

1.1.- INTRODUCCION

La orientación en los últimos años ha pasado de ser una acción puntual ofrecida a la persona en determinados momentos críticos, a convertirse en un proceso de ayuda continuado inserto a lo largo de toda la actividad educativa que capacite a las personas para responder adecuadamente a las diferentes situaciones que habrán de enfrentar a lo largo de su vida. Intenta contribuir así a que cada alumna y alumno asuma el protagonismo de su propio proceso educativo ayudando a que todas y cada una de sus decisiones sean tomadas con madurez y autonomía. Un proceso, por tanto, encaminado a lograr la autoorientación en todos los aspectos de su vida.

Este proceso adquiere una importancia relevante en la **Educación Secundaria**, ya que coincide con la pubertad y la adolescencia. Durante esta etapa el alumnado se encuentra en un momento de transición a la vida adulta. Determinados temas vitales como la propia identidad, el grupo de amigas y amigos, los valores, la experimentación de nuevos roles..., pasan a ser lo más importante en su relación con el mundo y en su propia vivencia de los acontecimientos.

En este momento tan importante de búsqueda de la identidad personal, el reconocimiento y la aceptación de las personas que son significativas para ella o para él son elementos clave que permitirán el **progresivo autoconocimiento que haga posible la construcción de un autoconcepto positivo**.

En esta etapa formativa se refuerza además el proceso de interiorización de pautas culturales y valores, siendo por tanto clave, la intervención y revisión crítica de la socialización según los estereotipos masculino y femenino. Esta forma de socialización homogeneiza a la población en dos colectivos, el colectivo de los hombres y el colectivo de las mujeres, haciendo que cada persona se adscriba y ajuste al estereotipo que la sociedad le asigna (femenino para las mujeres, masculino para los hombres). Esto coarta su libertad individual haciéndoles desarrollar identidades de género e impidiendo su desarrollo integral como

personas completas. Además, durante estos años en los que están desarrollando su madurez vocacional, es cuando han de hacer una serie de elecciones que les van a condicionar su futuro personal y profesional.

Por ello, orientar en esta etapa, mucho más allá del simple tratamiento de la información, supone **desarrollar en las alumnas y los alumnos actitudes y habilidades que les permitan tomar sus decisiones de la forma más libre posible**, desarrollando su sentido crítico para que puedan así elaborar sus propios criterios personales.

Al diseñar un proyecto de orientación hay que tener en cuenta la importancia de los factores que condicionan las elecciones profesionales y realizar intervenciones antes de que se utilice ningún instrumento de medida de intereses profesionales y, sobre todo, antes de que se tengan que tomar decisiones vocacionales.

Dar respuesta a todo ello requiere una actividad orientadora integrada en el currículo y en todo el proceso educativo que ayude al alumnado a diseñar sus propios proyectos de vida y que les anime y estimule a trabajar por la consecución de dicho proyecto. Y requiere, por otra parte, intervenciones específicas en momentos determinados. Por ello presentamos el siguiente programa de intervención dirigido a las alumnas y alumnos que finalizan la Educación Secundaria Obligatoria, con el objetivo de facilitarles una toma de decisión más consciente, razonada y responsable, ampliando y diversificando sus horizontes.

La propuesta se basa en los siguientes ejes de trabajo: el conocimiento de sí y la clarificación de sus propios valores, el conocimiento de las circunstancias y posibilidades que el medio ofrece y el aprendizaje de actitudes y comportamientos planificadores, tanto para decidir como para, posteriormente, actuar en consecuencia.

1.2.- MARCO LEGAL

La **LOGSE**, Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (Ley Orgánica 1/1.990 de 3 de octubre) señala que los poderes públicos prestarán una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad y mejora de la Enseñanza, entre los que se incluye la orientación educativa y profesional. De manera que, en su artículo 2, apdo c) señala que: “La actividad escolar se desarrollará atendiendo a los siguientes principios: [...] Efectiva igualdad de derechos entre sexos, el rechazo a todo tipo de discriminaciones y el respeto a todas las culturas”.

