspectos identitarios para las mujeres. La visión de género se concreta principalmente de las siguientes formas:

- Visibilizando la realidad de las mujeres en la economía productiva.
- Reconociendo las experiencias comunes como mujer aun cuando el origen territorial varíe.
- Valorando de forma colectiva cómo las lógicas dominantes en el mercado laboral afectan a las mujeres.
- Asociando las competencias y las oportunidades para acceder al empleo al recorrido vital y laboral de las mujeres
- Procurando un espacio de reflexión sobre el saber hacer y visibilizando las capacidades en el entorno vital y laboral.



■ Considerando el esfuerzo que deben afrontar las mujeres ante la desconfianza atribuida a la dedicación profesional y la “falta de tiempo”².

- Los procesos grupales son clave en el modelo de orientación Aptiva-t porque, en la medida que espacios para la elaboración, para la construcción de nuevas realidades y nuevas perspectivas, para generar respuestas sistemáticas, organizadas y compartidas, son espacios privilegiados para promover el empoderamiento –elemento motor de la empleabilidad–.
- De las bases conceptuales del modelo de orientación, tres tienen que ver especialmente con los procesos grupales: la Educación Popular, la Pedagogía de Género y el Constructivismo.
- La metodología de los talleres está basada en la Educación Popular; en particular, en el principio de “aprender a partir del análisis de la práctica”.
- Principio que plantea que las experiencias de las personas son una fuente importante de aprendizaje, que el proceso de aprendizaje debe partir del análisis de aquellas experiencias más relevantes respecto al tema a trabajar y que para propiciar el aprendizaje es conveniente tanto relacionar los contenidos que se aporten durante el proceso formativo con el análisis previamente realizado de la experiencia, como orientar el aprendizaje a incidir en la realidad.

²Asunto explicitado de forma certera por María Ángeles Durán Heras (1982). “Como en cualquier otra colectividad humana, entre los científicos e intelectuales existen relaciones de competencia, de cooperación, de conflicto, de subordinación y de dominio, y en estas relaciones es esencial el factor tiempo. Los que inician una relación no solo tienen en cuenta las posibilidades del momento presente, sino que de algún modo anticipan su posible desarrollo futuro: las colaboraciones pueden trocarse en alianzas, los rechazos en enfrentamiento. (...) Cada mujer que asume la decisión de dedicarse seriamente a la investigación o a la creación intelectual tiene que empezar por convencer a los demás de la firmeza y la viabilidad de sus propósitos y consumir una notable cantidad de energía en este logro que se concede a sus colegas de modo gratuito. Si consigue evitar que la profecía que vaticina su deserción o su fracaso se cumpla por sí misma en las primeras etapas de su recorrido profesional, habrá superado una dura prueba. Y si en ese empeño no agota todo su caudal de creatividad, de confianza en sí misma, de vitalidad y de optimismo, tal vez pueda encontrar un respiro en su lucha por la supervivencia y dedicarse realmente a la investigación y a la ciencia”.



- Para realizar el proceso descrito, se prioriza el trabajo en grupos y la elaboración de conclusiones en plenario.
- Los talleres están enfocados desde una visión de género, lo que, entre otros aspectos, hace que el proceso de aprendizaje plantee elementos identitarios para las mujeres.
- La visión de género se concreta de diferentes formas: visibilizando la realidad de las mujeres en la economía productiva; asociando las competencias y las oportunidades para acceder al empleo al recorrido vital y laboral de las mujeres; valorando de forma colectiva cómo las lógicas dominantes en el mercado laboral afectan a las mujeres...

■ 4.2.2. El taller como espacio para el aprendizaje

La caracterización inicial del taller recogida en la introducción a este apartado puede completarse con otros dos rasgos (Alwin de Barros y Gissi Bustos, 1977).

- Es un proceso pedagógico que se centra en el desarrollo de la persona y se da como resultado de la vivencia que esta tiene de su acción en el terreno, formando parte de un equipo de trabajo, y de la implementación teórica de esta acción.
- Una relación teoría – práctica que pretende superar la antigua separación entre una y otra, al poner permanentemente en relación la teoría (reflexión) y la práctica (acción), y así aproximarse al campo de la tecnología y de la acción fundamentada. Estas instancias requieren de la reflexión, del análisis de la acción, de la teoría y de la sistematización. En todo caso, en el marco del modelo Aptiva-t, reflexión/ teoría y acción/ práctica están centradas en favorecer un empoderamiento que, principalmente, refuerce la empleabilidad.

En todo caso, en el marco del modelo Aptiva-t, reflexión/ teoría y acción/ práctica están centradas en favorecer un empoderamiento que, principalmente, refuerce la empleabilidad.

El taller requiere, de un lado, una planificación previa bastante precisa (objetivos, técnicas, etc), pero, al tiempo, para lograr sus objetivos, es necesaria una implementación muy flexible, para lo cual, es importante que la persona dinamizadora esté muy atenta a la evolución del grupo.



Por otro lado, el taller requiere la participación activa y creativa de cada una de las personas participantes. Si se logra un nivel de participación relevante, seguramente la identidad grupal saldrá reforzada. En todo caso, la participación de las mujeres en el taller puede promoverse –más allá de lo que ya lo hace (1) el que el taller parta del análisis de las experiencias de las participantes (la práctica) y (2) el que trate de propiciar una nueva práctica-; para favorecer dicha participación pueden ser útiles, entre otras, las pautas recogidas a continuación.

- La disposición a la participación en el taller, está condicionada no solo por lo que ocurre en el taller, sino también por el proceso anterior o por procesos simultáneos (acogida individualizada), por lo que conviene tenerlo en cuenta.
- Durante el taller es importante tratar de crear un ambiente de trabajo que facilite la participación (promover una actitud de escucha ante la intervención de otras personas y una disposición favorable a tratar de entender las opiniones ajenas; alentar la expresión de las discrepancias –tanto con los planteamientos del resto de compañeras como con los del coordinador/a-).
- Conviene que la coordinación del taller presente sus planteamientos de la forma más abierta posible.
- Promover no solo que se parta del análisis de las experiencias, sino que la profundización en los contenidos se haga, al menos en buena parte, también a partir del análisis de situaciones lo más reales posibles, como por ejemplo, entrevistas de trabajo.
- Procurar un análisis riguroso de las cuestiones: hacer de “abogado/a del diablo”; señalar posibles inconsistencias, contradicciones, efectos perversos y alentar la consideración de análisis alternativos.
- En todo caso, pero especialmente cuando un debate se haya atascado, conviene hacer una devolución, que sistematice los diferentes planteamientos de las participantes, para favorecer que el grupo pueda profundizar.



Es conveniente que de la dinamización de los talleres se encarguen al menos dos personas. Estas deben conocer y dominar la lógica metodológica de los talleres y las técnicas participativas (Educación Popular), además de las claves teóricas de la orientación con enfoque de género.

Destacamos, entre otras, las funciones claves de los/as dinamizadores/as de los talleres:

- Responsabilizarse del desarrollo del taller: Plantear las propuestas de trabajo y asegurarse de que se entienden, adaptar sobre *la marcha* las técnicas, controlar el tiempo...
- Crear un ambiente que favorezca el trabajo colectivo.
- Exponer los contenidos.
- Coordinar los momentos de trabajo, especialmente la elaboración de conclusiones en plenario (escucha activa de los planteamientos, recogida de información, devolución sistematizada para que el grupo profundice y/o elabore las conclusiones).

Para facilitar la dinamización conjunta del taller, a la hora de planificar conviene definir las tareas de cada persona: ¿quién presenta el taller?, ¿quién plantea una u otra parte teórica?, ¿quién desarrolla una técnica u otra?, ¿quién hace de relator/a?.

Seguramente una alternancia bien planificada, y acorde a las competencias de cada cual, contribuirá a que el taller tenga un dinamismo que favorezca que las mujeres *conecten*. En todo caso, es importante que antes del taller haya ocasión de resolver problemas, despejar dudas y comunicar temores para que durante el taller pueda darse una relación de confianza entre los/as dinamizadores/as y para que las inevitables intervenciones sobre *la marcha* sean coherentes.

Por otra parte, el local en el que se realice el taller ha de ser cálido y cómodo. Las participantes deben poder verse y escucharse sin dificultad; una buena opción es que se sienten alrededor de una mesa de trabajo, otra opción es que se coloquen en círculo. En todo caso, la disposición de las participantes debe facilitar la atención entre ellas y la exposición de contenidos.



- El taller es un tipo específico de proceso grupal que tiene por objeto la elaboración colectiva de uno o varios “productos finales”, por tanto, creación propia del grupo de participantes.
- El taller requiere, de un lado, una planificación previa bastante precisa, pero, al tiempo, es necesaria una implementación muy flexible, para lo que es importante que quien dinamice esté muy atento a la evolución del grupo.
- También requiere la participación activa y creativa de cada participante. Participación que puede promoverse, entre otras, con las siguientes pautas: creando un ambiente de trabajo que la facilite (alentando una actitud de escucha ante la intervención de otras personas, una disposición favorable a tratar de entender las opiniones ajenas, la expresión de discrepancias etc); presentando los planteamientos de la forma más abierta posible; promoviendo el análisis de situaciones reales y procurando un análisis riguroso de las cuestiones.
- Es conveniente que la dinamización de los talleres la realicen al menos dos personas. Deben conocer y dominar la lógica metodológica de los talleres y las técnicas participativas y las claves teóricas del modelo de orientación.
- Entre sus funciones destacan: Responsabilizarse del desarrollo del taller; crear un ambiente que favorezca el trabajo colectivo; exponer los contenidos; coordinar los momentos de trabajo, especialmente la elaboración de conclusiones en plenario (escucha activa de los planteamientos, recogida de información, devolución sistematizada para que el grupo profundice y/o elabore las conclusiones).
- Para facilitar la dinamización conjunta del taller, previamente conviene definir las tareas de cada persona y resolver problemas, despejar dudas y comunicar temores.
- Seguramente una alternancia bien planificada, y acorde a las competencias de cada cual, contribuirá a que el taller tenga un dinamismo que dificulte que las mujeres *desconecten*.
- El local ha de ser cálido y cómodo. Las participantes deben poder verse y escucharse sin dificultad.



■ 4.2.3. Talleres participativos del modelo aptivat-t

Sin ánimo de exhaustividad, se proponen tres tipos de talleres, de manera que pueden desarrollarse de forma independiente:

A-. Taller de información y sensibilización para una orientación sociolaboral por competencias.

B-. Taller cooperativo de identificación de competencias para posicionarnos ante el mercado de trabajo.

C-. Taller de comunicación proactiva para el empleo.

A-. Taller de información y sensibilización para una orientación sociolaboral por competencias.

Objetivos

- Que las mujeres conozcan el significado de la de orientación sociolaboral por competencias con enfoque de género.
- Expresar ideas y opiniones para ajustar necesidades y demandas con el modelo Aptiva-t
- Sensibilizar sobre la necesidad de reconocer el valor de la experiencia vital y laboral para el desarrollo personal.

Duración estimada del taller

Dos horas.

Número recomendando de participantes

8 a 12.



Proceso – técnicas

1-. Técnica de presentación

En la medida que las mujeres participan en el taller, (porque así lo han decidido tras un trabajo previo individualizado –en el que, entre otras cosas, conocen la propuesta de orientación del modelo Aptiva-t y, en particular, el planteamiento de que cada cual es protagonista de su propio proceso-), suele funcionar bien una presentación directa y *cercana*.

En principio cabe cualquier técnica de presentación propia de la Educación Popular, pero conviene afinar en la selección considerando factores como las características del grupo (si las mujeres se conocen, el tiempo disponible, etc).

En todo caso, conviene tener en cuenta dos cuestiones: (1) especialmente si las mujeres no se conocen o si la relación no es buena, es importante tratar de generar un ambiente de confianza que facilite el trabajo conjunto y favorecer que se puedan expresar con libertad; (2) es también importante la presentación que hagan de sí los/as dinamizadoras/es, ya que va a dar a las mujeres una primera idea de con quién van a hacer el proceso de aprendizaje, por lo que se recomienda que, tras el nombre, la presentación se centre más en su saber hacer que en su cargo o título.

2-. Información de la propuesta de orientación

Es el momento de aclarar cualquier interpretación errónea o duda sobre las características de la propuesta de orientación (el interés de su historia vital y laboral o la relevancia de las competencias transversales), sobre las implicaciones de la propuesta para cada mujer, sobre los objetivos y las acciones del espacio/ programa/ servicio de orientación, etc.



3-. Técnica *El mantel*

El mantel –papel continuo colocado sobre la mesa de trabajo o, en su caso, en el suelo- es una técnica muy útil para que las mujeres se expresen; cosa que pueden hacer de la forma que prefieran: escribiendo, elaborando un esquema o con un dibujo.

Es una técnica que puede utilizarse con diferentes fines: para recoger las expectativas ante el taller, para responder a preguntas que faciliten la reflexión sobre un tema (entre las más habituales para el trabajo de cuidados y para las competencias: ¿cuidar es un trabajo o un *sentimiento* de las mujeres?, ¿cuánto te pagan por cocinar en casa?, ¿cuidar a una persona mayor lo hace cualquiera?, ¿qué son competencias?, ¿cómo las hemos aprendido? etc).

Ante el mantel, las reacciones pueden ser variadas, siendo relativamente frecuente el mostrar reticencias a *mancharlo*; reacción que se suele justificar con planteamientos como: “me enseñaron a no manchar”, “es importante dar valor a las cosas”, “conviene no desorganizar”... Planteamientos que son relevantes para el trabajo de orientación, ya que pueden permitir profundizar en las competencias transversales adquiridas por las mujeres en su trayectoria vital.