La misma Ley, en su artículo 60, establece que “Las Administraciones educativas garantizarán la orientación académica psicopedagógica y profesional del alumnado, especialmente en lo que se refiere a las distintas opciones educativas y a la transición del sistema educativo al mundo laboral, prestando singular atención a la superación de hábitos sociales discriminatorios que condicionan el acceso a los diferentes estudios y profesiones”.

En el ámbito de la C.A.E., la **Ley** 1/1.993 de 19 de febrero de la **Escuela Pública Vasca** es explícita al señalar en su título 1, artículo 3º, 2 e) y k) que son fines de la escuela pública vasca entre otros : “asegurar la prestación de una enseñanza de calidad, con especial atención al valor pedagógico de los contenidos a impartir y a la eficacia de los métodos a utilizar, introduciendo metodologías activas y flexibles que tengan en cuenta los avances que se están produciendo en nuestro entorno y el correspondiente reciclaje del profesorado, así como una activa orientación psicológica, escolar y profesional del alumnado.” y “asegurar el carácter coeducador de las enseñanzas que se impartan”.

Por otro lado, el **Decreto** 213/1994, de 21 de junio, por el que se establece el currículo de la **Educación Secundaria Obligatoria para la Comunidad Autónoma del País Vasco** establece en el artículo 14. 1. que “la función orientadora, que forma parte de la función docente, se desarrollará a lo largo de toda la etapa y será compartida por todo el equipo docente” y en el artículo 14. 3. especifica que “la

orientación educativa durante el primer ciclo se referirá de modo especial a lo académico y personal. En el segundo ciclo se reforzará la orientación con objeto de que alumnos y alumnas alcancen la preparación necesaria para realizar al final de esta etapa las opciones académicas y profesionales más acordes con sus capacidades e intereses”

Dando cumplimiento a lo anterior, el **Decreto** 25/1996 de 23 de enero por el que se implanta la **Educación Secundaria Obligatoria en la CAPV**, en su artículo 25.2 especifica las funciones propias de la tutora o tutor, entre las cuales figura la de “orientar al alumnado en los aspectos personales, académicos y profesionales con el apoyo en su caso de los servicios de orientación del Centro y de la zona”

Asimismo, entre los objetivos del **II Plan de Acción Positiva para las Mujeres de la Comunidad Autónoma de Euskadi**, aprobado por Acuerdo del Consejo de Gobierno el 29 de diciembre de 1995, figura : “favorecer la integración personal de cada alumna y alumno, en su dimensión intelectual, relacional y afectivo-sexual a través de un desarrollo armonioso de capacidades que le permitan desenvolverse en el ámbito personal, familiar y profesional”.

Con el fin de hacer realidad lo que se proclama y define en las citadas leyes y decretos el Departamento de Educación, Universidades e Investigación en colaboración con Emakunde / Instituto Vasco de la Mujer ha promovido y coordinado la elaboración de este material de orientación académico-profesional para 4º de ESO, tomando como punto de partida del proceso de orientación vocacional la identificación y clarificación de los propios deseos, intereses, preferencias, ... y la evaluación de las capacidades, habilidades, conocimientos y hábitos adquiridos con el fin de que la toma de decisiones de las alumnas y alumnos no esté condicionada por los estereotipos de género.

1.3.- JUSTIFICACION DE LA PROPUESTA

Son muchas las variables que condicionan la decisión vocacional. Unas son variables subjetivas -propias de las personas-, otras son consecuencia de las características de las situaciones socioeconómicas. Las variables objetivas (la perspectiva ocupacional, los sesgos, las actitudes discriminatorias, etc.) y las variables subjetivas (representaciones que las personas tienen de sí mismas, autoconcepto y autoestima, etc.) se entrecruzan e influyen en la toma de decisiones, en la formación y en el propio trabajo. “Por tanto, el vínculo entre la orientación y el proceso de construcción de la propia identidad social es la clave de la orientación no discriminatoria”.