B-. Taller cooperativo de identificación de competencias para posicionarnos ante el mercado de trabajo

Objetivo general

- Mejorar la empleabilidad de las mujeres mediante el reconocimiento de sus competencias transversales adquiridas a lo largo de su vida.

Objetivos específicos

- Analizar el concepto de competencia transversal desde la experiencia laboral y vital de las participantes.



- Aprender a identificar las competencias transversales adquiridas a lo largo de toda la vida y por la experiencia laboral.
- Reforzar la toma de conciencia de la evolución de nuestras propias competencias adquiridas o a adquirir
- Obtener claves para incluir en las herramientas de búsqueda de empleo las competencias transversales adquiridas.

Duración estimada del taller

Cuatro horas.

Número recomendando de participantes

8 a 12.

Proceso – técnicas

1-. Presentación de participantes y expectativas ante el taller

Respecto a la presentación de los participantes, siendo válido lo señalado para el primer taller –es decir, suele funcionar bien una presentación directa y *cercana*-, se propone una técnica concreta. Consiste en solicitar a los participantes que escriban su nombre en una pegatina que previamente se les ha entregado para que la coloquen en un lugar visible. Se recomienda que digan en voz alta su nombre, que mencionen el sector en el que han trabajado o buscan empleo y una habilidad que consideran que tienen –cuestión que remite al contenido central del taller: las competencias-.

Respecto a las expectativas, se les pide que en un *mantel* –ver primer taller- escriban con qué expectativas abordan el taller. Esta misma técnica puede utilizarse también para recoger los planteamientos de los participantes sobre las cuestiones centrales del taller –planteando



preguntas como las siguientes: ¿cuidar es un trabajo o un sentimiento?, ¿cuánto te pagan por cocinar en tu casa?, etc.-. Posteriormente conviene trabajar unas y otras (expectativas y planteamientos iniciales) en plenario.

Tras realizar este trabajo dinamizador mediante el *mantel*, se entrega al grupo de mujeres participantes el guión de sesiones estudiado y elaborado previamente por el equipo de profesionales de la orientación que dinamizarán el taller (*Anexo 2: Guión de sesiones para las participantes*). Se propone su lectura en voz alta y, posteriormente, la aclaración de cualquier posible duda.

2-. Técnica *Soy una mujer...*

- Objetivo operativo:
Señalar las competencias que caracterizan tu saber hacer.
Interpretar en grupo las competencias vinculadas a tu experiencia laboral y vital.
- Material
Ficha con el listado de competencias (*Anexo 3: Sábana de competencias*³).
Dos rotuladores de distinto color por persona.
- Desarrollo

Paso 1. En este primer paso, se lee y explica en plenario el objetivo específico de la técnica. Tras ello, se entrega el material, que consiste en un listado de características expuestas en un folio y que veremos como una *sábana de competencias*.

³Explicada en 4.1.2.



Paso 2. En el segundo paso se trata de invitar a cada una de las participantes a leer de forma individual y reflexiva la *sábana de competencias*, en la que estas figuran de manera aleatoria. El tiempo de lectura se propone que esté en función del perfil del grupo. Por ejemplo, en un perfil de formación básica el tiempo de lectura se aconseja que no sea más de tres minutos. La importancia no está en leer todas las características, sino en el hecho de ofrecer una propuesta para denominar las competencias en las que se reconoce la participante. Antes de continuar con el siguiente paso, es preciso preguntar si hay alguna palabra cuyo significado requiera explicación. La explicación de cualquier palabra deberá dirigirse a todo el grupo, invitando a su definición colectiva y a la captación de reflexiones enriquecedoras.

Paso 3. En este tercer paso, se invita de forma individual a seleccionar y subrayar aquellas competencias con las que se identifica cada mujer. Este paso se recomienda hacerlo en un tiempo determinado de no más de tres minutos, lógicamente y según lo dicho anteriormente, siempre en función del perfil formativo.

Cada una de las competencias se marcará con uno de los rotuladores proporcionados. El resultado será una serie de competencias elegidas y marcadas en un color específico.

Paso 4. Este paso de 8 a 10 minutos de duración, es muy enriquecedor y, por tanto, requiere de mucha atención. Se forman parejas –fundamentalmente integradas por mujeres con una experiencia laboral o sector laboral igual o similar- y, en cada una de ellas, cada mujer comentará las competencias elegidas y lo argumentará. En este intercambio se pretende llamar la atención sobre las competencias que la otra no detectó o en las que no se reconocía, y que ahora lo puede hacer gracias a la argumentación de su pareja. Una vez que los argumentos de su compañera la invitan a asumir nuevas competencias, estas serán marcadas con el segundo



rotulador de diferente color. También, es interesante descubrir y reflexionar en grupo con qué competencias no se ha identificado la persona, a diferencia de su pareja del mismo oficio o sector laboral. Este aspecto nos permite debatir la diferencia y/ o la necesidad de adquirir nuevas competencias.

Paso 5. Este paso se lleva a cabo en plenario a fin de valorar la riqueza de reconocer y nombrar las propias competencias y la de trasladar desde la propia experiencia, vital y laboral, competencias a otra compañera del taller. Es un momento oportuno para expresar cómo se han sentido al reconocer el significado de lo que saben hacer.

Paso 6. Igualmente en plenario, el equipo de orientación que dinamiza el taller, recoge las aportaciones del trabajo colectivo de las mujeres y cierra la técnica haciendo un resumen de los hitos de la misma.

3-. Técnica *Vías de aprendizaje*

- **Objetivo operativo:**
Identificar y señalar las vías de aprendizaje de las competencias adquiridas.
- **Material**
Plantilla A (Anexo 4A).
Plantilla B (Anexo 4B).
Plantilla Vías de aprendizaje (Anexo 4C).
Sábana de competencias marcadas por la participante (Anexo 3: *Sábana de competencias*).
Pegatinas de colores.
CV de cada participante, si existe.
- **Desarrollo**

Paso 1. Lectura y explicación del objetivo y de las bases prácticas para desarrollar la técnica.



Paso 2. Con el apoyo del CV, cada participante seleccionará el empleo que considere más significativo por la huella positiva que haya dejado en su vida. En la Plantilla A (Anexo 4A) escribirá el empleo que considere como el más significativo o relevante en su experiencia laboral.

Paso 3. Posteriormente, la participante elige tres competencias vinculadas a ese empleo. Estas tres competencias se escribirán en la Plantilla B (Anexo 4B).

Paso 4. En el margen derecho de la misma Plantilla B dentro del espacio "COLOR", se indicará con un color determinado la vía principal de adquisición de esa competencia. Esta elección se hará con el apoyo de la Plantilla *Vías de aprendizaje* (Anexo 4C).

Paso 5. En plenario, ronda de exposición de empleo, competencias y vías de aprendizaje. Cabe alentar a las mujeres a que expresen brevemente sus vivencias sobre estos aspectos, lo que con frecuencia se concreta en una revaloración de las vías de adquisición de las competencias, en la medida que reflejo de su trayectoria vital –en ocasiones, mayoritariamente en el caso de mujeres con procesos migratorios problemáticos, pueden darse reacciones de tristeza o de rabia contenida, que convendrá no obviar-.

- Orientaciones

Es importante que haya tiempo suficiente para el plenario, ya que es momento central de la técnica.

Las vías de aprendizaje pueden modificarse.

A pesar de las resistencias que pueda haber, es importante que cada mujer elija solo tres competencias y una sola vía de aprendizaje por competencia. Esta indicación, posiblemente restrictiva, pretende lograr que el desarrollo de la técnica se ajuste a su objetivo –dando por descontado que cada una de las participantes ha tenido una rica experiencia, su plasmación integral no es objetivo del taller.



4-. Técnica *Árbol de competencias*

- Objetivo operativo:
Trazar de forma escrita la evolución de nuestras propias competencias adquiridas o a adquirir
- Material
Ficha impresa del *Árbol de competencias* (Anexo 5: *Material para la técnica "Árbol de competencias"*).
Sábana de competencias marcadas por la participante (Anexo 3: *Sábana de competencias*).
Rotulador.
CV.
- Desarrollo

Paso 1. Presentación y análisis de objetivos de la técnica.

Paso 2. Una vez aclarado el objetivo de la técnica y cuando la motivación por el trabajo sea la adecuada, continuaremos el taller con el reparto, a cada mujer, de un plantilla (ver Anexo 5) que asemeja a un árbol.

La plantilla propuesta se divide en tres estratos que solicitan información concreta respecto a empleo y edad en cada margen respectivamente, mostrándose formas circulares donde se anotará otra información (competencias).

En el margen izquierdo todos los estratos solicitan una información que tiene que ver con el empleo. Y en el margen derecho de todos los estratos se solicita la edad en la que se llevo a cabo la experiencia laboral elegida.

En el primer estrato, margen izquierdo, vamos a anotar nuestro primer empleo; en el mismo margen del estrato central, anotaremos el empleo más significativo; y en el tercer estrato, anotaremos el último empleo que hemos tenido.



En los espacios redondos (u otra forma geométrica) que ramifica o estructura el árbol se anotará las competencias que hemos adquirido y/o aplicado en cada uno de los empleos y edad indicados por la participante.

Paso 3. En plenario, puesta en común y reflexión sobre la evolución de las competencias personales (adquisición, mantenimiento, perfeccionamiento, pérdida etc). Este momento es muy enriquecedor porque las mujeres entienden que es un espacio para ser oídas.

5-. Evaluación del taller

El taller se evalúa respondiendo una ficha de evaluación (*Anexo 12*).

Otra forma de evaluación es el registro de comentarios positivos y sugerencias de mejora, durante el taller o fuera de él (por ejemplo en las atenciones individuales de orientación para valorar el proceso).

[Enlace muestra vídeo Taller de Identificación de competencias.](#)

C-. Taller de comunicación proactiva para el empleo

Objetivo general

- Reconocer y adquirir competencias para gestionar el proceso de comunicación en diferentes situaciones relacionadas con el acceso al empleo.

Duración estimada del taller

Tres horas.

Número recomendando de participantes

8 a 12.



Material

Material teórico.

Sábana de competencias marcadas por la participante (Anexo 3: *Sábana de competencias*).

Plantilla de competencias (Anexo 6: *Material para la película "Carmina o Revienta"*).

Rotuladores.

Folios.

Material audiovisual.

Cámara.

Ordenador.

Cañón.

Pantalla.

Pegatinas blancas.

Post-it de color.

Desarrollo

Proponemos en este taller, que tiene un carácter muy dinámico y con un alto nivel de implicación, atender a dos aspectos previos a la puesta en práctica de las técnicas:

1- Presentar y analizar los objetivos del taller de comunicación. Este aspecto ayudará a preparar al grupo para su participación cooperativa. Se recomienda dar protagonismo al trabajo en grupo para facilitar a cada una de las mujeres el hecho de reconocerse o enfrentarse a sus maneras de comunicar (oral y corporal) en diferentes ámbitos.

2- Aspecto teórico (Anexo 10: *Características de una adecuada comunicación*): Se trata de ofrecer un cuerpo teórico que permita sustentar la parte práctica y la importancia de la comunicación.



Técnicas

A-. Técnica *El espejo*

- **Objetivo operativo:**
Observar las competencias necesarias para lograr el objetivo deseado mediante una comunicación positiva.
- **Material**
Sábana de competencias marcada por la participante.
Material teórico sobre las características de la comunicación (Anexo 10).
Post-it de color.
- **Desarrollo**

Paso 1. Como primer paso, invitar a cada participante a responder a una pregunta referida a su proceso de comunicación con otros/as (¿cómo te comunicas con otras personas?), y relacionar su respuesta con sus competencias y con las características de una adecuada comunicación.

Paso 2. En un segundo paso se ofrece hacer la relación entre una característica de comunicación y alguna o varias competencias seleccionadas que tengan relación con la comunicación. Se responderá y analizará la respuesta de cada participante, el significado de lo elegido y su percepción de comunicar.

Ejemplo: *Natural (característica comunicación adecuada) + Asertiva (sábana de competencias).*

Paso 3. En parejas, dar una respuesta individual y hacer una reflexión conjunta a una pregunta de su elección entre estas dos: ¿cómo comunico yo en mi trabajo?, ¿Cómo comunico yo en mi espacio social (familiar, comunitario, entre amistades, en la calle, etc.)?



Responder individualmente a la pregunta incluye que cada participante ponga un ejemplo de una comunicación en el ámbito elegido (solicitud de días libres; indicación de formas de organización en el trabajo o en el hogar; señalar incidencias técnicas para mejorar su tarea; felicitar a sus compañeras por la colaboración conjunta...).

Paso 4. En plenario, teniendo en cuenta el clima de confianza presumiblemente existente, se solicita a alguna de las participantes que relate la situación elegida y que analice su forma de expresarse tanto oral como corporal. Posteriormente puede hacerlo el resto de compañeras.

Tras la intervención de cada mujer, ronda de preguntas de las compañeras sobre las características y las competencias utilizadas para comunicar. Habitualmente se produce un proceso de reflexión colectivo que permite profundizar tanto en las características generales de una buena comunicación como en las particulares de cada una de las mujeres.

Paso 5. Para terminar, mostrar las conclusiones del taller sobre la base de lo propuesto, mostrar la importancia de la gestión adecuada de las herramientas de comunicación como competencia clave. Mostrar en la pared con Post-it de color, las opiniones y los nuevos aprendizajes mencionados por las participantes.

B-. Técnica *El visionado*

- Objetivo operativo:
Simular y organizar una entrevista de trabajo según nuestras experiencias.
- Material
 - Material audiovisual.
 - Ordenador.
 - Cañón.
 - Pantalla.
 - Cámara.