El análisis de las elecciones profesionales del alumnado muestra claramente que, a pesar de que en teoría las alumnas y los alumnos han recibido la misma educación, las decisiones que se toman están mediatizadas por los estereotipos atribuidos a mujeres y hombres en una sociedad en la que persiste la división social en función de la asignación del género según el sexo a que se pertenezca.

Citaremos, como ejemplo, algunos **condicionantes familiares, sociales e individuales**:

I Familiares:

- Experiencias de la niñez.
- Modelo de la madre.
- Modelo del padre.
- Expectativas de la madre.
- Expectativas del padre.
- Expectativas de las personas significativas.

I Sociales:

- Experiencias educacionales:
 - *Expectativas de las profesoras.
 - *Expectativas de los profesores.
 - *Influencias de compañeras y compañeros.
 - *Imágenes de los libros de texto
 - *Valoración y presencia de las mujeres y su contribución al desarrollo de la humanidad.
 - *Valoración y presencia de los hombres y su contribución al desarrollo de la humanidad.
 - *Modelos de identificación

- Medios de comunicación.
- Oferta y demanda de empleo.
- Prestigio de las profesiones.
- Imagen social de las ciencias y la tecnología.

I Individuales:

- Experiencias anteriores de éxito y fracaso.
- Actitudes frente al éxito y el fracaso.
- Identificación con figuras significativas.
- Motivación de logro.
- Conflictos de rol.
- Fantasías en torno a las profesiones.
- Atribución causa.I
- Intereses, aptitudes, etc.

Si realizamos un análisis más profundo, encontraremos que **todos los factores citados están atravesados por la variable sexo/género**. La mayoría de estudios actuales sobre la elección de carrera recoge esta asignación social de sexo/género como una variable principal en el proceso de preferencias y elección vocacional. Y, lo que es más importante, evidencian que las expectativas que ayudan a estas elecciones se van configurando desde la socialización temprana a través de la familia, la escuela y los medios de comunicación.

Efectivamente, dichos estudios han detectado que en la conducta vocacional subyacen expectativas sociales, interiorizadas la mayoría de las veces como propias, expectativas de acceso a las diferentes profesiones, percepciones de capacidad de desempeño de las mismas y percepciones de satisfacción en el desempeño de dichas profesiones.

Todo esto influye profundamente en los proyectos de vida, ya que éstos vienen determinados por los valores sociales dominantes interiorizados y estereotipados a partir de los aprendizajes vividos.

Así, muchas mujeres imaginan su futuro ligado a la maternidad y a su proyecto de pareja. Esto, en una sociedad en la que aún persiste la asociación entre éxito femenino y maternidad, se traduce en la creencia de que una mujer tendrá éxito profesional a cambio de no desarrollar su vida afectiva o, por lo menos, de no dedicarle el tiempo suficiente, apareciendo sentimientos de culpabilidad. Tienen una tra-

yectoria de logro discontinua influenciada por la diversidad de sus intereses.

Los hombres, por el contrario, planean su futuro de forma que incluyen a priori el éxito en el desempeño de un trabajo remunerado. No incluyen en él el cuidado y mantenimiento de lo doméstico, ni el cuidado personal. Tienen, por tanto, una trayectoria de logro de carácter lineal, lo deseado por ellos coincide con lo que la sociedad espera de ellos.

Las mujeres, socializadas en la ética del cuidado y de la importancia de lo doméstico, e influenciadas además por la imagen masculina de la ciencia y la tecnología que la escuela y los medios de comunicación ofrecen, eligen profesiones como medicina, psicología o enseñanza y las relacionadas con el sector servicios, en definitiva, aquellas que incluyen las relaciones y la atención a las demás personas.

Los hombres optan por carreras con un carácter más activo e instrumental. El hecho de que, supuestamente, requieran mayor dedicación horaria no es un obstáculo, ya que las responsabilidades familiares y los intereses afectivos no pesan en sus expectativas de futuro. Así, son mayoría en carreras como ingeniería industrial, telecomunicaciones, administración y dirección de empresas.