- Desarrollo

Paso 1. Simular una entrevista de trabajo entre el grupo de mujeres. Esta técnica requiere grabar en vídeo la puesta en escena de la/s participante/s, para lo cual es necesario que previamente se consulte a todas ellas sobre la posibilidad de ser grabadas. Las entrevistas simuladas serán proyectadas al grupo con el objeto de enfrentarse al visionado que muestra una forma de hacer y comunicar (oral y corporal).

Paso 2. Elección de la entrevistada y de las entrevistadoras. Se recomienda que como máximo sean dos o tres entrevistadoras –cabe decir, que al ser un grupo de mujeres, la figura masculina en la simulación de entrevista de trabajo se incluirá en función de objetivos y necesidad-.

Se acuerda ofrecer un papel a cada una de las entrevistadoras. Este papel estará en función de la actitud a representar; facilitadora, fría, diplomática, atenta, muy atenta, maternalista, etc. La entrevistada no tiene un papel asignado, es ella misma. Los papeles serán definidos y explicados por los/as dinamizadores/as, aunque mejorados por las participantes.

Paso 3. Realización de la simulación de entrevista ante el grupo –para lo que conviene crear un ambiente que refleje lo más fielmente posible la situación real: mesa de trabajo, sillas de oficina...-. Es igualmente recomendable que la entrevista transcurra de la forma más natural posible, interrumpiéndose únicamente cuando un/a dinamizador/a considere que hay algún aspecto que conviene destacar para transmitir al grupo.

Paso 4. Visionado en plenario de las entrevistas. Este paso es muy importante porque permite dedicar el tiempo necesario a analizar los aspectos a reforzar, mejorar y evitar en la práctica de comunicación en la entrevista de trabajo. Y, por supuesto, a entender de forma práctica algunas competencias incluso elegidas por la participante.

Paso 5. Proyección de Inactiva. A manera de cierre se muestra el corto *Inactiva*⁴ con el objetivo de identificar las competencias de la protagonista del corto en el papel de entrevistada

⁴*Inactiva*. Realizado por Dinamia, S. Coop. Mad. Director: Adrián Silvestre. Guía didáctica y audiovisual para trabajar con grupos la conciliación de la vida laboral, familiar y personal – “Concilia qué?” Madrid 2008.



y relacionar las habilidades de comunicación que las participantes del taller han mostrado en las distintas entrevistas simuladas y visionadas anteriormente. Este paso puede realizarse también como una técnica autónoma.

Seguramente, muchos de los aspectos expresados en el corto (lenguaje, motivación, creatividad, desesperación, habilidad, comunicación, etc.), serán rescatados por las participantes, fundamentalmente por haber vivido alguna experiencia similar a la mostrada. Siendo muy probable que se plantee la cuestión de la identidad como mujer, aspecto a abordar desde una perspectiva de género.

Es conveniente recoger los comentarios de las participantes e intervenir únicamente cuando la discusión derive a asuntos que desbordan el objetivo.

Esta parte del taller permite construir un espacio en el que las mujeres pueden debatir y plantear opiniones variadas y llenas de experiencias. Lo que permite avanzar en la identificación de las realidades de las mujeres, de sus avances, de sus necesidades, de sus fortalezas complementarias, de sus recelos y estrategias ante el sistema de mercado de trabajo, que todavía hoy responde a un comportamiento eminentemente patriarcal.

C-. **Proyección de *Carmina o Revienta*⁵**

- **Objetivo operativos:**
Anotar las competencias de la protagonista de la película “Carmina o Revienta” que se muestra como una mujer resolutiva.
Comentar la película en relación a los procesos de comunicación y la identificación de competencias.
- **Duración de la película:** 74 minutos

⁵*Carmina o revienta*. Director: Paco León. Madrid. Puede utilizarse cualquier otra película que se considere que favorece el trabajo sobre las competencias de una mujer resolutiva.



- Material

Video.

Ordenador.

Cañón.

Pantalla.

Sábana de competencias.

Plantilla de competencias (Anexo 6: Material para la película “Carmina o Revienta”).

- Desarrollo

Paso 1. Explicación del objetivo y del desarrollo de la técnica.

Paso 2. Trabajo en grupo sobre el concepto de competencias con el apoyo de la *sábana de competencias* (Anexo 3: *Sábana de competencias*).

Paso 3. Visionado de la película. Es conveniente que las mujeres tomen notas de cualquier aspecto que les resulte llamativo del comportamiento de las protagonistas.

Paso 4. Debate en plenario sobre la película. Para dinamizarlo, puede ser útil plantear preguntas como las siguientes:

¿Os ha gustado la película?

¿Qué os ha gustado?

¿Qué os sugiere la protagonista?

¿Podemos hablar de competencias?

Paso 5. Responder la plantilla para trabajar las competencias de diferentes personajes de la película (Anexo 6: Material para la película “*Carmina o Revienta*”).



Paso 6. En plenario, puesta en común de las respuestas recogidas en la plantilla y debate sobre las competencias de los/as personajes de la película.

Enlace muestra vídeo Taller de comunicación.

- El *Taller de información y sensibilización para una orientación sociolaboral por competencias* tiene por objetivos (1) que las mujeres conozcan la propuesta de orientación por competencias con enfoque de género y (2) sensibilizar sobre la importancia de reconocer el valor de la experiencia vital y laboral de cara a mejorar la empleabilidad.
- El momento central del taller es el dedicado a aclarar cualquier posible interpretación errónea o duda sobre la propuesta de orientación.
- El *Taller cooperativo de identificación de competencias para posicionarnos ante el mercado de trabajo* pretende mejorar la empleabilidad de las mujeres mediante el reconocimiento de las competencias transversales adquiridas a lo largo de su vida.
- En este taller destacan tres técnicas: *Soy una mujer...* que sirve para descubrir los rasgos –o reforzar su conocimiento– que caracterizan el saber hacer de cada mujer; *Vías de aprendizaje*, con la que se pretende reconocer las diferentes vías de aprendizaje de las competencias adquiridas; y, *Árbol de competencias*, que tiene como objetivo reforzar la conciencia de la evolución de las competencias personales.
- El *Taller de comunicación proactiva para el empleo* tiene como objetivo reforzar las competencias para gestionar procesos de comunicación relacionados con el acceso al empleo.



- Tres son las técnicas principales: *El espejo*, con la que se pretende identificar las competencias necesarias para una buena comunicación; *El visionado*, que tiene como objetivo reforzar las competencias para realizar una entrevista de trabajo. Muestra de situación laboral y su manera creativa de afrontar en el corto *“La Inactiva”* y, La proyección de *“Carmina o Revienta”*, que permite identificar y valorar las competencias de la figura de una mujer resolutiva.

Resumen

- En la fase de acogida del itinerario es clave llegar a disponer de información de la mujer que, principalmente, permita una caracterización de su situación que facilite un posterior diseño conjunto del plan de actuación. Para ello, la principal actividad es la entrevista de acogida – individual-.
- Para que la entrevista se ajuste al objetivo señalado, es preciso que se aborden tres bloques de cuestiones: Datos personales; datos formativos, trayectoria laboral y gestión de la trayectoria laboral; inquietudes y expectativas sociolaborales. Pero es también necesario obtener información que permita apoyar la mejora de su autopercepción de los conocimientos adquiridos en los distintos procesos vitales.
- Entre las técnicas empleadas en la entrevista destacan tres: *Cronograma de actividades*, *Sábana de competencias* y *Revisión de la historia de vida/ CV*.
- Los procesos grupales son clave en el modelo de orientación Aptiva-t porque son espacios privilegiados para promover el empoderamiento –elemento motor de la empleabilidad-.
- El taller es un tipo específico de proceso grupal que tiene por objeto la elaboración colectiva de uno o varios “productos finales”, por tanto, creación propia del grupo de participantes.



- La metodología de los talleres está basada en la Educación Popular; en particular, en el principio de “aprender a partir del análisis de la práctica”. Principio que plantea que las experiencias de las personas son una fuente importante de aprendizaje, que el proceso de aprendizaje debe partir del análisis de aquellas experiencias más relevantes respecto al tema a trabajar y que para propiciar el aprendizaje es conveniente tanto relacionar los contenidos que se aporten durante el proceso formativo con el análisis previamente realizado de la experiencia, como orientar el aprendizaje a incidir en la realidad.
- Los talleres están enfocados desde una visión de género, lo que, entre otros aspectos, hace que el proceso de aprendizaje plantee elementos identitarios para las mujeres. La visión de género se concreta de diferentes formas: visibilizando la realidad de las mujeres en la economía productiva; asociando las competencias y las oportunidades para acceder al empleo al recorrido vital y laboral de las mujeres; valorando de forma colectiva cómo las lógicas dominantes en el mercado laboral afectan a las mujeres.
- El taller requiere, de un lado, una planificación previa bastante precisa, pero, al tiempo, necesita una implementación muy flexible. Por otro lado, también requiere la participación activa y creativa de cada participante, participación que puede promoverse.
- Es conveniente que la dinamización de los talleres la realicen al menos dos personas. Deben conocer y dominar la lógica metodológica de los talleres y las técnicas participativas y las claves teóricas del modelo de orientación.
- Entre sus funciones destacan: Responsabilizarse del desarrollo del taller; crear un ambiente que favorezca el trabajo colectivo; exponer los contenidos; coordinar los momentos de trabajo, especialmente la elaboración de conclusiones en plenario (escucha activa de los planteamientos, recogida de información, devolución sistematizada para que el grupo profundice y/o elabore las conclusiones).



- Para facilitar la dinamización conjunta del taller, previamente conviene definir las tareas de cada persona y resolver problemas, despejar dudas, confesar miedos etc.
- El local en el que se realice el taller ha de ser cálido y cómodo. Las participantes deben poder verse y escucharse sin dificultad y ver la pantalla.
- El Taller de *información y sensibilización para una orientación sociolaboral por competencias* tiene por objetivos (1) que las mujeres conozcan la propuesta de orientación por competencias con enfoque de género y (2) sensibilizar sobre la importancia de reconocer el valor de la experiencia vital y laboral de cara a mejorar la empleabilidad.
- *El Taller cooperativo de identificación de competencias para posicionarnos ante el mercado de trabajo* pretende mejorar la empleabilidad de las mujeres mediante el reconocimiento de las competencias transversales adquiridas a lo largo de su vida. Destacan tres técnicas: *Soy una mujer...*, *Vías de aprendizaje* y *Árbol de competencias*.
- *El Taller de comunicación proactiva para el empleo* tiene como objetivo reforzar las competencias para gestionar procesos de comunicación relacionados con el acceso al empleo. Tres son las técnicas principales: *El espejo*, *El visionado* y *La proyección de "Carmina o Revienta"*.

PARA TERMINAR...

¿Qué semejanzas y qué diferencias principales entre las actividades propuestas y las que realizas/conoces?

¿Qué valoración del papel concedido a los procesos grupales?

¿Te parecen actividades coherentes con el modelo? ¿Te resultan útiles? ¿Te parecen realizables?



MATERIALES DE REFERENCIA

- BALLESTEROS DURÁN R. (1987), "Educación Popular y Participación Social". Entre Líneas.
- BÉLISLE R. (1991), "Guide d'utilisation de la démarche question de compétences. Une production de relais-fermes". COFFRE / ICÉA.
- CEP-Alforja. (2006) "Sistematización de experiencias de participación ciudadana y empoderamiento de las mujeres". Editorial Alberdania.
- CIDEC-Centro de Investigación y Documentación sobre problemas de la Economía, el Empleo y las Cualificaciones Profesionales- (1999), Cuaderno Nº 27. Colección: Competencias profesionales. Enfoques y Modelos a Debate. Departamento de Justicia, Empleo y Seguridad Social del Gobierno Vasco.
- EDUCACIÓN Y SOCIEDAD, (1998), "Desafíos de la educación de personas adultas". Diálogos. Año VI. Vol. 13. s.
- INVESTIGACIONES ALBOAN, (2007), "Participación ciudadana y sistematización de experiencias".
- MARCHIONI M. (1987), "Algunas reflexiones sobre participación y educación popular". Entre líneas.
- SERRANO RUBIO F, "Estrategias para la inclusión: estudio de las competencias clave para la empleabilidad en los colectivos en riesgo de exclusión". SURT - Associació de Dones per la Inserció Laboral.
- RECOMENDACIÓN DEL PARLAMENTO EUROPEO Y DEL CONSEJO de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE).

Anexos

1. Cronograma de actividades
2. Guión de sesiones para las participantes
3. Sabana de competencias. Material para el *Taller de identificación de competencias*
4. Material para la técnica *Vías de aprendizaje*
 - Plantilla 4A
 - Plantilla 4B
 - Plantilla 4C
5. Material para la técnica *Árbol de competencias*
6. Material para la película *Carmina o Revienta*
7. Esquema de desarrollo de la entrevista
8. Lenguaje a utilizar en el CV por competencias
9. Claves para desarrollar un CV por competencia
10. Características para una adecuada comunicación
11. Ejemplos de redacción de competencias en términos de logro
12. Evaluación del taller



CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

Cronograma de actividades - Trayectoria no remunerada

Horario	¿Qué tareas/ actividades haces a lo largo del día?	Descríbeme. ¿Cómo las realizas?	Competencias que se extraen de estas actividades	¿Cómo las organizas en el tiempo?	¿Sabías hacerlas antes?	¿Quién te enseñó a hacerlas?

Elaboración propia: Dinamia S. Coop
 Programa Experimental de Orientación Sociolaboral por Competencias para Mujeres Aptiva-t 2012
 empleo@dinamia.org
www.dinamia.org



GUIÓN DE SESIONES PARA LAS PARTICIPANTES

La entidad Dinamia Sociedad Cooperativa mediante su Espacio de Orientación Sociolaboral por Competencias para Mujeres Aptiva-t, quiere desarrollar con vosotras:

EL TALLER COOPERATIVO DE IDENTIFICACIÓN DE COMPETENCIAS PARA POSICIONARNOS ANTE LA BÚSQUEDA DE EMPLEO

¿Para qué es este taller?