Como se puede observar, **nada de lo que ocurre en este proceso es casual**. Los medios de comunicación refuerzan continuamente los estereotipos femenino para las mujeres y masculino para los hombres. No aparece bien representada en ellos la actividad profesional y no se señalan los problemas de la compatibilidad entre el trabajo de las responsabilidades familiares y el trabajo profesional. **En la publicidad** aparece un tipo de mujer muy concreta: mujer que se preocupa de su cuerpo, ama de casa tradicional cuya misión es amar y cuidar a los demás, ama de casa moderna buena administradora del presupuesto familiar, mujer en la vida social atractiva para los hombres y la niña que aparece realizando funciones similares a las de mujer adulta. La mujer profesional aparece sólo en un 8% de los anuncios y casi siempre en profesiones típicamente femeninas. **Sólo un 3% de las adolescentes aparecen como personas activas interesadas**

por su futuro.

Las diferentes expectativas de chicas y chicos ante la elección profesional fue, precisamente, uno de los objetivos del estudio realizado por la empresa INNER en 1988. Según este estudio, **las chicas, cuando se plantean una opción que se sitúa fuera de lo tradicional, suelen estar mediatizadas por alguno de estos aspectos:**

I La expectativa de que realizando una carrera más “masculina” no podrán en el futuro insertarse laboralmente, lo que actúa como desmotivador.

I La expectativa de no poseer cualidades necesarias para afrontar carreras de supuesta mayor dificultad y “exclusivas” de hombres.

I El modelo de éxito parcial para las mujeres (éxito profesional igual a no desarrollo de la vida afectiva).

Pero no solo las expectativas de las alumnas y los alumnos influyen en sus conductas vocacionales sino que también **las expectativas y actitudes del profesorado** inciden de forma que contribuyen a la menor motivación de logro de sus alumnas.

Por un lado, profesoras y profesores, inconscientemente o no, refuerzan en las alumnas las elecciones que favorecen una orientación profesional más compatible con sus “características de mujer”. Bajo la influencia de la caracterización estereotipada del colectivo de las mujeres como personas interesadas por los sentimientos humanos además de su rol de esposa y madre, se reducen en el profesorado las expectativas que tiene respecto a las alumnas. Esto evidencia la necesidad de realizar un proceso de reflexión interna y análisis del curriculum oculto del profesorado. Por otro lado, la menor atención que las alumnas, en la mayoría de los casos, reciben por parte del profesorado (Stanworth 1981, 1987; Spender, 1982; Bierrun, 1982; French y French, 1984; Subirats, 1988; Borral y Tomé, 1997), la no presencia de las mujeres en la historia y de sus aportaciones en todos los campos y la falta de modelos en el espacio público, favorece que éstas realicen una atribución causal interna, es decir, que personalicen sus fracasos, atribuyendo las desven-

tajas que encuentran en el sistema escolar y en la vida, a factores tales como incapacidad propia, limitaciones personales o falta de ambición.

En lo referente a las **actitudes frente al éxito y el fracaso**, las chicas, en general, son más temerosas, frecuentemente se autopropone metas muy fáciles para evitar el fracaso, o irreales para evitar el éxito. Como consecuencia del modelo social imperante, realizan un aprendizaje de docilidad y disposición para satisfacer las demandas-expectativas de sus seres queridos, no investigando sus verdaderos intereses e inquietudes y cediendo sus posiciones con facilidad.

Los chicos, en cambio, en su mayoría, aprenden a utilizar más estrategias de superación de los límites de las situaciones, juegan a ganar o perder, lo que les permite elaborar las pérdidas o fracasos necesarios para su crecimiento y desarrollo al favorecer un aprendizaje que no elude, en determinadas circunstancias, el conflicto y la crítica. Sin embargo, frecuentemente desarrollan actitudes y comportamientos agresivos, competitivos y de prepotencia. En este caso el deseo constante de ganar les puede impedir reflexionar y ver las consecuencias de sus actos y a las personas que tienen alrededor.

Frente a estas actitudes, las mujeres desarrollan otras capacidades como la del diálogo, la comunicación, el tener en cuenta a las demás personas y la expresión de los sentimientos.

Precisamente, una de las variables importantes que explica la distribución ocupacional de mujeres y hombres son los **valores interiorizados por unas y por otros**. El modelo de éxito imperante en nuestra sociedad, compartido, por tanto, por mujeres y hombres, se relaciona con el logro de una profesión que permita adquirir estatus, reconocimiento social y riqueza. Los valores que subyacen en este modelo de éxito son los considerados masculinos: competitividad, individualismo, agresividad, dinamismo, iniciativa y riesgo. Estos valores suelen ser interiorizados por los chicos en su proceso de socialización, por lo que no interfieren en el momento de la decisión vocacional y les facilitan la apropiación del espacio público, si se ajustan al estereotipo.

Además, incluso en el caso de no ajustarse a él, los valores que han desarrollado hacen que les resulte más sencillo lograr el éxito y el reconocimiento social. Esto explica, por ejemplo, el hecho de que siendo mayoría las mujeres buenas cocineras, sean cocineros los que cosechan el éxito y el reconocimiento social.

En todo caso, **las elecciones de carrera no estereotipadas son conflictivas** tanto para ellas como para ellos. Las elecciones de carrera no tradicionales efectuadas por chicos son vistas como menos apropiadas que las efectuadas por las chicas (Fitzgerald y Cherpas 1985), ya que los valores asignados al grupo masculino gozan de mayor valoración social. Y en el caso de las chicas, aunque las opciones no estereotipadas están más valoradas socialmente, también les presenta dificultades ya que han de moverse en un mundo cuyos valores dominantes distan mucho de los que ellas han interiorizado en la familia y en la escuela desde la infancia.

La socialización basada en la asociación cultural sexo-género actúa de forma que la conjunción de todos los factores citados, influye en las mujeres de modo que ven menos ocupaciones como apropiadas y, a pesar de su buen rendimiento académico, eligen a veces opciones poco compatibles con sus intereses profesionales, con la dificultad añadida de un mercado laboral adverso, dominado por la economía sumergida el trabajo irregular y las consecuencias que de ello se derivan.

Por todas estas razones proponemos una orientación profesional no discriminatoria, cuyo objetivo es aumentar la libertad de elección de las alumnas diversificando sus posibilidades de empleo, y aumentar la libertad de elección de los alumnos, proponiéndoles un futuro profesional ligado a una mayor autonomía e independencia en el plano personal, sin que les sean vetadas sus áreas afectiva y sentimental. Una orientación, en definitiva, que les ayude a desarrollarse integralmente y no como personas complementarias, facilitando que cada persona llegue a ser responsable de su propio desarrollo y se sienta libre para trazar sus itinerarios y elegir su propio proyecto de vida.

1.4.- DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA

OBJETIVOS GENERALES

- | Incentivar la madurez en la toma de decisiones, potenciando el autoconocimiento, el conocimiento del medio y de las posibilidades de éste, y el aprendizaje de actitudes planificadoras.
- | Facilitar en cada persona la evolución de sus fantasías e imágenes profesionales, normalmente incompletas y apoyadas en todo tipo de estereotipos, ayudando así a la toma de decisión consciente y responsable.
- | Estimular al alumnado para desempeñar profesiones no tradicionales.
- | Toma de conciencia de la continuidad entre la vida profesional y personal.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- | Contribuir al autoconocimiento del alumnado en relación a sus cualidades, valores, capacidades, gustos e intereses, ayudando a que elaboren sus expectativas.
- | Conocer el sistema educativo de la Comunidad Autónoma, sus diferentes itinerarios, principales características y conexiones con el mundo laboral.
- | Identificar y analizar las valoraciones sociales sobre los diferentes estilos de vida personales y profesionales y su jerarquización.
- | Facilitar la comprensión de los diferentes aspectos del mundo laboral (organización, actividades, empleo, remuneración...).
- | Sensibilizar sobre la necesidad de la corresponsabilidad en todos los aspectos de la vida pública y doméstica.
- | Conocer algunos recursos básicos para el acceso al mundo del trabajo (curriculum vitae, entrevista de selección...).
- | Desarrollar destrezas para tomar decisiones.