- Para reflexionar sobre cuáles son nuestras competencias, destrezas o habilidades.
- Para saber identificar las competencias en nuestro currículum.
- Para reconocer como expresar tus competencias en tu vida laboral y social.

Duración estimada del taller: 4 horas

¿Qué conseguiré en este taller?

- Comprender qué significa competencias transversales.
- Identificar algunas de nuestras aptitudes y competencias adquiridas en tu experiencia vital y laboral.
- Poder incluir en las herramientas de empleo las competencias adquiridas.

Actividades a trabajar hoy

- ¿Qué son las competencias?
- Identificar nuestras competencias
- Apoyo audiovisual
- Vías de aprendizaje de las competencias.
- Competencias a lo largo de la experiencia vital y laboral

Cierre

Recogida en plenario de opiniones e intercambio de ideas sobre los contenidos trabajados y la nueva información adquirida.

Las participantes rellenarán una ficha de evaluación (**Anexo 12**) que de forma sencilla pretende recoger la valoración que les merece el taller.



SABANA DE COMPETENCIAS. MATERIAL PARA EL TALLER DE IDENTIFICACIÓN DE COMPETENCIAS

Soy una mujer....

Afable	Curiosidad	Sistemática	Lógica
Amable	por las cosas	Tenaz	Matemática
Animosa	Delegante	Versada	Minuciosa
Auténtica	Discreta	Activa	Optimista
Asertiva	Eficaz	Original	Persuasiva
Capaz	Emprendedora	Ágil en la respuesta	Práctica
Clara	Especializada	Ambiciosa	Puntual
Conciliadora	Exigente	Desenvuelta	Sé trabajar en equipo
Constante	Fiel	Realista en el deseo	Responsable
Cooperativa	Formal	Eficiente	Sensata
Creativa	Independiente	Enérgica	Solución
Cuidadosa	Laboriosa	Estable	Tolerante
Coherente	Madura	Experta	Voluntariosa
Concreta	Mecánica	Firme	Sensitiva
Constructiva	Motivadora	Hábil	Autónoma
Coordinadora	Orientadora	Inventiva	Amplia en las ideas
Coherente	Persistente	Leal	Asertiva
Colaboradora	Positiva	Capacidad de mando	Aprendo a aprender
Confianza en una misma	Productiva	Memoria	Horizontal
Control	Recta	Negociadora	Criterio
Cordial	Respetuosa	Ordenada	Cumplidora
	Segura	Justa	Dialogante

Soy una mujer....

Económica	Buen humor	Comunicadora
Ejecutiva	Perceptiva	Consciente
Entregada	Ponderada	Convincente
Ética	Precisa	Cortés
Extrovertida	Razonable	Decidida
Flemática	Relacionada	Diplomática
Honesta	Salud	Ecuánime
Especializada	Sincera	Emocional
Líder	Tacto	Entusiasta
Mañosa	Sé amar	Precisa
Metódica	Sé asumir	Fiable
Objetiva	Segura	Flexible
Paciente	Perseverante en la	Imaginativa
Polivalente	tarea	Lógica
Precavida	Vendedora	Matemática
Rápida	Expresiva	Minuciosa
Reflexiva	Alerta	Optimista
Resolutiva	Cooperativa	Sensitiva
Serena	Analítica	Versátil
Problemática	Atenta	Abierta
Trato	Observadora	Sé dirigir
Adaptable	Cauta	

Elaboración propia: Dinamia S. Coop
 Programa Experimental de Orientación Sociolaboral por Competencias para Mujeres Aptiva-t 2012
 empleo@dinamia.org
www.dinamia.org



MATERIAL PARA LA TÉCNICAS DE APRENDIZAJE

En este recuadro, escribe el empleo que a tu juicio calificas como el más significativo en tu experiencia laboral.

*Elaboración propia: Dinamia S. Coop
Programa Experimental de Orientación Sociolaboral por Competencias para Mujeres Aptiva-t 2012
empleo@dinamia.org
www.dinamia.org*



Señala tres competencias que hayas adquirido o desarrollado en el empleo que has elegido como el más significativo en tu experiencia laboral

1.	_____
2.	_____
3.	_____

Aquí, adjunta a la competencia el color que has elegido según la plantilla que te propone diferentes vías de aprendizaje de competencias COLOR

Elaboración propia: Dinamia S. Coop
Programa Experimental de Orientación Sociolaboral por Competencias para Mujeres Aptiva-t 2012
empleo@dinamia.org
www.dinamia.org



Reconocimiento de mis competencias técnicas y transversales en mi experiencia laboral

Vía de aprendizaje de mis competencias	Color
Educación formal	azul
Educación informal	amarillo
En casa materna	blanco
Por una persona muy importante	verde
Por mi misma a lo largo de mi vida	rojo

Elaboración propia: Dinamia S. Coop
Programa Experimental de Orientación Sociolaboral por Competencias para Mujeres Aptiva-t 2012
empleo@dinamia.org
www.dinamia.org

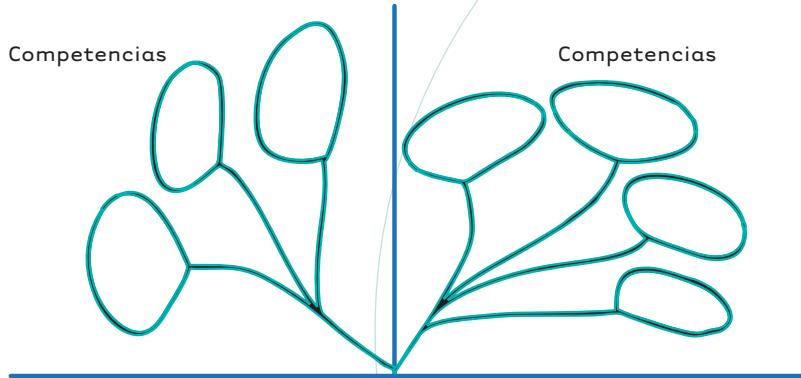


MATERIAL PARA LA TÉCNICA ÁRBOL DE COMPETENCIAS

3er Estrato

ANOTA
TÚ EMPLEO ACTUAL
O TÚ ÚLTIMO
EMPLEO:

.....

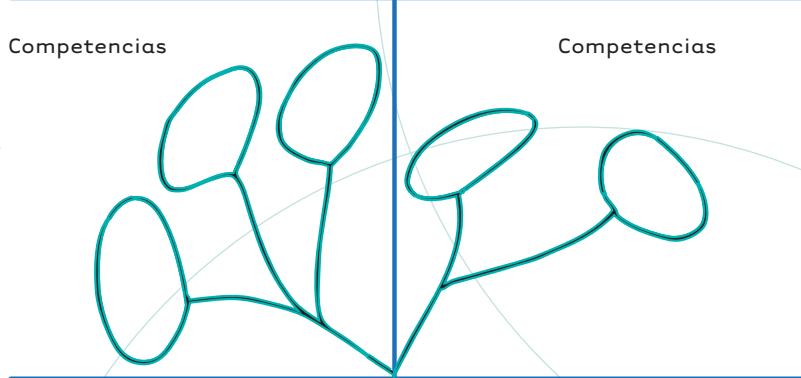


Edad:.....

2do Estrato

ANOTA
TÚ EMPLEO MÁS REVELADOR
O SIGNIFICATIVO:

.....

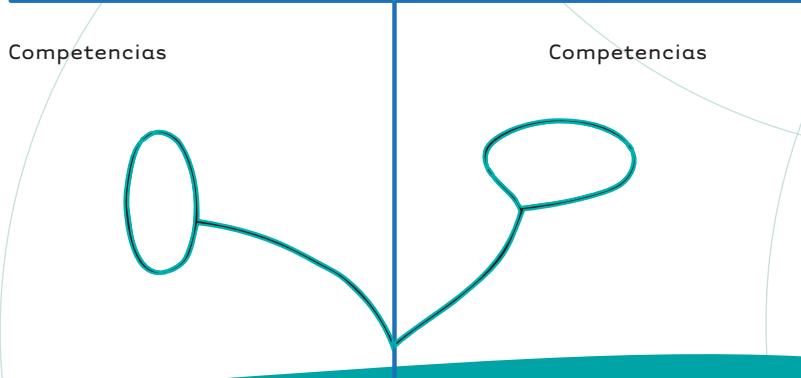


Edad:.....

1er Estrato

ANOTA
TÚ PRIMER EMPLEO:

.....



Edad:.....



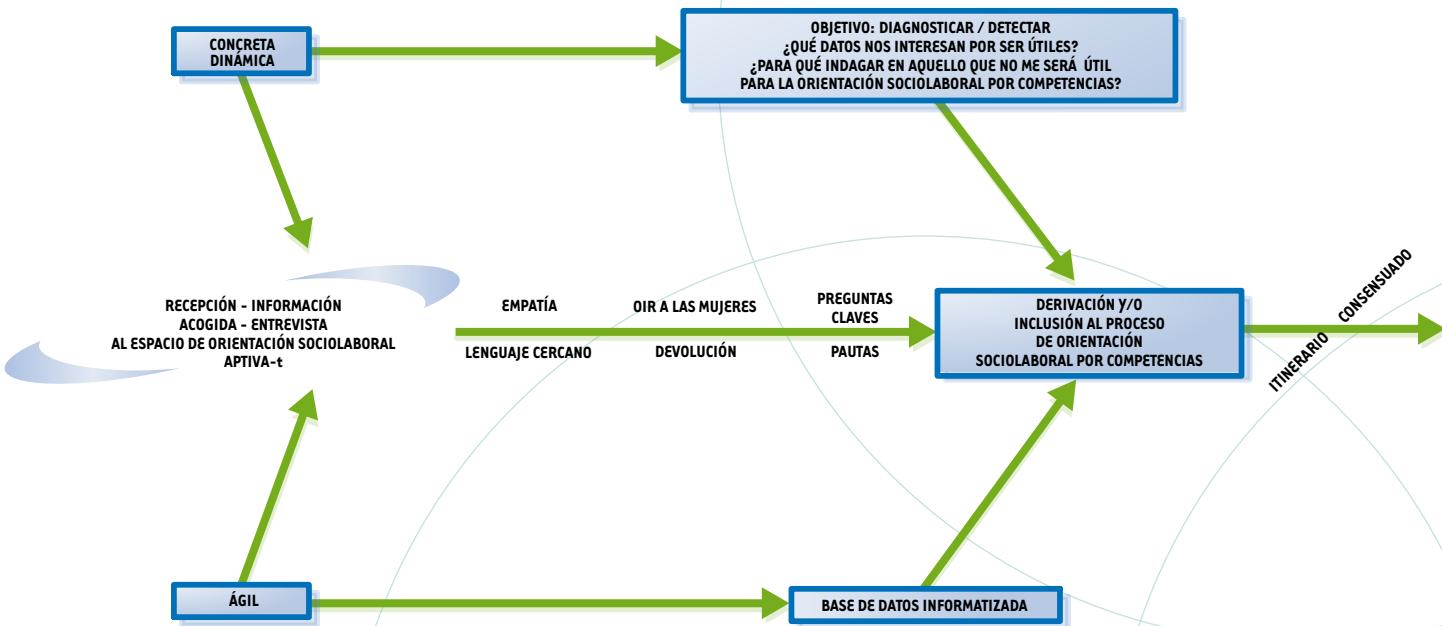
MATERIAL PARA TRABAJAR EULA "CARMINA O REVIENTA"

Competencias de Carmina	Competencias de la hija de Carmina	Competencias del Marido de Carmina

Elaboración propia: Dinamia S. Coop
Programa Experimental de Orientación Sociolaboral por Competencias para Mujeres Aptiva-t 2012
empleo@dinamia.org
www.dinamia.org



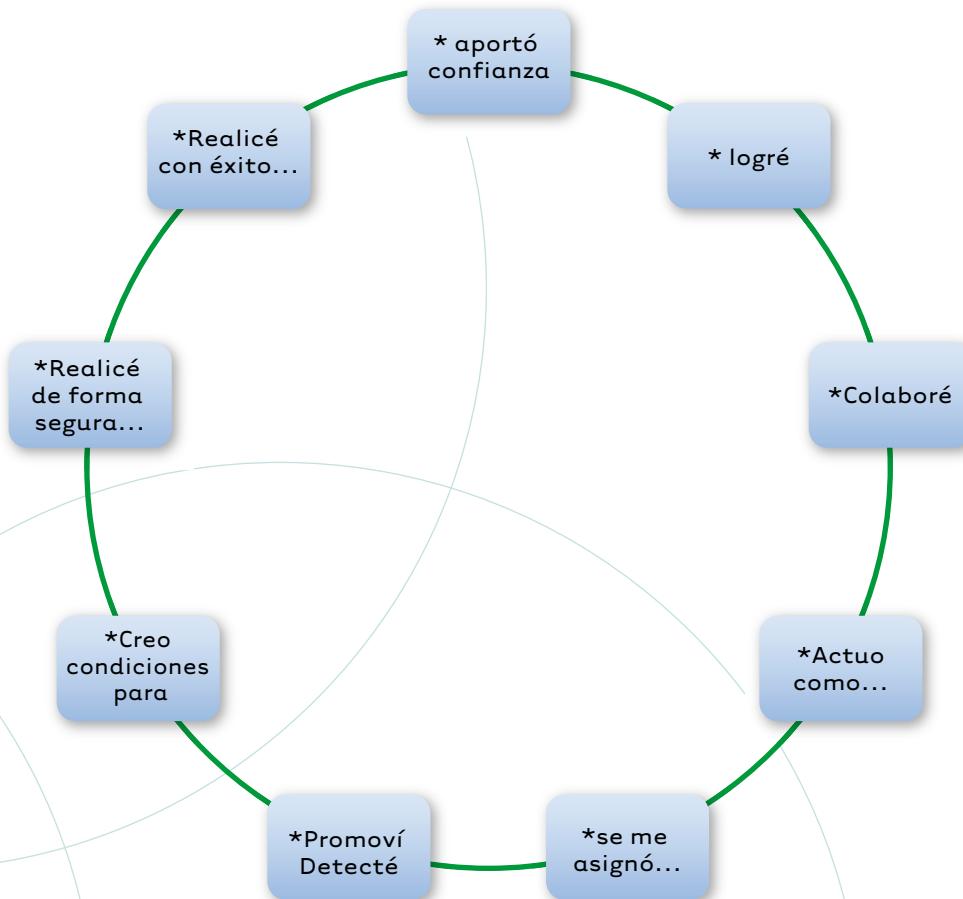
LA ENTREVISTA EN APTIVA-t



Elaboración propia: Dinamia S. Coop
 Programa Experimental de Orientación Sociolaboral por Competencias para Mujeres Aptiva-t 2012
empleo@dinamia.org
www.dinamia.org



LENGUAJE A UTILIZAR EN EL CV POR COMPETENCIAS



Elaboración propia: Dinamia S. Coop
Programa Experimental de Orientación Sociolaboral por Competencias para Mujeres Aptiva-t 2012
empleo@dinamia.org
www.dinamia.org



CLAVES PARA PROPONER UN CV POR COMPETENCIA

- Reconocer la experiencia vital: toma de conciencia, el momento, principios de realidad, aceptación (darnos cuenta que...)
- Valorar la adquisición de la competencia: ¿Cómo se entiende el logro?
- Dimensión humana
- Proyectar capacidad y destreza
- Diagnosticar la aptitud y la actitud
- Saber hacer y saber estar en un entorno vital
- Reconocer el proceso cognitivo de la persona
- Resignificar la relación entre experiencia de cuidados y la adquisición de competencias
- Examinar para saber proponer las competencias socioafectivas
- Indicar el aprendizaje
- La competencia como punto convergente con el empoderamiento

Elaboración propia: Dinamia S. Coop
Programa Experimental de Orientación Sociolaboral por Competencias para Mujeres Aptiva-t 2012
empleo@dinamia.org
www.dinamia.org



CARACTERÍSTICAS DE UNA ADECUADA COMUNICACIÓN

Las siguientes características para una adecuada comunicación se muestran como contenido teórico y de apoyo a las técnicas de expresión oral y corporal del Taller de Comunicación del Espacio Experimental Aptiva-t

Claridad: Decir las ideas concretas y definidas, con frases bien construidas y palabras comunes que el destinatario pueda comprender.

Concisión: Utilizar las palabras justas; huir de palabrería. Hay que ser concretos en lo que queremos decir.

Coherencia: Elaborar en la mente los mensajes de forma lógica, encadenando ordenadamente las ideas y remarcando lo que son hechos objetivos y lo que son opiniones.

Sencillez: Tanto en la forma de construir nuestro mensaje como en las palabras empleadas.

Naturalidad: Tal vez, lo más difícil de lograr. Requiere una expresión espontánea, lo que no implica vulgaridad o descuido.

Con preparación y ensayo, se puede asegurar convenientemente que el mensaje llegue a sus destinatarios de forma precisa y fácilmente comprensible.

Recopilación: Dinamia S. Coop. Programa Experimental Aptiva-t 2012



EJEMPLOS DE REDACCIÓN DE COMPETENCIAS EN TÉRMINOS DE LOGRO

- Competencia adaptación al cambio: “poseo una alta capacidad para enfrentar situaciones cambiantes e innovadoras...”.
- Competencia trabajo en equipo: “muestro un fuerte sentido de colaboración con mis compañeras...”, “considero tener un alto nivel de desempeño, vinculo mis propias funciones con las funciones de mis compañeras de equipo para lograr el objetivo...”.
- Ejemplo en el caso de que la mujer crea conveniente expresar las competencias vinculándolas a cada uno de los empleos reflejados en el CV.

2012

Auxiliar de Clínica. Residencia XXX. Madrid.

Responsabilidades propias de auxiliar en centro de cuidados para personas mayores dependientes o no dependientes.

“He logrado una interacción idónea con las personas mayores residentes. He planteado, y se han aceptado en la dirección, iniciativas de cuidado de hidratación en la piel, que han proporcionado beneficio a la persona residente. Ejercí una comunicación asertiva con las personas a mi cuidado y con el equipo de trabajo. Paciente y observadora ante la tarea asignada y la situación en general”.

2011

Auxiliar privada en Atención Hospitalaria. Recomendación justificada por la empleadora. Madrid. Cuidado de persona mayor con alzhéimer. Cambios posturales, ingestas, aseo personal.

“Mi adecuada atención a la persona mayor favoreció de alguna manera en la estabilidad emocional de la familia empleadora. La paulatina confianza de la familia se dio al ser competente en aspectos claves como observación, organización del espacio y del tiempo”.

*Elaboración propia: Dinamia S. Coop
Programa Experimental de Orientación Sociolaboral por Competencias para Mujeres Aptiva-t 2012
empleo@dinamia.org
www.dinamia.org*



EVALUACIÓN DEL TALLER

Espacio de Orientación Sociolaboral por Competencias para Mujeres - Aptiva-t

Con el fin de hacerte partícipe en la manera de mejorar el proceso de aprendizaje y planteamiento del taller, te solicitamos cumplimentes esta ficha de evaluación que de forma anónima pretende recoger tu valoración y opinión.

Fecha: _____

Lugar: _____

Valora los siguientes aspectos del taller:

1. ¿Crees que tu participación en el taller te ha servido para conocer tus competencias transversales (por ejemplo; empática, comunicativa, reflexiva, otras)?

1	2	3	4	5
NADA	POCO	REGULAR	BASTANTE	MUCHO

2. ¿Crees que conocer tus competencias técnicas y trasversales fortalece tu estrategia(s) de búsqueda de empleo?.

1	2	3	4	5
NADA	POCO	REGULAR	BASTANTE	MUCHO



3. Al final del taller ha cambiado tu opinión sobre las competencias en las mujeres.

SI ¿Por qué? _____

NO ¿Por qué? _____

4. ¿Cuáles son las actividades del taller que te han gustado más?. ¿Por qué?

5. ¿Cuáles son las actividades del taller que te han gustado menos?. ¿Por qué?

6. Propuesta de mejora del taller:

Muchas gracias por tu colaboración.

Elaboración propia: Dinamia S. Coop
Programa Experimental de Orientación Sociolaboral por Competencias para Mujeres Aptiva-t 2012
empleo@dinamia.org
www.dinamia.org

RESUMEN GENERAL



Aptiva.t

ENFOQUE TEÓRICO

Componentes teóricos principales

- El enfoque teórico a partir del cual se ha elaborado el modelo de orientación Aptiva-t tiene dos componentes principales, que lo articulan.
- Por un lado, la perspectiva de la economía feminista que (1) pone el acento en la satisfacción de las necesidades humanas, (2) resalta la centralidad del trabajo de cuidados y (3) plantea la necesidad de una reorganización del trabajo que implique la organización social del cuidado.
- Por otro, el enfoque del empoderamiento, en tanto que proceso por el cual las personas –en este caso, mujeres- acceden al control de los recursos (materiales y simbólicos) y refuerzan sus capacidades y su protagonismo en todos los ámbitos. Incluye tanto el cambio individual como la acción colectiva, e implica la alteración radical de los procesos y las estructuras que reproducen la posición subordinada de las mujeres como género.

Recogemos en este apartado una serie de planteamientos del citado enfoque de la economía feminista –específicos o compartidos con otros enfoques- y de implicaciones para la orientación que se han contemplado en la definición del modelo Aptiva-t.

- A finales del siglo XIX, el concepto trabajo pasó a identificarse con trabajo remunerado. Posteriormente, se identificó con empleo –en tanto que trabajo remunerado regulado por el Estado-, que se convirtió en el concepto central del tipo de ciudadanía asociada al Estado de Bienestar.
- Al trabajo realizado en el mercado laboral, al trabajo remunerado, se le ha denominado productivo o de mercado y al que han realizado tradicionalmente las mujeres, de forma gratuita, en el hogar y con sus familias, además de las actividades de índole comunitaria, se le ha denominado trabajo reproductivo.
- Estas conceptualizaciones ponen el acento en el carácter de mercado/ remunerado o no del trabajo, y no en su contenido. Lógica con la que rompe la conceptualización de trabajo de cuidados: este puede ser de mercado/ estar remunerado o no.



- Trabajo de cuidados no remunerado: “Aquel trabajo no remunerado que contribuye al bienestar de los miembros del grupo familiar y al mantenimiento del hogar”. Se han diferenciado tres categorías fundamentales de tareas: tareas del hogar; cuidado de hijos/as y de otras personas dependientes; trabajo emocional.
- Con anterioridad a la identificación de trabajo con trabajo remunerado –y como marco en el que se produce-, el interés de los análisis económicos se fue centrando en el ámbito de las relaciones monetizadas.
- De forma que se fue consagrando una división fundamental de esferas: la reproductiva –no mercantil- y la productiva –mercantil-, organizadas claramente en función de los sexos, conceptual y analíticamente separadas y aparentemente sin interrelaciones. En este marco, la economía ha puesto la atención únicamente en la segunda de ellas, donde se ubica tradicionalmente el varón y donde se desarrolla el trabajo remunerado, mientras la esfera reproductiva, en la que se sitúan habitualmente las mujeres, ha quedado invisibilizada.
- Frente a esta lógica, diferentes autoras han utilizado en el análisis del sistema económico la metáfora del iceberg. Permite resaltar cuatro cuestiones esenciales: (1) la escisión de la estructura en dos partes diferenciadas; (2) la (in)visibilidad como la principal delimitación entre ambas esferas; (3) la ocultación de la base para que la estructura perviva; (4) la estructura es una unidad en sí: las dos facciones no pueden entenderse por separado, sino como un conjunto.
- Situar en el marco de análisis la realidad del trabajo de cuidados no remunerado, permite captar que las decisiones de las personas sobre su presencia en el mercado de trabajo están condicionadas por circunstancias ajenas a su relación, estricta, con él y que estas circunstancias todavía hoy están estructuradas en función del género.
- Entre los motivos por los que es importante medir y valorar el trabajo de cuidados no remunerado, cabe señalar: (1) contribuye al crecimiento económico –vinculado al bienestar-; (2) favorece el desarrollo de las capacidades humanas, la expansión de opciones y el desarrollo de las relaciones humanas; (3) su invisibilidad ha impedido un análisis realista de la sostenibilidad del sistema sanitario; (4) da



argumentos para promover políticas que concilien las responsabilidades de ambos sexos en todas las esferas, garanticen el derecho ciudadano a protección social y aseguren una adecuada disponibilidad de servicios de cuidado que no se financie fundamentalmente con este trabajo; (5) visibiliza el trabajo de las mujeres, en su especificidad. Pero, principalmente, porque se centra en las tareas fundamentales para la sostenibilidad de la vida.

- La corresponsabilidad de género depende, en buena parte, del grado en que las políticas consideren de manera integrada el ámbito del mercado laboral y el del cuidado. Por su parte, la consideración del trabajo de cuidados no remunerado en las políticas económicas y sociales debería implicar que la redistribución y la solidaridad se coloquen en el centro de su formulación.
- La división sexual del trabajo es un elemento clave para la comprensión histórica de las relaciones entre mujer y empleo.
- La creciente participación de las mujeres en el empleo no ha conllevado una redistribución significativa del trabajo no remunerado, por lo que quedan limitados su tiempo y sus oportunidades para participar en el mercado laboral y para acceder a los beneficios económicos y de protección social que se derivan de dicha participación, restringiéndose las posibilidades de autonomía económica, de disponibilidad de ingresos propios y de recursos de protección social para la satisfacción autónoma de las necesidades.
- Hay diferencias significativas en la cantidad de tiempo destinado al trabajo por hombres y por mujeres. En España, la jornada real de trabajo es significativamente mayor para las mujeres. Las mujeres no solo dedican más tiempo al trabajo de cuidados no remunerado, sino que son quienes principalmente lo organizan y supervisan.
- Para explicar la relación entre el tiempo dedicado por cada integrante de la pareja heterosexual al trabajo de cuidados no remunerado es necesario considerar no solo las variables clásicas (recursos de la pareja, disponibilidad temporal e ideología de género), sino otras que pueden ser igualmente significativas (edad, estatus marital, presencia de hijos/as, el grupo étnico, la nacionalidad o la clase social).