I Formular progresivamente objetivos ocupacionales y alternativas de cambio, analizando de forma crítica las diferentes posibilidades y salidas y valorando las ventajas e inconvenientes de cada alternativa desde diferentes ángulos: satisfacción personal, utilidad social, respeto al medio natural, etc.

I Implicar en el proceso de orientación vocacional al equipo docente y a otras personas significativas para las alumnas y los alumnos.

CONTENIDOS

Consta de unos materiales para trabajar tanto en tutoría como en las diferentes áreas curriculares (lengua, sociales, matemáticas, A.E.O...)

Los contenidos del programa hacen referencia a tres grandes bloques o ámbitos: el del autoconocimiento, el del conocimiento del medio -tanto académico como laboral- y el de la toma de decisión, propiamente dicha. Estos contenidos se han organizado en **24 sesiones de trabajo** de aproximadamente 55 minutos de duración y una sesión previa de Evaluación Inicial.

Cada sesión consta de unos materiales para el profesorado, una relación de recursos, materiales para el alumnado y anexos con material complementario.

Al final de los materiales para el profesorado se hace una breve presentación que tiene como cometido contextualizar y situar tanto al alumnado como al profesorado en el tema a trabajar en la sesión constituyendo, por tanto, una ayuda para introducirse en la misma.

Las once primeras sesiones tratan de hacer aflorar las representaciones que tienen sobre sí mismas y sobre sí mismos. En las seis primeras se analizan las expectativas que tienen sobre su futuro personal y profesional. En las cinco siguientes sus autopercepciones: personalidad, gustos, intereses y estilo de vida, aptitudes y rendimiento académico, intereses profesionales y valores.

Mediante las once siguientes se facilita un adecua-

do conocimiento del medio y de las posibilidades que éste ofrece: oferta educativa actual (10-14), presencia y aportaciones de las mujeres en el campo científico-tecnológico y en el sistema educativo (15,18 y 19), entorno laboral y recursos que pueden facilitar el acceso al empleo (16-22).

Con **las dos últimas** se lleva a cabo la recapitulación de todo el proceso realizado, la toma de decisión y el contraste de ésta con las personas próximas y significativas, para a continuación, obrar en consecuencia con lo decidido o replantearse lo que se estime oportuno.

En el caso de que las limitaciones temporales impidan el desarrollo de toda la propuesta consideramos válido y aconsejable articular **otra más reducida de unas 12 sesiones**, en las cuales deberían de estar presentes (5-5-2) actividades de los tres bloques o ámbitos anteriormente mencionados. En este caso habría que tener en cuenta que no todas las sesiones son independientes, existiendo algunas que deben de trabajarse juntas, tales como la 12,13 y14. Otras requieren haber trabajado previamente alguna sesión anterior, así para hacer la 2 ó la 3 hay que haber hecho la 1, para la 5 la 4, y para la 18 la 17. Las dos últimas, sobre la toma de decisiones, deberán trabajarse ambas.

METODOLOGÍA

Nos basamos fundamentalmente en dos principios.

1.- Principio experiencial

El proyecto que se propone considera fundamental el tratamiento de la diversidad de las formas de relación, de intereses y de expectativas, la intervención sobre las elecciones estereotipadas y la toma de conciencia de la necesidad de la igualdad en todos los aspectos de la vida.

Un programa de estas características debe basarse en la experimentación, implicando a las alumnas y los alumnos en **tareas concretas o contenidos próximos a su experiencia cotidiana**. La experiencia prevalece sobre la mera transmisión de información.

Los comportamientos nacen de la relación de las personas con su entorno, y gracias al valor que estos comportamientos tienen en su contexto, se convierten en pautas significativas de conocimiento y relación.

Por lo tanto, si queremos modificar conductas, debemos **posibilitar la vivencia de nuevas experiencias significativas** que orienten sus elecciones.

Este principio experiencial hace referencia a contenidos imaginativos, perceptivos, subjetivos, emotivos, etc. que implican siempre al alumnado de manera personalizada. Esta implicación será mayor cuanto más alto sea el nivel de experiencia y mayor variación de experiencias entren en juego.