- En España en las últimas décadas se ha producido una incorporación intensa de mujeres al mercado laboral, aunque no se ha alcanzado el nivel de los varones. Sin embargo, esto no puede ocultar diferentes características de esta inserción: (1) mayor incidencia del empleo a tiempo parcial; (2) segregación ocupacional horizontal; (3) segregación vertical; (4) brecha salarial.
- Respecto al sistema de protección social: (1) las mujeres mayoritariamente quedan fuera del nivel contributivo de la seguridad social, o acceden solo a través de su relación con otra persona, quedando como última posibilidad el acceso al nivel no contributivo; (2) la cuantía de las bases reguladoras de las prestaciones de las mujeres es menor. Circunstancias que provocan una progresiva feminización de la pobreza, en tanto que tendencia con carácter estructural.
- Respecto al futuro, la Comisión Europea, ha mostrado preocupación por que la crisis agrave la desigualdad laboral. Ante ello, considera imprescindible atender, no solo la tasa de desempleo, sino también la sobrerrepresentación de las mujeres entre las personas no activas o entre las desempleadas a tiempo parcial que no necesariamente están registradas como desempleadas. No hacerlo, puede poner en riesgo, tanto la igualdad, como el sostenimiento de la economía, de los sistemas de protección social, la inclusión social y la demografía.
- Las familias *postmodernas* continúan dependiendo de la división del trabajo de cuidados no remunerado a partir de los roles de género, y en términos generales, y a pesar de la incorporación creciente de las mujeres al mercado laboral remunerado, no es posible olvidar que se está produciendo sobre una serie de discriminaciones que, por sí mismas, no van a desaparecer.
- Si se sigue evitando la reflexión y toma en consideración de las cuestiones que tienen que ver con la igualdad, así como la puesta en marcha de medidas formuladas desde esta perspectiva, la situación no se resolverá por inercia, de forma que tendrá efectos para la satisfacción de las necesidades humanas.
- En cualquier intervención social deben ser tomadas en cuenta las desigualdades estructurales que todavía persisten en la relación de las mujeres con el empleo.



- Sin embargo, la mera incorporación de las mujeres al mercado laboral y el aumento de la tasa de actividad femenina pueden ser acicates en términos de igualdad, pero no garantizan el tránsito a una manera diferente de entender la economía que conceda prioridad a la sostenibilidad de la vida humana, y por tanto, que dé relevancia al papel de las mujeres y sus conocimientos.

Orientación y empleabilidad

- Cabe una concepción de empleabilidad que ponga el acento en la ampliación de las oportunidades de los/as trabajadores/as. Concepción que está estrechamente vinculada al autodesarrollo de la persona: a que la persona asuma el compromiso de planificar su propia vida profesional, teniendo una actitud proactiva a la hora de buscar oportunidades que la hagan ser más empleable.
- Para ello es preciso que la actuación sobre la empleabilidad integre no solo cuestiones que respondan a las demanda del mercado sino también el propio desarrollo de las personas.
- La orientación como un proceso (1) en el que la persona toma decisiones de carácter vivencial, de aprendizaje, laboral y profesional, (2) dirigido tanto a personas con empleo como sin él, (3) jalonado de acciones individuales y grupales y (4) en el que se tienen en cuenta tanto los intereses de la persona como la realidad en la que se mueve (mercado laboral, posibilidades formativas etc.). Esta caracterización está en la base del modelo propuesto.

Competencias y conocimientos

- Competencias es el conjunto de conocimientos y de capacidades de acción adquiridas y observables, de comportamientos estructurados y modificados en función de un fin y dentro de una situación dada. Por ello, las competencias forman un conjunto estructurado de elementos que se combinan, se entrelazan, se ordenan según jerarquías a fin de resolver los problemas y realizar las tareas demandadas por el medio que rodea al individuo.



- Competencias profesionales: características subyacentes de la persona, relacionadas con una correcta actuación en su puesto de trabajo y que pueden basarse en la motivación, en los rasgos de carácter, en el concepto de sí mismo, en actitudes o valores, en resumen, en una variedad de capacidades cognoscitivas o de conducta. En definitiva, se trata de cualquier característica individual que se pueda medir de modo fiable y cuya relación con la actuación en el puesto de trabajo sea demostrable.
- Las competencias transversales son el conjunto de conceptos, capacidades, habilidades y actitudes de amplio alcance, necesarias para dar respuesta a situaciones laborales de diversa complejidad. Son competencias con un fuerte componente de transferencia y aplicación a diferentes contextos y profesiones. Con un elevado componente cognitivo y de acción, tienen que ver fundamentalmente con la particular aprehensión de la realidad y la actuación hacia ella que cada persona hace. Pueden asociarse a la capacidad de volver a invertir los aprendizajes de manera eficaz en contextos que desbordan el marco de una disciplina e incluso de un ámbito de aprendizaje y en situaciones de la vida corriente.
- La fragmentación de nuestros conocimientos y su conversión en simples destrezas es un mecanismo solo funcional para una visión tradicional y sesgada de la “productividad”. Desde un enfoque que apueste por la mejora general de las condiciones de vida de las personas, las competencias deben asimilarse al concepto “conocimiento”, como elemento configurador del desarrollo de la especie humana y de las personas que la integran. No obstante, para una mayor utilidad de la Guía, se ha optado por utilizar la denominación competencia.
- La orientación por competencias ha de contemplar de forma destacada la puesta en valor del conjunto de conocimientos adquiridos en cualquier espacio de la vida de las personas y que puede considerarse como su bagaje competencial personal.
- Incorporando el enfoque de género, tendremos la posibilidad de *repensar* el aprendizaje en términos de género: la experiencia que las mujeres generan –y acumulan- en los ámbitos en los que han estado ligadas pueden generar igualmente conocimientos. Acoger estas experiencias y valorarlas supone asumir una nueva complejidad en los procesos de aprendizaje.



Orientación con enfoque de género

- El enfoque de género en la orientación pretende básicamente (1) promover una mayor conciencia y equidad de género a través del “empoderamiento” y (2) integrar esta perspectiva en todos los programas de orientación a través del llamado “mainstreaming”.
- Hay numerosos motivos para considerar que la orientación con perspectiva de género no solo es una línea de trabajo pertinente, sino también necesaria y relevante: persistencia del desempleo – siendo el empleo un ámbito clave de socialización-; situación de las mujeres ocupadas (segmentación horizontal y vertical...); escasa o nula valoración del trabajo de cuidados no remunerado –clave para el sostenimiento de la vida, con implicaciones relevantes en el reconocimiento de competencias...-; etcétera.

MODELO Aptiva-t

- Apostamos por un nuevo enfoque de orientación: el holístico. Enfoque que aborda la orientación desde la implicación de sus componentes, con sus relaciones obvias e invisibles.
- Se trata de un modelo permanentemente en construcción: se pretende reconstruir con las aportaciones de quienes trabajan en orientación o en ámbitos próximos y de las participantes en los procesos de orientación.
- Sus principales rasgos son: (1) la orientación adquiere una dimensión integral y permanente; (2) aunque pretende mejorar la empleabilidad, lo sustenta en el fortalecimiento de la situación respecto al empoderamiento; y (3) ello en base a la resignificación, desarrollo y potenciación de los conocimientos adquiridos por las mujeres a lo largo de su trayectoria vital (en el mercado y en el no mercado).
- El objetivo del proceso de orientación es mejorar la autonomía económica de las mujeres, promoviendo, en base al desarrollo de sus capacidades, la consecución de recursos propios, con el fin de favorecer la autonomía personal.



- En la apuesta que define el objetivo, el desarrollo de las capacidades hace referencia a abrir el abanico de potencialidades que las mujeres pueden desplegar para conseguir, sostener y realizar actividades remuneradas y no remuneradas a partir de sus propias competencias, en un mercado de trabajo complejo y con frecuencia muy hostil.
- El desarrollo de las capacidades requiere del empoderamiento –“proceso de ganar control sobre una misma, sobre la ideología y los recursos”-, que posibilita la transformación de situaciones injustas para las mujeres. Sobre todo, en lo relativo a la situación económica –a la necesidad de lograr avances en cuanto a la autonomía-, pero sabiendo que solo es posible desde una visión global y desde un abordaje integral e integrador.
- Los principales puntos de partida para la orientación son: (1) La educación formal y la experiencia vital constituyen factores que orientan a las mujeres independientemente de que no sea su finalidad explícita; (2) la orientación posee también un carácter educativo; (3) el instrumento explícito para incidir en la orientación es el asesoramiento, que se desarrolla en diferentes niveles complementarios (nivel de información y de interpretación de la realidad externa a la persona; de conocimiento de sí misma; de toma de decisiones; de incorporación de una perspectiva social); y (4) la mujer ha de ser capaz de autoorientarse, para lo que resulta clave el aprendizaje de estrategias ligadas al reconocimiento de las propias competencias y a la adquisición de nuevas.
- Criterios generales de la orientación: (1) enfoque central de género; (2) flexibilidad y adaptación a las necesidades personales y laborales de la participante; (3) generación de itinerarios y/o trayectorias de mejora; (4) fortalecimiento de las redes sociales de las mujeres participantes, para afrontar de manera colectiva la vigorización de sus competencias y la situación laboral; (5) apoyo continuado durante la orientación; y (6) autonomía de la participante en la definición de objetivos, responsabilidades y tareas.
- De las bases metodológicas se desprenden cinco principios de reconocimiento de las mujeres: (1) una persona individual (una en sí misma), legítima y distinta de las otras y, por lo tanto, original y creativa; (2) con capacidad de dar respuestas libres y responsables; (3) social, abierta a los/as otros/as, a la comunicación, al diálogo, a la participación y a la trascendencia; (4) con potencialidades para explorar, cambiar y transformar el mundo; (5) en relación constante con su entorno.



Itinerario de orientación

- El concepto de itinerario responde al enfoque de la orientación –centrada en la persona-: itinerario individualizado, entendido como el diseño, la realización y el seguimiento de un conjunto no encadenando de acciones destinado a potenciar los propios recursos de la participante, de manera que le permitan gestionar su proceso de empoderamiento y empleabilidad, facilitándole afrontar sus expectativas. En otras palabras: se trata de construir un mapa de cada participante que incluya posibles trayectorias.
- El itinerario conlleva la elaboración de un plan de actuación individualizado en el que se definen, principalmente, los objetivos y las actividades a realizar. Tanto en su elaboración como en su desarrollo es clave la tutoría personalizada.
- En el itinerario cabe diferenciar cinco fases generales: (1) acogida (realización de una primera caracterización de la situación de la mujer, que, devuelta de forma sistematizada a la mujer, facilita que tome decisiones sobre los siguientes pasos); (2) diagnóstico (evaluación por ambas partes de la situación respecto al empoderamiento y de la empleabilidad y establecimiento de compromisos para cada parte); (3) diseño del plan individualizado (definición principalmente de los objetivos y del conjunto de actividades secuenciadas que cada mujer se propone emprender); (4) desarrollo del proceso (); (5) evaluación (valoración de la eficacia y la pertinencia del itinerario y la posibilidad y la conveniencia de continuar con él).

Actividades del modelo Aptiva-t

- Las actividades tratan de implementar los planteamientos teóricos del modelo: en particular, incentivan el empoderamiento y la empleabilidad. En ellas se recurre a diferentes técnicas.
- En tanto que actividades –e igualmente las técnicas que las integran-, pueden ser modificadas para una mayor utilidad en las circunstancias concretas en las que se trabaje (características de las mujeres, del entorno, del espacio físico etc).



- Entre las actividades de carácter individual destaca la entrevista de acogida. Su objetivo es proporcionar información de la mujer que, principalmente, permita una caracterización de su situación que facilite un posterior diseño conjunto del plan de actuación.
- Para que la entrevista se ajuste al objetivo señalado, es preciso que se aborden tres bloques de cuestiones: Datos personales; datos formativos, trayectoria laboral y gestión de la trayectoria laboral; inquietudes y expectativas sociolaborales. Pero es también necesario obtener información que permita apoyar la mejora de su autopercepción de los conocimientos adquiridos en los distintos procesos vitales.
- Entre las técnicas empleadas en la entrevista destacan tres: *Cronograma de actividades*, *Sábana de competencias* y *Revisión de la historia de vida/ CV*.
- Los procesos grupales son clave en el modelo de orientación Aptiva-t porque son espacios privilegiados para promover el empoderamiento –elemento motor de la empleabilidad–.
- El taller es un tipo específico de proceso grupal que tiene por objeto la elaboración colectiva de uno o varios “productos finales”.
- La metodología de los talleres está basada en la Educación Popular; en particular, en el principio de “aprender a partir del análisis de la práctica”. Principio que plantea que las experiencias de las personas son una fuente importante de aprendizaje, que el proceso de aprendizaje debe partir del análisis de aquellas experiencias más relevantes respecto al tema a trabajar y que para propiciar el aprendizaje es conveniente tanto relacionar los contenidos que se aporten durante el proceso formativo con el análisis previamente realizado de la experiencia, como orientar el aprendizaje a incidir en la realidad.
- Los talleres están enfocados desde una visión de género, lo que, entre otros aspectos, hace que el proceso de aprendizaje plantee elementos identitarios para las mujeres. La visión de género se concreta de diferentes formas: visibilizando la realidad de las mujeres en la economía productiva; asociando las competencias y las oportunidades para acceder al empleo al recorrido vital y laboral de las mujeres; valorando de forma colectiva cómo las lógicas dominantes en el mercado laboral afectan a las mujeres...



- El taller requiere, de un lado, una planificación previa bastante precisa, pero, al tiempo, necesita una implementación muy flexible. Por otro lado, también requiere la participación activa y creativa de cada participante. Participación que puede promoverse.
- Es conveniente que la dinamización de los talleres la realicen al menos dos personas. Deben conocer y dominar la lógica metodológica de los talleres y las técnicas participativas y las claves teóricas del modelo de orientación.
- Entre sus funciones destacan: Responsabilizarse del desarrollo del taller; crear un ambiente que favorezca el trabajo colectivo; exponer los contenidos; coordinar los momentos de trabajo, especialmente la elaboración de conclusiones en plenario (escucha activa de los planteamientos, recogida de información, devolución sistematizada para que el grupo profundice y/o elabore las conclusiones).
- Para facilitar la dinamización conjunta del taller, previamente conviene definir las tareas de cada persona y resolver problemas, despejar dudas, confesar miedos...
- El *Taller de información y sensibilización para una orientación sociolaboral por competencias* tiene por objetivos (1) que las mujeres conozcan la propuesta de orientación por competencias con enfoque de género y (2) sensibilizar sobre la importancia de reconocer el valor de la experiencia vital y laboral de cara a mejorar la empleabilidad.
- El *Taller cooperativo de identificación de competencias para posicionarnos ante el mercado de trabajo* pretende mejorar la empleabilidad de las mujeres mediante el reconocimiento de las competencias transversales adquiridas a lo largo de su vida. Destacan tres técnicas: *Soy una mujer...*, *Vías de aprendizaje* y *Árbol de competencias*.
- El *Taller de comunicación proactiva para el empleo* tiene como objetivo reforzar las competencias para gestionar procesos de comunicación relacionados con el acceso al empleo. Tres son las técnicas principales: *El espejo*, *El visionado* y *La proyección de "Carmina o Revienta"*.



Evaluación de la orientación

- Objetivos de la evaluación: (1) favorecer la mejora del proceso de orientación, detectando posibles debilidades y fortalezas metodológicas; (2) contribuir a la identificación de buenas prácticas, para difundirlas y transferirlas; (3) fomentar la implicación y la participación de las mujeres mediante procesos de análisis abiertos y codirigidos; (4) propiciar la innovación metodológica mediante la reflexión sobre la práctica, estableciendo estrategias de cambio y flexibilidad de las acciones; (5) identificar los puntos críticos durante el desarrollo de las acciones, para incidir en ellos; (6) contribuir a un uso adecuado de los recursos.
- Principales señas de identidad del proceso de evaluación: (1) integralidad; (2) protagonismo e implicación de todos los agentes, en una relación sujeto/ sujeto, en la que se parta de las demandas o necesidades sentidas por los/as afectados/as; (3) orientación de la evaluación –a partir de la vinculación entre reflexión y acción-, sobre todo, práctica y metodológica, en la perspectiva de que el proceso de orientación contribuya al cambio social.

Perfil profesional de el/ la orientador/a

- El perfil profesional asociado al modelo de orientación propuesto parte de los objetivos identificados de la actividad orientadora y se concreta en unidades de competencia y, para cada una de ellas, en actividades profesionales y en criterios de realización.
- En el modelo de orientación propuesto, los/as profesionales son fundamentalmente facilitadoras/es: favorecen la realización de actividades para que las mujeres encuentren sus propias respuestas y den soluciones a sus problemas.
- Las unidades de competencia son tres: (1) conocimiento del entorno (generar un marco estable y permanente de conocimiento del entorno en el que se desarrolla el proceso de orientación, a partir de la información y la investigación del mismo y la detección de sus recursos); (2) programación del proceso de orientación (diseñar, planificar, coordinar, organizar y evaluar los procesos globales de la



orientación); (3) intervención directa (planificar y desarrollar itinerarios de atención e intervención con mujeres participantes para la mejora del empoderamiento y de la empleabilidad).

- Dada la dificultad de que un/a único/a profesional pueda aunar la complejidad y la capacidad de adaptación que requiere la orientación, se hace cada vez más necesario el trabajo en red.
- La orientación es un reto y contar con profesionales adecuados un desafío, que requiere la articulación de este perfil, su rediseño, puesta en marcha y reconocimiento, y la formación adecuada para el mismo, siendo una labor prioritaria y probablemente urgente.

MODELO APTIVA-T Y ENFOQUE DE COMPETENCIAS: ORIENTACIÓN Y ACREDITACIÓN

- Al implementar los sistemas de acreditación de competencias se ha pasado por alto una cuestión esencial: persisten grandes diferencias entre los varones y las mujeres en el acceso al mercado de trabajo y en su permanencia en el mismo.
- Ha habido una escasa incorporación de la perspectiva de género tanto en el diseño y el enfoque adoptado, como en la estructura organizativa de la orientación por competencias.
- Es importante que la orientación por competencias incorpore, de forma transversal, en toda la estructura y diseño de sus acciones de reconocimiento de competencias, la situación de desigualdad de las mujeres en el mercado de trabajo, y más aún, que contemple, visibilizándolas, las competencias adquiridas a lo largo de la vida de las personas.
- En definitiva, se trata de poner en marcha modelos de orientación por competencias que se acompañen de una adecuada evaluación e inclusión de una perspectiva de género. Si no, solo se conseguirá provocar una profundización de las tendencias discriminatorias existentes en la actualidad.

GLOSARIO



Aptiva_t

Acreditación de competencias

Evaluación de los aprendizajes de una persona, así como su reconocimiento y certificación en el sistema educativo formal o no formal, independientemente de cómo la persona haya adquirido los aprendizajes.

Actividades profesionales

Tareas o realizaciones asociadas a una unidad de competencia. Uno de los aspectos, junto a las *unidades de competencia* y *los criterios de realización*, contemplados en la caracterización de un perfil profesional.

Carga global de trabajo

Suma de tiempo dedicado al trabajo remunerado y al no remunerado.

Competencia profesional

Características subyacentes de la persona, relacionadas con una correcta actuación en su puesto de trabajo y que pueden basarse en la motivación, en los rasgos de carácter, en el concepto de sí mismo, en actitudes o valores, en resumen, en una variedad de capacidades cognoscitivas o de conducta. En definitiva, se trata de cualquier característica individual que se pueda medir de modo fiable y cuya relación con la actuación en el puesto de trabajo sea demostrable.

Competencias

Conjunto de conocimientos y de capacidades de acción adquiridas y observables, de comportamientos estructurados y modificados en función de un fin y dentro de una situación dada. Por ello, forman un conjunto estructurado de elementos que se combinan, se entrelazan, se ordenan según jerarquías a fin de resolver los problemas y realizar las tareas demandadas por el medio en el que se encuentra la persona.

Competencias transversales

Conjunto de conceptos, capacidades, habilidades y actitudes de amplio alcance, necesarias para dar respuesta a situaciones laborales de diversa complejidad. Son competencias con un fuerte componente de transferencia y aplicación a diferentes contextos y profesiones. Con un elevado componente cognitivo y de acción, tienen que ver fundamentalmente con la particular aprehensión de la realidad y la actuación hacia ella que cada persona hace.



Crterios de realizaci3n

Indicaciones relativas a una correcta ejecuci3n de una *actividad profesional*. Uno de los aspectos, junto a las *unidades de competencia* y las *actividades profesionales*, contemplados en la caracterizaci3n de un perfil profesional.

Cuidados

Conjunto de necesidades que hay que satisfacer para el sostenimiento de la vida humana.

Divisi3n sexual del trabajo

Reparto por sexo de los trabajos.

Educaci3n formal

Actividades intencionalmente educativas y sistemáticas, que son reguladas legalmente por las autoridades educativas, de modo que finalmente se sancionan con un título oficial.

Educaci3n informal

Aprendizaje resultado de actividades sin una intencionalidad educativa expresa y desarrolladas de forma asistemática: lo educativo acontece de forma indiferenciada y subordinada, como subproducto de unas actividades que tenían otras finalidades.

Educaci3n no formal

Actividades intencionalmente educativas y sistemáticas, pero que se desarrollan fuera del marco legalmente establecido por las autoridades educativas.

Educaci3n Popular

Metodología desarrollada a partir de los trabajos teórico-prácticos de Paulo Freire, que plantea el proceso de orientaci3n-formaci3n-aprendizaje como una prÁctica pedag3gica liberadora dirigida a que las personas tomen conciencia de su situaci3n y den respuestas propias. La educaci3n se convierte así en un vehÍCulo que permite a las personas y a los grupos avanzar y desarrollarse.



Empleabilidad

Posibilidades de una persona de encontrar un empleo, o, en su caso, de mantenerlo.

Frente a la concepción que apuesta por mejorar la empleabilidad priorizando la adaptación a los requerimientos de las empresas, cabe una concepción que ponga el acento en la ampliación de las oportunidades de los/as trabajadores/as. Concepción estrechamente vinculada al autodesarrollo de la persona: a que la persona asuma el compromiso de planificar su propia vida profesional, teniendo una actitud proactiva a la hora de buscar oportunidades que la hagan ser más empleable.

Empleo

Trabajo remunerado regulado políticamente por el Estado.

Concepto central de la ciudadanía característica del Estado del Bienestar. Además de ser, habitualmente, la única fuente de ingresos, a él se vinculan, en mayor o menor medida, buena parte de los derechos sociales propios del Estado del Bienestar.

Empoderamiento

Proceso de reducción de la vulnerabilidad y de incremento de las propias capacidades de los sectores pobres y marginados, basado en el planteamiento de que no solo se ha de tener en cuenta su demanda concreta de bienestar, sino que también se ha de reconocer su participación e implicación activa en la consecución del bienestar.

Interseccionalidad

En la medida que el género no es la única fuente de desigualdad social, es preciso entender cómo el género se articula con otras fuentes de desigualdad (y de identidad) y cómo estos cruces dan lugar a experiencias únicas de opresión y de privilegio, y responder a ello. En el contexto de la orientación es particularmente interesante revelar la interrelación entre género, ámbito sociocultural y clase.



Investigación Acción Participativa (IAP)

Metodología de investigación que apuesta por incorporar al grupo destinatario al análisis de su realidad social y al planteamiento de propuestas para incidir en ella, rompiendo, por ello, con el concepto tradicional de investigación social.

Itinerario de orientación

Con cinco fases generales (acogida, diagnóstico, diseño del plan individualizado, desarrollo y evaluación), se concreta en el diseño, realización y seguimiento de un conjunto no encadenado de acciones destinado a potenciar en la participante sus propios recursos e integrar nuevas herramientas –mejora de sus competencias, cambio en la percepción de sí misma (auto concepto), cambio en la valoración de sí misma (autoestima)-, de manera que le permitan gestionar, de forma autónoma, su proceso de empoderamiento y empleabilidad, facilitándole afrontar sus expectativas.

Modelo Aptiva-t

Enfoque que aborda la orientación desde la implicación de las diferentes partes, con sus relaciones obvias e invisibles.

Sus principales rasgos son los siguientes: (1) la orientación adquiere una dimensión integral y permanente; (2) aunque pretende mejorar la empleabilidad, lo sustenta en el fortalecimiento de la situación respecto al empoderamiento; y (3) ello en base a la resignificación, desarrollo y potenciación de los conocimientos adquiridos por las personas a lo largo de su trayectoria vital (en el mercado y en el no mercado).

Orientación

Proceso (1) en el que la persona toma decisiones de carácter vivencial, de aprendizaje, laboral y profesional, (2) dirigido tanto a personas con empleo como sin él, (3) jalonado de acciones individuales y grupales y (4) en el que se tienen en cuenta tanto los intereses de la persona como la realidad en la que se mueve (mercado laboral, oferta formativa, etc.).



Orientación con enfoque de género

El enfoque de género en la orientación pretende básicamente promover una mayor conciencia y equidad de género a través del “empoderamiento” e integrar este enfoque en todos los programas de orientación a través del llamado “mainstreaming” (transversalidad u horizontalidad).

Plan de actuación individualizado

El itinerario de orientación conlleva la elaboración de un plan de actuación individualizado en el que se definen, principalmente, los objetivos y las actividades a realizar. Tanto en su elaboración como en su desarrollo es clave la tutoría personalizada.

Sistema de acreditación

Procesos de evaluación en virtud de los cuales se identifican, se reconoce y se certifica las competencias que posee una persona en relación con una titulación o certificado, sea cual sea la vía por la que han sido adquiridas las competencias.

Sistema de cualificación

Normas o estándares para unificar y clasificar las competencias profesionales: definen los conocimientos (habilidades y actitudes) que identifican un desempeño competente en una determinada función productiva.

Sostenimiento de la vida humana

Reproducción y mantenimiento de la vida humana.

Engloba, con límites imprecisos, los procesos de provisión de alimentación, educación, sanidad, apoyos para la autonomía personal...

Desde la economía feminista se apuesta por situar el sostenimiento de la vida humana como objetivo social prioritario y como centro del análisis económico.



Taller

Tipo específico de proceso grupal que tiene por objeto la elaboración colectiva de uno o varios “productos finales”, por tanto, creación propia del grupo de participantes.

Su metodología se basa en la Educación Popular; en particular, en el principio de “aprender a partir del análisis de la práctica”. Este principio plantea que las experiencias de las personas son una fuente importante de aprendizaje, que el proceso de aprendizaje debe partir del análisis de aquellas experiencias más relevantes respecto al tema a trabajar y que para propiciar el aprendizaje es conveniente tanto relacionar los contenidos que se aporten durante el proceso formativo con el análisis previamente realizado de la experiencia, como orientar el aprendizaje a incidir en la realidad.

En la realización del proceso descrito se prioriza el trabajo en grupos y la elaboración de conclusiones en plenario.

Técnica o dinámica

Instrumento o herramienta utilizada con un/os objetivo/s concreto/s, en este caso, en el trabajo de orientación. Puede conformar una actividad o, junto a otras, formar parte de una actividad.

Trabajo

“Cualquier actividad física o mental que transforma materiales en una forma más útil, provee o distribuye bienes o servicios a los demás y extiende el conocimiento y el saber humano” (Richard Brown).

Puede ser de mercado o no; puede estar remunerado o no.

Trabajo de cuidados

Trabajo centrado en las necesidades que hay que satisfacer para el sostenimiento de la vida humana.

Puede ser de mercado o no; puede estar remunerado o no.

Trabajo remunerado – Trabajo no remunerado

Trabajo por el que se recibe/ no se recibe una contraprestación monetaria y/o en especie.



Trabajo productivo o de mercado

Monetarizado, mercantil.

Socialmente es valorado y reconocido, por lo que es un trabajo visible. Se ha considerado el trabajo principal.