2.- Principio heurístico

Se refiere al hecho de **favorecer la autonomía del individuo a partir de su participación activa** en el proceso, llevando a cabo su propia indagación e investigación.

A través de este proceso activo, las fantasías e imágenes profesionales incompletas se van convirtiendo en intereses y posteriormente en metas y objetivos a conseguir.

Este principio exige la programación de actividades que exijan la producción de información nueva, la búsqueda de información aclaratoria y explicativa, la producción de información sobre sí mismas y sobre sí mismos, y lo que seleccionan.

Todo ello requiere:

| Tener en cuenta el nivel educativo del alumnado, vivencias y experiencias previas, potenciando un aprendizaje constructivo que les lleve a valorar sus propias concepciones basándose en criterios personales y de interacción con las demás personas.

| Programar actividades que vayan de lo conocido a lo desconocido, de lo simple a lo complejo, que sean debatidas y discutidas en el grupo y posibiliten el sacar conclusiones personales que permitan

incorporarlas al repertorio conductual.

| Crear situaciones de aprendizaje que permitan desarrollar la autoconfianza, el autoconocimiento, la autoestima, las habilidades relacionales y el sentido de responsabilidad individual y colectiva.

| Atender a la diferencia, promoviendo actividades diferentes, situando al alumnado en diferentes tareas, creando situaciones que todas y todos puedan sentirse capaces de realizar.

| Utilizar un lenguaje positivo que nombre a todas las personas y grupos, no comparativo ni jerarquizado, no agresivo ni competitivo, un lenguaje valorador de la diversidad de las personas y de las manifestaciones humanas.

| Fomentar la participación de las alumnas y cuidar que las intervenciones del profesorado se dirijan por igual a alumnas y alumnos, teniendo en cuenta que ciertos comportamientos habituales en las alumnas -adaptabilidad, docilidad etc.- hacen que pasen desapercibidas en el aula.

| Hablar siempre en femenino y masculino, explicitar a las mujeres en el aula.

| Programar técnicas de autoevaluación que permitan a las alumnas y alumnos explicitar sus intereses y preocupaciones, para ponerles en contacto con sus intenciones de actuación y facilitarles la comprensión del contenido de su experiencia.

| Integrar en las actividades la historia de las mujeres y sus aportaciones, de forma que puedan valorar su importancia y revalorizar así las características estereotipadas como femeninas, favoreciendo una percepción del entorno más completa y real.

| Facilitar la expresión personal de intereses y opciones no estereotipadas, valorando la autoridad personal de cada alumna y alumno sin que nadie se sienta excluido.

| Reafirmar los éxitos que tenga cada persona para que se sienta cómoda asumiendo responsabilidades.

| Asegurar un clima de confianza que haga que sean aceptadas y aceptados cuando quieran expresar y modificar sus valores, o incluso cuando haya que censurar sus comportamientos.

| Procurar no ofrecer experiencias que infundan ansiedad, confusión e inseguridad.

| Dar normas claras y sencillas, empleando el tiempo necesario para que puedan entender con facilidad las nuevas tareas de clase y las propias de cada cual.

| Potenciar la realización de compromisos personales que les ayuden en la consecución de los cambios actitudinales necesarios para poder ir realizando su propio proyecto de vida.

EVALUACIÓN

Resulta necesario, e imprescindible si deseamos seguir trabajando y orientando coeducativamente, evaluar los distintos elementos del programa y el desarrollo del mismo, así como la evolución de los conceptos y actitudes del alumnado tras su aplicación. El programa “Bideak egiten-Abriendo caminos” incluye y ofrece varios elementos o cuestionarios de evaluación distintos:

| Actividad de evaluación inicial. (Ver Sesión Previa).

| Cuestionario para valorar la evolución de los preconceptos. Se pasará antes de comenzar el programa y una vez terminado éste. (Ver Apéndices).

| Cuestionarios dirigidos al alumnado y al profesorado sobre diversos aspectos relacionados con el diseño y desarrollo del programa. (Ver Apéndices).