Queda reflejado en el Sistema de Cuentas Nacionales: se valora en la Renta Nacional; genera la riqueza que contempla el PIB... Habitualmente genera determinados derechos económicos y prestaciones (vacaciones pagadas –si asalariado-, desempleo, jubilación...); en ocasiones, genera derechos sanitarios... Asimismo, se derivan derechos financieros (acceso a créditos, avales, hipotecas, etc).

Favorece las relaciones sociales.

Trabajo reproductivo

No monetarizado, no mercantil (gratuito).

Socialmente tiene una escasa valoración y reconocimiento, por lo que permanece oculto. Se ha considerado un trabajo secundario, aunque es fundamental para la vida de las personas.

No queda reflejado en el Sistema de Cuentas Nacionales (RN, PIB etc). Habitualmente no genera derechos, de forma que el acceso a numerosas prestaciones o bien está vedado a quienes únicamente realicen este trabajo o está condicionado a la vinculación, más o menos formal, con una persona que haya generado derechos; si no es así, en numerosos casos solo es posible acceder a prestaciones asistenciales.

Genera relaciones familiares o de otros núcleos o modos de convivencia: afectos y cuidados.

Unidades de competencia

Elementos de competencia asociados a un perfil profesional concreto. Uno de los aspectos, junto a las *actividades profesionales y los criterios de realización*, contemplados en la caracterización de un perfil profesional.

BIBLIOGRAFÍA

- ALWIN N., GISSI J. y otros (1977): "El Taller, integración de teoría y practica. Buenos Aires: Editorial Humanitas. Cuadernos de servicio social nº29.
- ANDER-EGG, E. (2003) "Metodología y práctica de desarrollo de la comunidad, Buenos Aires, Ed. Lumen.
- BATLIWALA, S. (1993): "Empowering of Women in South Asia: Concept and Practices", FAO,FFHC/AD, New Delhi:23-28
- BERTRAND. O, (1997), "Evaluación y certificación de competencias y cualificaciones profesionales", UNESCO, Instituto Internacional de Planificación.
- CARRASCO, C.
 - (2001a), Tiempos, trabajos y géneros, Barcelona: Universitat de Barcelona.
 - (2001b), "La sostenibilidad de la vida humana: ¿un asunto de mujeres?" en León t., Magdalena (comp.)
 - (2001c). "Hacia una nueva metodología para el estudio del tiempo y del trabajo", Taller Internacional Cuentas Nacionales de Salud y Género 18 y 19 de Octubre de 2001. Santiago de Chile. OPS/OMS- FONASA.
 - (2004), "Trabajo con mirada de mujer: propuesta de una encuesta de población activa no androcéntrica" Madrid : Consejo Social
 - (2009), "Mujeres, sostenibilidad y deuda social" (Women, sustainability and social debt). Revista de Educación, número extraordinario 2009, pp. 169-191.
- CARRASCO, C., MAYORDOMO, M. (2000): "Los modelos y estadísticas de empleo como construcción social: la encuesta de población activa y el sesgo de género" en Política y Sociedad, Madrid, nº 34. 2000, pp. 101-112.

- CENICEROS, JUAN C., OTEO, E. (2003): ORIENTACIÓN SOCIOLABORAL BASADA EN ITINERARIOS: Una propuesta metodológica para la intervención con personas en riesgo de exclusión. Fundación Tomillo. Madrid.
- CEDEFOP, Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional. (2010): "La orientación social y profesional" Ágora X CEDEFOP, mayo de 2010.
- CIDEC. CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCUMENTACIÓN SOBRE PROBLEMAS DE LA ECONOMÍA, EL EMPLEO Y LAS CUALIFICACIONES PROFESIONALES. Departamento de Justicia, Empleo y Seguridad Social del Gobierno Vasco.
- PROFESIONALES. Departamento de Justicia, Empleo y Seguridad Social del Gobierno Vasco.
 - (2004): Cuadernos de trabajo Nº 35, -formación, empleo, cualificaciones, Gestión de las competencias transversales en las organizaciones.
 - (1999): Nº 27. COLECCIÓN: Competencias profesionales. Enfoques y Modelos a Debate.
- COLECTIVO IOÉ. (1990): "El servicio doméstico en España. Entre el trabajo invisible y la economía sumergida". Madrid
- COMISIÓN EUROPEA
 - 2000: "Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente (Comisión Europea. Documento de trabajo "Memorándum sobre el aprendizaje permanente".
 - (2009a): "Informe igualdad entre mujeres y hombres 2010".
 - (2009b): Comunicación de la Comisión al Parlamento europeo, al consejo, al comité económico y social europeo y al comité de las regiones. Competencias clave para un mundo cambiante. Proyecto de informe conjunto de 2010 del Consejo y de la Comisión sobre la puesta en práctica del programa de trabajo «Educación y formación 2010».

- DINAMIA S. COOP.MAD. (2011). Perfil profesional del/la técnico/a de orientación para el empleo.
- DURÁN, M. A.
 - (1982): "Liberación y utopía: la mujer ante la ciencia". Ed. AKAL. Madrid.
 - (2000): "La contribución del trabajo no remunerado a la economía española: alternativas metodológicas". Instituto de la Mujer, Madrid.
 - (2002): "De puertas adentro", Ministerio de Cultura, Instituto de la Mujer, Serie Estudios 12, 1988.
 - (2009): "La contabilidad del tiempo" en Jornada europea usos del tiempo. Barcelona. 4 y 5 febrero 2009. Disponible en web.
- ECHEVERRÍA, B. (2005): Competencias de acción de los profesionales de la orientación. Madrid, ESSIC.
- GÓMEZ.C, (2001): "Mujeres y trabajo: principales ejes de análisis". Revista de sociología, Nº 63-64 (pp. 123-140).
- MARTÍN PALOMO, M.T. (2008): "Domesticar el trabajo: una reflexión a partir de los cuidados" en Cuadernos de Relaciones Laborales, Vol. 26, núm. 2. 13-44.
- MAYORDOMO, M., CAIRO I CESPEDES, G. (2005): "Por una economía sobre la vida: aportaciones desde un enfoque feminista", ICARIA.
- MERTENS, L. (1996): "Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos", CINTERFOR.
- MONTANÉ LÓPEZ.A:"Perspectiva de género: educación, formación y empleabilidad. Pensamientos y políticas". Ponencia presentada en las Jornadas "Conta con elas". Universitat de Barcelona.
- NUSSBAUM.M, (2002): "Las mujeres y el desarrollo humano". Herder Editorial.

- LAMMERINK, M.P. (1999): "Educación popular y la IAP. Propuestas desafiantes para Europa". Los otros ámbitos educativos: los movimientos sociales y la educación popular. Revista Kikiriki. Cooperación educativa. Nº 53.
- LARRAÑAGA, M. (2005): Mujeres y mercado de trabajo en la CAPV, Departamento de Economía Aplicada I. LAN HARREMANAK/13 (2005-II) (13-34) Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.
- LE BOTERF, G. (2000): "La gestión por competencias", Revista Idea. Octubre de 2000. nº 110.
- LEGARRETA, M. (2006): "Sobre el trabajo y los trabajos (o las polisemias del trabajo) Reflexiones desde una perspectiva feminista", en Laboratorio Feminista, Madrid: Tierra de nadie ediciones (pp. 217-232)
- OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2001): "Orientación profesional y políticas públicas. Cómo acortar distancias". Edita Secretaría General Técnica- Subdirección General de Información y Publicaciones Ministerio de Educación y Ciencia de España.
- ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD OFICINA SANITARIA PANAMERICANA, Oficina Regional de la Organización Mundial de la Salud, (2008): "La economía invisible y las desigualdades de género. La importancia de medir y valorar el trabajo no remunerado. Organización Panamericana de la Salud. OPS
- PÉREZ OROZCO, A.
 - (2004): "Estrategias feministas de deconstrucción del objeto de estudio de la economía" en Revista Foro Interno nº 4, 2004, pp.87-117.
 - (2006a): "Perspectivas feministas en torno a la economía: el caso de los cuidados", Madrid: Consejo Económico y Social.
 - (2006b): "La economía: de icebergs, trabajos e (in)visibilidades, en Laboratorio feminista, Transformaciones del trabajo desde una perspectiva feminista: producción, reproducción, deseo y consumo, Madrid: Tierra de Nadie, pp. 233-253.

- PERRENOUD, P. (1997): "Construire les compétences dès l'école". ESF Éditeur. Paris.
- PRIETO, C. (2000): "Trabajo y orden social: de la nada a la sociedad de empleo y su crisis" en Política y Sociedad, nº 34, 2000, 19-32.
- PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO. (PNUD). (1999): Informe sobre Desarrollo Humano New York, Oxford: Oxford University Press.
- RECIO, A. y GODINO, A. (2011): "Invisible Workers Quality of employment in the cleaning sector in Spain". Centre d'Estudis Sociològics sobre la Vida Quotidiana i el Treball (QUIT), Universitat Autònoma de Barcelona. WALQING Project. Noviembre 2011.
- REY, B. (1997): "Les compétences transversales en question. Revue française de pédagogie, Année 1997, Volume 120, Numéro 1 (pp. 191 -192).
- RODRÍGUEZ, M^a. C. (2008): "La distribución sexual del trabajo reproductivo". Acciones e Investigaciones Sociales 61-90.
- ROWLANDS, JO. (1997): "Empoderamiento y mujeres rurales en Honduras: un modelo de desarrollo en León" M., (comp.), Poder y empoderamiento de las mujeres. Tercer Mundo Editores y Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia, 1997.
- SALVÁ MUT, F., et al. (2000): "Políticas de igualdad en la formación y el empleo: elementos para la introducción de una perspectiva de género en el sistema de acreditación de competencias profesionales". Área de didáctica y organización escolar, Departamento de Ciencias de la Educación. Universitat de Illes Balears.
- SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL DIRECCIÓN GENERAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL INSTITUTO NACIONAL DE LAS CUALIFICACIONES, "Manual de Procedimiento para el Reconocimiento de las Competencias Profesionales Adquiridas por Experiencia Laboral. Guía del Asesor/a. INSTRUMENTO Nº 2.

- TOWNSEND, J. (2002): “Poder desde dentro: ¡salir de la casa!”. En Zapata Martelo, Emma; Janet Gabriel Townsend; Joanna Rowlands; Pilar Alberti Manzanares y Marta Mercado González. Las mujeres y el poder. Contra el patriarcado y la pobreza. México: Plaza y Valdés.
- WEINBERG, P. (2004): Ponencia “Formación profesional, empleo y empleabilidad”, presentada en el Foro Mundial de Educación (Porto Alegre, 2004).

INFORMES Y ESTUDIOS DE INTERÉS

- PROYECTO HIDAEC_SURT (2010): “La construcción de la competencia, estrategias de orientación y formación para mujeres con baja cualificación.” Associació de Dones per a la Inserció Laboral.
- UNIÓN GENERAL DE TRABAJADORES DE ANDALUCÍA UGT. (2010): “Estudio para la definición de cualificaciones básicas transversales en las trabajadoras y trabajadores de bajo Nivel de cualificación de las actividades económicas agricultura y ganadería, construcción de edificios, servicios de comidas y bebidas y actividades relacionadas con el empleo en el ámbito territorial de la comunidad autónoma de Andalucía”. Servicio Andaluz de Empleo de la Consejería de Empleo de la Junta de Andalucía. Fondo Social Europeo.
 - Tomo I y II. Informe metodológico y de resultados.
 - Documento de síntesis de la acción de investigación e innovación.

Referencia normativa sobre competencias y acreditación

Referencias normativas europeas e internacionales

- Real Decreto 375/1999, de 5 de marzo, por el que se crea el Instituto Nacional de las Cualificaciones.
- Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.

- LEY 56/2003, de 16 de diciembre, de Empleo
- Real Decreto 1128/2003, de 5 de diciembre, por el que se regula el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. (Los reales decretos que aprueban las diferentes Cualificaciones Profesionales pueden consultarse en las páginas correspondientes a cada Familia Profesional en el siguiente enlace Web: www.educacion.es/educa/incual)
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Real Decreto 1538/2006, de 15 de diciembre, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo.
- Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo
- Real Decreto 34/2008, de 18 de enero, por el que se regulan los certificados de profesionalidad.
- Convocatorias de Acreditación de las competencias profesionales.
- Página Web del Servicio Público de Empleo estatal. [Información de convocatorias y del procedimiento](#)
- Página Web del Ministerio de Educación. Dirección de Formación Profesional. [Información de convocatorias y del procedimiento](#)

Referencias normativas europeas e internacionales

- Parlamento Europeo (2005). Directiva 2005/36/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 7 de septiembre de 2005, relativa al reconocimiento de cualificaciones profesionales. Bruselas: Diario Oficial de la Unión Europea.

- *PRINCIPIOS EUROPEOS DE VALIDACIÓN DEL APRENDIZAJE NO FORMAL E INFORMAL*. Idioma: Inglés.
- OIT (2004). Resolución 195, de junio de 2004, sobre la formación y el aprendizaje permanente. Ginebra: Organización Internacional del Trabajo. RESOLUCIÓN. Idioma: Español.
- Declaración de los Ministros europeos de Formación y Enseñanza profesional y la Comisión Europea, reunidos en Copenhague los días 29 y 30 de noviembre de 2002, sobre una mejor Cooperación europea en materia de formación y enseñanza Profesional.
- Comisión de Cultura y Educación para la Comisión de Empleo y Asuntos Sociales. Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje Permanente (COM (2006)0479 – C6-0294/2006 – 2006/0163(COD)). 2006/0163(COD).
- Proyecto de Conclusiones del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros reunidos en el seno del Consejo sobre los Principios europeos comunes para la determinación y convalidación de la educación no formal e informal. 9175/04 EDUC 101 SOC 220.

Orientación por competencias desde un enfoque de género



Guía **Aptiva**_t

Gestionado por:



Financiado por:

