

INVESTIGACIÓN

LA COMPRENSIÓN DEL ACCESO A DISTINTAS PROFESIONES: UN ESTUDIO EVOLUTIVO

Purificación Siena¹
Illeana Enesco¹

RESUMEN

En el artículo se expone una investigación evolutiva sobre las ideas acerca del acceso a distintas profesiones (médico, profesor, mecánico y albañil). El objetivo era conocer cómo se representan los niños y adolescentes el proceso de preparación y acceso a estos trabajos. Aunque existen investigaciones previas sobre el desarrollo de la noción de trabajo (e.g. Berti y Bombi, 1988; Furth, 1980), sus objetivos se centran sobre todo en estudiar la idea de trabajo y su relación con aspectos como la remuneración, más que en el problema de la preparación requerida y los modos de acceso. Diseñamos una entrevista que aplicamos a 112 sujetos madrileños de 5 a 17 años, de nivel socioeconómico medio. Un primer análisis de contenido de las respuestas condujo al establecimiento de un conjunto de categorías para cada apartado de la entrevista. El segundo tipo de análisis, propiamente clínico, se realizó teniendo en cuenta el protocolo en su conjunto con el fin de inferir posibles niveles de respuesta de complejidad creciente.

Los resultados revelan la existencia de una verdadera evolución conceptual que se refleja en una creciente comprensión de la función que cumple la formación o preparación previa para el desempeño de un trabajo, junto a una progresiva diferenciación de los tipos de preparación y los modos de acceso, según el trabajo. Las ideas y explicaciones que proporcionaron los sujetos nos han permitido aislar cuatro niveles representacionales sucesivos.

ABSTRACT

This paper presents a developmental research on concepts about the access to different careers (doctor, teacher, mechanic, and mason) with the purpose of knowing the

¹ Universidad Complutense de Madrid.

representation of children and teenagers about acceding to these careers. Research to date focus on aspects other than required training or way of access, such as a salary. An interview was outlined and made to 112 middle socioeconomic status subjects, aged 5 to 17, living in Madrid. A first analysis of response content produced a set of categories for each section of the interview. A second analysis was a clinical one, that took into account the protocol as a whole, in order to infer response levels of an increasing complexity.

Results show the existence of a real conceptual development, as it is revealed in an increasing understanding of the role of training for job performance, together with a growing differentiation of types and training, and ways of access to careers. Concepts and explanations provided by subjects led to four successive representation levels.

PALABRAS CLAVE

Acceso a profesiones, Representación de profesiones, Comprensión de profesiones

KEY WORDS

Career Access, Career Representation, Training, Response Content.

INTRODUCCIÓN

Una de las señas de identidad del individuo dentro de nuestra sociedad es, sin lugar a dudas, el trabajo que realiza. Actualmente, además, el trabajo se está convirtiendo en un bien escaso por lo que hay una creciente sensibilización social hacia ello. Los padres, en general, se preocupan cada vez más por la formación de sus hijos para que en el futuro lleguen a conseguir un trabajo y, a ser posible, un *buen trabajo*. Esta preocupación se transmite desde muy pronto a los niños a quienes se les intenta inculcar el valor del esfuerzo, la tenacidad, el trabajo *bien hecho*, y la necesidad de invertirlos a largo plazo: si el niño o el adolescente no se aplican bien en su tarea de estudiantes, estarán condenados a tener un trabajo

«malo» o incluso, en nuestros días, a no conseguir trabajo. Ahora bien, ¿cómo asimilan los niños todos esos mensajes y valoraciones?, ¿cómo se representan el mundo adulto del trabajo?, ¿de qué modo, en qué sentido distorsionan la información que les llega?. Si asumimos una perspectiva constructivista, según la cual los niños no reproducen la información del entorno sino que seleccionan algunos elementos, obviando otros, y los reorganizan de forma original (mediante sus propias herramientas intelectuales), tales preguntas cobran un sentido evolutivo.

En este artículo exponemos parte de los hallazgos obtenidos en un estudio sobre el desarrollo de la noción de trabajo en el que se indagaron aspectos muy

diversos del mundo laboral: desde la evolución del propio concepto de trabajo, la retribución económica y las diferencias retributivas, el conocimiento de distintos roles ocupacionales, etc., hasta la comprensión del proceso de preparación y acceso a diferentes profesiones (Sierra, 1994). Este último aspecto, uno de los menos estudiados en la investigación evolutiva, es al que nos dedicamos en este artículo. Pocos autores han tratado a fondo este problema, pues la investigación se ha centrado sobre todo en aspectos como la retribución, la jerarquía y el prestigio ocupacional (por ej., Dahlberg et al., 1987; Dickinson, 1990, entre otros muchos). No obstante, contamos con algunos trabajos interesantes (por ej., Furth, 1980; Berti y Bombi, 1988; Goldstein y Oldham, 1979, o Furnham y Gunter, 1989), cuyos hallazgos comentaremos brevemente.

En su libro *The world of grown ups*, Furth (1980) expone, entre otros temas relacionados con la comprensión infantil de la sociedad, las ideas que tienen niños de 5 a 11 años sobre el modo de acceso a distintos trabajos y su comprensión de los roles sociales. Para este fin, Furth seleccionó un conjunto de profesiones (médico, profesor, conductor de autobús, etc.) planteándole a los niños la pregunta: *¿cómo llega alguien a ser profesor...?*, en un contexto de entrevista abierta y muy poco estructurada. Al analizar las respuestas de los niños, Furth observó cuatro tipos de ideas sobre las condiciones para acceder a una profesión: (a) ser suficientemente mayor o tener el deseo de conseguir ese trabajo, (b) pedir

permiso o solicitarlo a una autoridad (por ej., «el jefe»), (c) la oportunidad de que se produzca una vacante en ese trabajo, (d) necesidad de poseer o adquirir un adiestramiento en la actividad que se desarrolle en el trabajo.

Aunque el autor no describe una secuencia evolutiva de estas ideas señala que, en términos generales, las relativas al deseo y a la elección personal pierden peso con la edad, dejando paso a atribuciones más complejas. Así mismo, la creencia de que el acceso a un trabajo depende de una figura concreta de autoridad va siendo desplazada por la idea de que es necesario haber adquirido ciertos conocimientos del trabajo a realizar e inclusive que tales conocimientos deben *demonstrarse* mediante la realización de algún tipo de prueba. Furth señala, no obstante, que aunque los sujetos mayores suelen dar respuestas más maduras, no por ello desaparece el tipo de respuestas observadas desde los cinco años, si bien bajo una forma algo más elaborada. Quizá Furth no detecta cambios cualitativos más claros en la evolución de las ideas infantiles debido al tipo de entrevista que realiza para recoger sus datos: al tratarse de conversaciones informales, poco estructuradas, la profundización en determinados aspectos del pensamiento infantil se ve, seguramente, muy limitada.

El interés de Berti y Bombi (1981, 1988) por estudiar la comprensión infantil del acceso a distintos trabajos surge de una investigación previa en la que las autoras habían detectado la presencia de una idea peculiar entre los

niños: la creencia de que el dinero con el que se paga a los trabajadores procede de lo que ellos mismos deben pagar para conseguir ese trabajo. A partir de esta idea¹ se interesan por indagar más a fondo estos problemas y, en particular, las creencias de los niños sobre el modo en que se accede a distintos trabajos (obrero de fábrica, granjero y propietario de una fábrica). Berti y Bombi entrevistan a 80 niños, de 4 a 11 años, hijos de empleados de una fábrica en una zona de Italia donde todavía quedaban fuertes residuos de economía agrícola.

A diferencia de Furth, las autoras presentan sus resultados bajo la forma de niveles de comprensión cualitativamente diferentes. Así, observan que las respuestas más primitivas acerca del acceso a los tres trabajos son idénticas y suponen bien desconocimiento (*nivel 0*), bien la idea de que basta con el deseo personal para desempeñar cualquiera de las ocupaciones (*nivel 1*). En los niveles sucesivos se observa una progresiva diferenciación de los distintos modos de acceso a cada trabajo. Así, en el caso del trabajador de fábrica los niños del *nivel 2* señalan la necesidad de pedirlo a determinadas figuras, relacionadas habitualmente con la jerarquía laboral (jefe o propietario) o con otras instancias como la *oficina de empleo*. Sin embargo, en este nivel todavía no son capaces de vislumbrar las dificultades o limitaciones objetivas que se plantean para conseguir un trabajo y no será hasta el *nivel 3* cuando reconozcan

que el acceso a un trabajo depende de muchos factores que van más allá tanto de la voluntad del que quiere trabajar como del que emplea.

De su estudio, Berti y Bombi concluyen que la capacidad para diferenciar profesiones se inicia aproximadamente hacia los 8-9 años con la comprensión de algunas funciones laborales (como las de granjero u obrero de fábrica) y sus formas de acceso, pero no de otras (como la del propietario) cuya tarea y función son aún oscuras para los niños incluso de 11 años.

En su libro *Children and work*, Goldstein y Oldham (1979) recogen una extensa investigación sobre las ideas infantiles acerca del mundo del trabajo. Utilizando procedimientos variados (cuestionarios, dibujos y, en ocasiones, entrevistas), estudiaron a 900 niños norteamericanos de 6 a 13 años y de tres niveles socioeconómicos. Aunque los autores hacen poca referencia al problema de la preparación previa (centrándose más en aspectos como la obtención de un trabajo, las diferencias retributivas o la jerarquía ocupacional), sus resultados son instructivos para nuestros propósitos. Por ejemplo, a pesar de no adscribirse a una orientación cognitivo-evolutiva como es el caso de Furth y Berti y Bombi, los autores terminan afirmando que la mejor manera de dar sentido a sus hallazgos es en términos evolutivos, e incluso llegan a proponer distintos «estadios» en la evolución de estos conceptos. Sugieren que los estadios

¹ Una idea que también nosotros hemos encontrado en nuestros estudios sobre la comprensión social de la organización social (Delval, Enesco y Navarro, 1995)

siguen un curso unidireccional, es decir, de complejidad creciente en cuanto al realismo, descentración, abstracción y sensibilidad a la contradicción de los niños. Por último, Goldstein y Oldham no observan diferencias significativas ni entre sexos ni entre las distintas clases socioeconómicas.

Desde otra perspectiva teórica y metodológica, autores como Furnham y Gunter (1989) realizan una serie de encuestas encaminadas a conocer, entre otros aspectos, cómo creen los jóvenes que se consigue un trabajo. El cuestionario que utilizaron contenía preguntas cuyo objetivo era saber la importancia que concedían los adolescentes a factores como la suerte, la influencia de alguien importante, la cualificación o la capacidad de una persona a la hora de encontrar un trabajo.

De los resultados de las encuestas se deduce que los sujetos mayores toman en cuenta, más frecuentemente que los más jóvenes, las calificaciones escolares y la preparación como factores de los que depende conseguir un trabajo. Así mismo, los mayores tienden a dar menos peso que los pequeños a factores aleatorios (por ej., suerte).

A pesar de aportar información interesante, una de las limitaciones de estudios como el de Furnham y Gunter es que nada nos dice del razonamiento y las argumentaciones que subyacen a las respuestas de los sujetos, ni de los elementos o aspectos de la realidad social a los que prestan atención en distintos momentos evolutivos ni, por supuesto, de las defor-

maciones que sufre la información cuando es asimilada por el sujeto en desarrollo. Precisamente, el propósito de nuestro estudio ha sido explorar en profundidad el modo en que evolucionan las concepciones de los niños sobre el acceso a distintas profesiones atendiendo a todos esos aspectos de la construcción conceptual.

PROCEDIMIENTO

La muestra estuvo formada por 112 sujetos (56 niños y 56 niñas) escolarizados, de edades comprendidas entre los 5 y los 17 años. Los niños pertenecían a cursos alternos, desde 2° de Preescolar hasta 8° de E.G.B. y los cursos de 2° de B.U.P. y C.O.U. Cada grupo estaba compuesto por 16 sujetos (8 chicas y 8 chicos).

Tanto el colegio en el que se realizaron las entrevistas a los niños de Preescolar y E.G.B. como el instituto al que asistían los sujetos de B.U.P. y C.O.U. son públicos y están ubicados en el norte de Madrid, en una zona residencial de clase media y media-alta. Como indicador de estatus socioeconómico de los sujetos se consideró el nivel de estudios y profesional de los padres (todos ellos son estudios superiores y ejerciendo su profesión).

Los sujetos fueron seleccionados al azar dentro de cada curso, con la única condición de que estuvieran en el curso correspondiente a su edad.

Los datos se recogieron a través de entrevistas individuales utilizando el

método clínico piagetiano. Junto a las modificaciones intrínsecas al desarrollo del propio método clínico, la entrevista de los niños preescolares contenía variaciones con el fin de asegurarnos su comprensión de cuestiones previas como el reconocimiento de las profesiones, el contexto de trabajo y las herramientas empleadas en los mismos. Se utilizó para todos los sujetos de la muestra un material de apoyo que consistía en dibujos en los que se representaban cuatro profesiones (médico, profesor, mecánico y albañil) sobre las que se preguntaba, además de su descripción (*¿qué hace...? ¿cuál es su trabajo?*), los modos de acceder a ellas (*¿Cómo se llega a ser...? ¿qué hay que hacer para llegar a...?*). Las profesiones se eligieron atendiendo a dos criterios generales: que fueran familiares para los niños y que representaran ocupaciones diferentes en cuanto al tipo de preparación requerida (además de otras variables como prestigio, remuneración, etc.). El orden de presentación de las profesiones fue aleatorio.

Para los niños preescolares se diseñó un material pictórico adicional para comprobar que reconocían sin dificultad cada profesión, sus actividades más sobresalientes, su ubicación en los distintos lugares de trabajo mostrados y los utensilios propios de cada una. Todos ellos pudieron resolver satisfactoriamente las tareas previas de reconocimiento y descripción de cada ocupación.

Las entrevistas tuvieron una duración media de 30 minutos. Todas ellas fueron grabadas en magnetofón y transcritas literalmente para su posterior análisis.

El análisis cualitativo se realizó de dos formas complementarias. La primera de ellas consistió en un análisis de contenido de las respuestas de los sujetos dando lugar a diversas categorías descriptivas. La segunda se realizó tomando en cuenta el protocolo en su conjunto: las ideas y creencias expresadas por los sujetos y su organización interna. Este tipo de análisis permite identificar niveles de conceptualización y no sólo la presencia o no de ciertas ideas o *contenidos*.

Los datos cuantitativos se presentan en tablas (distribución de sujetos por edades y categorías de respuesta; y por edades y nivel de conceptualización). Para conocer si existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de edad, los datos han sido analizados mediante la prueba de chi cuadrado.

RESULTADOS

La pregunta que empezábamos planteando a los sujetos para explorar sus ideas sobre el modo en que se accede a distintos trabajos era la siguiente: *¿cómo se llega a ser [médico, profesor, mecánico, albañil]?* El análisis de contenido de las respuestas nos llevó a identificar las siguientes categorías:

1. **Ser mayor.** Son respuestas que señalan que el requisito para llegar a desempeñar una ocupación (médico, mecánico, profesor o albañil) es ser adulto. [Mayor].
2. **Utensilios.** En este caso, el requisito es disponer de las herramientas

o medios instrumentales propios de la profesión en cuestión (“tener el maletín de médico”, «tener las tizas para enseñar», etc.) [Utens].

3. Observación y/o práctica. Se incluyen aquí respuestas que indican que el trabajo se aprende observando a otros y/o poniendo en práctica las acciones observadas (“mirando cómo cura el médico”; “viendo cómo trabaja el mecánico”; “mirando cómo lo hacen y ayudando”). Ninguna de estas respuestas implica la idea de que estas actividades estén estructuradas y organizadas con una finalidad docente o de aprendizaje [Pract.].

4. Adquisición de conocimientos/habilidades en un marco académico especializado. Se trata de respuestas que señalan que es necesario adquirir conocimientos y/o habilidades más o menos específicas dentro de un marco de enseñanza formal (sea en la universidad, en academias, cursando Formación Profesional, etc.). Este tipo de respuestas no excluye la referencia a actividades prácticas pero que, a diferencia de la categoría anterior, obedecen a la propia programación académica cuyo objetivo es docente. [Acad.].

En la tabla 1 se presenta la distribución por edades de las respuestas de los sujetos en cada categoría y profesión².

Los datos revelan diferencias entre edades en la frecuencia de aparición de los distintos tipos de respuestas en relación con cada una de las profesiones.

Como era de esperar, las dos primeras categorías, que representan las ideas más primitivas (basta con ser adulto o con disponer de utensilios necesarios), están representadas tan sólo por algunos niños de 5 años. A excepción de ello, el resto (95%) hace referencia a algún proceso previo de aprendizaje de la tarea, que puede realizarse en un contexto de práctica, en un contexto académico, o en ambos. Las diferencias entre edades a este respecto son notables.

A los 7 años vemos que la inmensa mayoría de los niños cree que toda actividad profesional se aprende en un contexto formal, académico. Es decir, tanto un médico como un albañil o un mecánico deben asistir a lugares como la *universidad* (u otros similares que ellos llaman “academias para mayores”) para aprender su ocupación y llegar a desempeñarla. Sin embargo, a los 9 años observamos un cambio sustancial: los niños empiezan a discriminar entre profesiones señalando que si bien algunas exigen necesariamente una formación académica y sólo académica (médico y profesor), otras pueden alcanzarse por medios alternativos como la observación y la práctica (mecánico y albañil). No obstante, la

² Los sujetos pudieron dar más de una respuesta a la cuestión que se les preguntaba. Por ello, mientras en algunas edades y profesiones la suma es 16, en otras este número es mayor. Así mismo, la última casilla de la tabla muestra el total de respuestas de todas las edades en cada categoría.

Tabla 1. ¿Cómo se llega a ser...?
Número de respuestas por categoría, edad y profesión

		5	7	9	11	13	15	17	T.R.C
MED	MAYOR	3							3
	UTENS	2							2
	PRACT	10	2						12
	ACAD	1	14	16	16	16	16	16	95
PROF	MAYOR	3							3
	UTENS	2							2
	ACAD	11	16	16	16	16	16	16	107
MEC	MAYOR	3							3
	UTENS	2							2
	PRACT	10	2	11	12	12	16	13	76
	ACAD	1	15	15	13	10	14	12	80
ALB	MAYOR	3							3
	UTENS	2							2
	PRACT	10	1	8	10	15	16	16	76
	ACAD	1	15	14	11	3	1	2	47

mayoría de los niños de 9 y 11 años sigue mencionando la vía académica para profesiones como la de mecánico y albañil. Un nuevo cambio se observa a los 13, manteniéndose en las edades posteriores: se diferencia la preparación que requiere un albañil (que sólo exigiría un aprendiza-

je "práctico"), de la del mecánico, cuya formación puede ser bien académica (referencia explícita a F.P.), bien práctica o ambas.

Los análisis estadísticos mediante tablas de contingencia en cada una de las

profesiones han revelado diferencias estadísticamente significativas en la evolución de la idea de acceso respecto a la profesión de médico ($X^2 = 92,49$ g.l. = 18 $p < 0.001$); de mecánico ($X^2 = 63,04$ g.l. = 18 $p < 0.001$) y albañil ($X^2 = 86,49$ g.l. = 18 $p < 0.001$). No así en la de profesor donde, a excepción de algunos de los menores de la muestra, el resto de niños habla de la necesidad de formación académica.

Una visión más fiel de los cambios evolutivos que se producen nos la proporciona el análisis cualitativo del conjunto de las respuestas de este apartado que nos ha llevado a identificar una serie de niveles de comprensión que describimos a continuación.

Nivel 1: Ser adulto o poseer los instrumentos adecuados.

El nivel de comprensión más primitivo recoge la creencia de que la condición de adulto —y, eventualmente, el disponer de ciertos materiales— es suficiente para poder desempeñar cualquier actividad profesional (ideas que ya habíamos mencionado en dos de las categorías antes descritas). Los niños no expresan que sea necesario ningún tipo de formación o conocimientos específicos para desarrollar un trabajo, cualquiera que éste sea. Pero además, tampoco parecen capaces de concebir cómo podría ser ese proceso de preparación previa cuando se les sugiere durante la entrevista. He aquí dos ejemplos de este nivel:

ÁNGEL (5;4): “¿Cómo es que los profesores saben cómo enseñar a los

niños, las cosas de profesores?... *Porque son mayores.* [] ¿Y cómo han aprendido a ser profesores?... *Porque son muy grandes.* [] ¿Cualquiera que sea mayor puede enseñar a los niños? *Sí*”.

JAVIER (5;7): “[] ¿Tiene que hacer algo el albañil para saber hacer casas? *Tener cemento y ladrillos y esta paleta y ladrillos...* ¿Y cuando tenga todo eso, qué tiene que hacer? *Poner cemento encima del ladrillo y poner después otro y así hasta que hace la casa.* ¿Y no tiene que ir a ningún sitio a aprender? *No, si ya tiene las cosas, pone los ladrillos*”.

Nivel 2: Comprensión de la necesidad de formación pero sin discriminación entre distintas profesiones.

A diferencia del nivel anterior, en éste los sujetos piensan que cualquier ocupación requiere algún tipo de preparación previa. Sin embargo, tienden a generalizar a todos los trabajos un mismo proceso de formación, ya sea de naturaleza formal y en contextos académicos (universidad o “escuelas” especializadas) o de carácter práctico. En otras palabras, cuando el niño *descubre* la necesidad de aprendizaje y un procedimiento concreto lo aplica indiscriminadamente a cualquier profesión. Veamos dos ejemplos que lo ilustran.

ALEJANDRO (5;2): “[] ¿Cómo es que los mecánicos saben arreglar coches? *Pues porque le han enseñado ¿Quién? Porque cuando hay un mecánico que está haciendo... arreglando las ruedas y los destornilladores, pues le mira y así,*

ya se fija y aprende. ¿Y tú lo aprendes? Sí ¿Y él, como te enseña? Pues haciendo cosas, que arregla los motores. ¿Y cuando arregla los motores, qué haces? Pues le miras y lo ves. ¿Y así aprendes? Sí. [Da respuestas muy similares para el resto de profesiones: se aprende observando lo que hace un «experto»]

VÍCTOR (7;0): “¿Cómo se llega a ser albañil, Víctor? Pues yendo a la universidad. ¿Y qué es eso de la universidad? Pues es un sitio que te enseñan los trabajos. ¿Y cómo se entra en la universidad? Pues cuando ya se pasan todos los cursos y eres muy mayor, vas a la universidad a aprender el trabajo que quieras ser, [] acabas todos los cursos del colegio y así de mayores y tienes que entregar un carnet. ¿Y en la universidad cómo se aprende a ser albañil? [] Pues escuchas al profesor, [] él va haciendo las cosas por las mesas [se refiere a maquetas] y tú te fijas, y lo vas aprendiendo. [] Tienes que estudiar un libro que te dice de «cómo hacer una casa» y cuando te lo estudias y ya te lo sabes, pues ya sabes. [Las explicaciones que da para el resto de ocupaciones son semejantes]”.

A pesar de la disparidad de las tareas, todas siguen un mismo camino de enseñanza y aprendizaje sin discriminación alguna entre ocupaciones. Por otra parte, parece claro que en este nivel la decisión de «ir a la universidad» depende casi únicamente de la voluntad de los sujetos o, como en el caso de Víctor, señalan alguna condición casi «ritual» para el acceso a la misma: la necesidad de poseer un carnet que, en esencia, consiste en una ficha con datos del sujeto.

Destacaremos brevemente la figura del profesor. Como decíamos, algunos sujetos conciben una formación práctica para todas las profesiones (incluida la de profesor), mientras que otros piensan que toda ocupación requiere una formación académica. Respecto a estos últimos, merece la pena destacar sus ideas acerca de lo que se enseña en la «universidad para profesores». En los ejemplos que siguen vemos una buena ilustración de ellas: en la universidad se repiten las materias dadas en el colegio, bien porque durante el periodo escolar no se aprendieron suficientemente, bien porque es necesario reforzar tales conocimientos.

ALEJANDRA (7;0) “¿Cómo se llega a ser profesor? Tienes que saberte todas las lecciones de Naturaleza y de Lengua... para ser profesor tienes que saber te todos esos libros y todas las lecciones. ¿Y todas esas cosas dónde se aprenden? Pues cuando ya haces el colegio y todo, tienes que ir a una escuela de profesores... que se llama universidad de profesores y tienes que estudiar todo otra vez. ¿Y tienes que estudiar todos los libros de todos los cursos? Sí. ¿Y por qué te lo tienes que estudiar todo? Para sabértelo mejor”.

ENRIQUE (7;6) “¿Cómo se llega a ser profesor? También hay que estudiar mucho en la escuela de mayores para profesores. ¿Y en esa escuela, cómo aprendes a ser profesor? Porque otro profesor que ya sabe más te repasa todos los libros del colegio y tú tienes que estudiártelo en casa y luego decírselo bien si te pregunta. ¿Y qué estudias en esa escuela? Los libros de Mates y de Soci y eso [] por -

que hay niños que, a lo mejor han estudiado bien cuando eran del cole y luego han querido ser profes y por eso tienen que estudiar cuando quieren ser profes en la escuela de mayores. ¿Y los que han estudiado bien y quieren ser profes? [] Esos también [] para recordarse bien de todo”.

Desde la perspectiva de los niños de este nivel, el proceso de enseñanza y aprendizaje está muy próximo a la idea tradicional de «transmisión-recepción» y a la concepción del profesor como portador del saber. Coherentemente con esta visión, cuando los niños aluden a un texto académico lo hacen describiéndolo como un compendio de todos los conocimientos necesarios para el ejercicio de una profesión. En suma, el profesor, y eventualmente el texto, reúnen la información requerida para dar respuesta a los distintos problemas que pueden presentarse en la futura actividad profesional (“te dice cómo se pone un electro”, “cómo se cambia una rueda”, qué materias enseñar en cada curso, etc.).

Nivel 3: Diversificación del tipo de formación previa.

Subnivel 3a. Junto a un creciente conocimiento de las tareas propias de cada profesión, el niño avanza también en la comprensión de que cada una de ellas comporta distintos tipos de formación. Los niños de este nivel ya no aplican rígidamente la idea de que toda profesión requiere un mismo proceso de aprendizaje. Así por ejemplo, mientras que en el caso de profesiones como médico y profesor creen que es necesario una formación

académica, trabajos como el de albañil o mecánico pueden aprenderse por otras vías. Sin embargo, se sigue percibiendo la formación académica no sólo como la más frecuente sino también como la mejor.

ALBA (7;9): “¿Cómo se llega a ser mecánico? *Pues aprendiendo a usar las herramientas y conociendo el motor de los coches. ¿Y dónde se aprende eso? En la Universidad. ¿[] Hay otra forma de aprender? Pues... que te enseña gente [] que te fijes en los mecánicos y así aprendes. [] ¿Y tú qué crees que es lo que más pasa []? Yendo a la universidad. ¿Y hay alguna diferencia entre aprender en la Universidad o viendo a otros mecánicos? Pues... que en la universidad te enseñan más cosas [] porque allí tienes un libro. ¿Y cuando aprendes en el taller no? No tienen libros, los libros están en los colegios y te lo explica el profesor. ¿Y el mecánico, no te lo explica? Es que no es un profesor”.*

Alba, al igual que otros niños de este nivel, señalan que aunque se pueda aprender mediante una educación formal o mediante observación, la primera goza de una serie de ventajas que la hacen superior. Una de las diferencias que mencionan los niños de este nivel es que el profesional observado no tiene una intención docente sobre el que observa y, por tanto, no aporta explicaciones aclaratorias de lo que va desarrollando. Otra característica es que el aprendizaje mediante observación prescinde de libros en los que el aprendiz pueda estudiar o repasar lo que va viendo. Por otro lado, es destacable cómo los niños señalan que el apren-

dizaje formal es más estructurado, sobre aspectos que van desde lo fácil a lo difícil, mientras que el aprendizaje por observación carece de esta secuenciación.

Destaquemos, de nuevo, la representación que tienen los niños de la preparación que requiere un profesor. En este nivel, los sujetos incorporan nuevas ideas a las ya existentes en el nivel anterior. Así, opinan que en la universidad los futuros profesores no sólo aprenden los contenidos que habrán de enseñar, sino también ciertas cuestiones que tienen que ver con la organización de la docencia y del aula, aunque todavía muy rudimentarias. Por otra parte, la función de la universidad se amplía al incorporar *actividades prácticas* organizadas con una finalidad docente. Veamos algunos ejemplos que ilustran lo que acabamos de comentar.

ESTEFANÍA (9;10): “¿Cómo se llega a ser profesor? Haciendo la E.G.B., el instituto y la universidad. [] ¿Y cómo se aprende en la universidad. a ser profesor? Pues estudiando la profesión de ser profesor. Te enseñan cómo se hace en la clase y lo van haciendo también y si no lo sabes hacer, pues repites y si no pasas... también tienes que esforzarte y estudiar todos los libros de profesor, de matemáticas, de lenguaje, de sociales... todos. ¿Y quién te lo enseña? Pues los profesores que hay allí para enseñar, que son profesores. Y te enseñan “que hay que dibujar un mapa en la clase de sociales”, “que hay que hacer las divisiones con prueba” y se lo dibujan en la pizarra y ya aprenden. Y luego tienen que repetirlo por si no les sale bien y tienen que repetir curso”.

BELÉN (9;9): “¿Cómo se llega a ser profesor, Belén? Hay que ir a la universidad de profesorado y hacer los cursos. ¿Y cómo aprendes a ser profesor? Pues yo creo que te enseñan [] las bases: que hay que hacer exámenes, poner las notas, que no puedes castigar así, de pegar tortas... y eso. Y luego ya te van enseñando, por ejemplo, de matemáticas, de lenguaje, por ejemplo un mes de matemáticas, un mes de lenguaje y de todas las asignaturas así”.

Mientras que para ser médico, mecánico o albañil, lo más importante es aprender las tareas concretas de cada trabajo, en el caso del profesor, quizás debido a un conocimiento más de *prime-ra mano*, los niños destacan también la necesidad de aprender aspectos relacionados con el trato a los alumnos y con la propia organización del aula. En cualquier caso, la idea que subyace es que en la universidad o “escuela de mayores” se aprende tanto el contenido como la forma de desarrollar las actividades de la profesión.

Subnivel 3b. Algunos niños hacen discriminaciones más finas en cuanto a la formación que requiere cada profesión. Dentro del ámbito académico, distinguen entre el proceso de formación universitaria y procesos alternativos (como, por ejemplo, la Formación Profesional) no sólo en lo que se refiere al tiempo invertido en uno y otro, sino también a ciertos mecanismos de selección previa (pruebas de acceso) y, lo que es más interesante, a la *calidad* de los conocimientos que se adquieren en dis-

tintos marcos académicos. Además, suele aparecer con cierta frecuencia la idea de que quienes cursan Formación Profesional no lo hacen tanto por deseo o elección personal como por carencia de aptitudes para el estudio. En este sentido, se puede decir que los niños de este subnivel valoran de modo diferente uno y otro tipo de estudios (siendo los universitarios los más valorados) y lo justifican por las dificultades relativas que entrañan las distintas profesiones.

No obstante, a pesar de estos avances respecto al subnivel anterior, se observan todavía muchas distorsiones de la realidad y una marcada tendencia a maximizar o exagerar las diferencias.

LAURA (11;0): “¿Cómo crees que se llega a ser médico? *Pues después de C.O.U. ahí coges la carrera de médico [] me parece que son un pegotazo de años. [] ¿Cómo se llega a ser mecánico? Me parece que para mecánico, no hay que hacer carrera, es Formación Profesional. ¿Y cómo se llega a la Formación Profesional?. Pues después de octavo, te vas a una escuela especial de mecánico. [] que se estudia, por ejemplo, cosas de peluquería, mecánico, fontanero... cosas de esas que no son de carrera. [] ¿Y es lo mismo estudiar F.P. o en la universidad? Hombre... no [] hay trabajos que son más fáciles, que tienen que estudiar menos, fontanero y peluquería y eso... que no hace falta ir a la universidad, por que a lo mejor eso en tres meses lo han aprendido y en la universidad son cuatro o cinco años, porque son trabajos más difíciles, de más riesgo”.*

Nivel 4: La formación no es condición suficiente.

Aparte de un notable aumento de información sobre los distintos procesos de formación y las dificultades relativas, hay dos avances importantes en este nivel. Por una parte, surge la idea de que la formación previa es una condición necesaria pero no suficiente para el ejercicio *adecuado* de una profesión. Ciertas características personales pueden no ser apropiadas para desarrollar un trabajo, y en este sentido, no basta con haberse preparado o haber obtenido una acreditación. Es necesario, además (sobre todo en ciertas profesiones), disponer de algunas cualidades individuales para desempeñar bien esa actividad. Por otra parte, en la formación académica (ya sea universitaria o de F.P.) se distinguen dos funciones: la de preparación propiamente dicha y la institucional, es decir, el reconocimiento oficial de haber adquirido los conocimientos que capacitan para el desempeño de una profesión determinada. El reconocimiento oficial, esto es, la acreditación formal del saber, puede tener más peso que la capacitación real del individuo a la hora de conseguir un trabajo. En los siguientes ejemplos se ilustran estos aspectos:

ESTHER (15;0): “¿Cómo se llega a ser mecánico? *Pues... yo creo que desde pequeño, si tu padre es mecánico, estás desde pequeño trabajando con tu padre [] yo creo que no se necesitan carrera ni nada para eso, pero también te puedes especializar. Creo que hay carreras, no, una rama en F.P. [] Pero no lo necesitan. [] ¿Y qué es lo que más pasa, lo*

normal es que se aprenda viendo y practicando o por F.P.? Yo creo que si tu padre o alguien cercano a ti es mecánico, mucho más que por F.P., vamos yo creo que esos serán muy pocos. Pero yo creo que los que hacen los cursos de F.P. es que ya tienen idea, que han aprendido con sus padres y eso y hacen los cursos para poder presentar algo y decir que son mecánicos porque hoy hay mucha titulitis y si no tienes un papel que diga que eres lo que sea, aunque hayas aprendido, nada.”

RUTH (17;1): “¿Cómo se llega a ser profesor? Pues yo creo que para ser profesor se requiere mucha preparación, más de la que en realidad tienen. [] Pero no sólo consiste en dar clase de lo que aprendas en la carrera, tienes que estar constantemente leyendo libros sobre la teoría del aprendizaje, sobre los niños, sobre

su psicología. [] No hace falta sólo estudiar la carrera. [] Hay que tener una serie de características, hay que tener sobre todo vocación [].”

A continuación presentamos la tabla 2 en la que se muestra la distribución de sujetos por edades en los distintos niveles de comprensión.

Puede observarse que el nivel 1 está representado sólo por una minoría de niños de 5 años (31%). En el nivel 2 se encuentran mayoritariamente niños de 5 y 7 años (69% y 81%, respectivamente) y una minoría de los 9 (31%). En el subnivel 3a encontramos sobre todo a niños de 9 y 11 años (56,5% y 62,5%, respectivamente), con algún niño de 7 años (19%) y de 13 (31%). En el subnivel 3b el grupo de edad mayoritario es el de 13 años

Tabla 2. ¿Cómo se llega a ser...?
Niveles de comprensión del acceso a las diferentes profesiones

	1	2	3a	3b	4	N
5 años	6	11				16
7 años		13	3			16
9 años		5	9	2		16
11 años			10	6		16
13 años			6	10	1	16
15 años				3	13	16
17 años				2	14	16

(62,5%), si bien hay sujetos desde los 9 hasta los 17 años (12,5% de 9 años; 37,5% de 11; 19% de 15; 12,5% de 17 años). Por último, el nivel 4 está representado casi exclusivamente por sujetos de 15 y 17 años (81% y 87,5%).

El análisis estadístico revela diferencias significativas entre los grupos de edad en su distribución por niveles de comprensión ($X^2 = 192,84$ g.l. = 24 $p < 0.001$).

CONCLUSIONES

Los resultados nos permiten afirmar la existencia de una verdadera evolución de las representaciones acerca del trabajo en relación con dos aspectos: la necesidad de formación y la diferenciación de las formas de preparación. De forma general, podemos describir tal evolución como una creciente comprensión de la función que cumple la preparación previa para el desempeño de un trabajo, junto a una progresiva diferenciación (desde un estado inicial de indiferenciación) de los tipos de formación y los modos de acceso, según el trabajo. Las ideas y explicaciones que proporcionaron los sujetos nos han permitido aislar cuatro niveles conceptuales sucesivos.

El *nivel 1*, que representa la visión más primitiva del mundo del trabajo de algunos preescolares, se caracteriza por la idea de que *cualquier adulto puede realizar cualquier trabajo*, contemplando sólo restricciones anecdóticas (por ej., “tener las herramientas de

mecánico” o “el maletín del doctor”). En nuestro estudio hemos encontrado que sólo algunos niños de 5 años mantienen esta creencia pero es muy posible que en edades más tempranas (por ej., a los 3-4 años) sea mucho más frecuente, producto de la visión que tiene el niño de un adulto prácticamente omnisciente y omnipotente. Considerando la situación de dependencia del niño y las múltiples ocasiones en las que puede *observar* la “maestría” del adulto para resolver problemas de todo tipo (qué medicamento dar al niño cuando está enfermo; cómo cambiar una rueda y hasta cómo construir una caseta para el perro...), no tiene, pues, nada de extraño que le atribuyan también la capacidad para realizar cualquier trabajo.

Ideas parecidas encuentran Furth (1980) y Berti y Bombi (1988) con los niños de 4 y 5 años, cuando les preguntan sobre el modo de *conseguir un trabajo*: basta con ser mayor y *querer* conseguirlo. Esta creencia de que en el mundo social prácticamente no existen restricciones externas (y que las únicas restricciones pueden ser la mera falta de deseo o ciertas circunstancias anecdóticas) es algo común en estas primeras edades, como se pone de manifiesto en muchos otros estudios (véanse, por ejemplo, nuestras revisiones sobre el desarrollo de nociones socioeconómicas en Delval, Enesco y Navarro, 1994, y Enesco, Delval, Villuendas, Navarro, Sierra y Peñaranda, 1995).

El *nivel 2* (en el que se sitúan la mayoría de los niños de 5 y 7 años) da paso a las primeras intuiciones de que *es*

necesario algún tipo de instrucción o aprendizaje para llegar a desempeñar un trabajo. El niño empieza a darse cuenta de que las personas aprenden a realizar tareas específicas y en contextos diferenciados: el médico “cura” en un hospital; el profesor enseña en la escuela, etc. Entiende, pues, que estas personas saben hacer determinadas cosas y *no todas*, y que este conocimiento ha sido adquirido deliberadamente y no de forma incidental.

Sin embargo, cuando los niños “descubren” una vía de aprendizaje la aplican rigidamente a todas las profesiones sin distinción. Así, algunos pueden pensar que todos los trabajos se aprenden mediante la observación y/o práctica (“el médico aprende a poner inyecciones mirando a otro” o ¡aprende a operar cuando le operan a él!), mientras que otros (la mayoría de los sujetos de este nivel) piensan que todos los trabajos se aprenden haciendo “la carrera” correspondiente (en un *colegio, academia, universidad* o similar), convirtiendo así la formación académica en el medio universal de preparación para el trabajo. Por otra parte, aun aceptando que los conocimientos que se imparten en cada “carrera” son específicos para cada profesión (es decir, que “no se estudia lo mismo en todas las carreras”), piensan que todo se aprende de la misma forma: a través de instrucción por parte de un profesor experto que “enseña a ser médico, albañil o mecánico”, proporcionando *recetas* sobre cómo actuar en cada caso. Además, esta transmisión de conocimientos se apoya casi siempre en un único texto: una especie de manual en el que se encuentra compen-

diado todo lo necesario para poder desarrollar en el futuro este trabajo. Por supuesto, no hay ningún atisbo de la idea de que el conocimiento pueda ser limitado y, menos aún, de su naturaleza “provisional” o aproximativa.

Esta perspectiva nos recuerda vivamente la concepción tradicional de la enseñanza según la cual el profesor es portador del saber y su función es transmitirlo (generalmente mediante explicaciones orales y con el apoyo del *texto*), mientras que el papel del alumno es escuchar atentamente y memorizar lo que se le enseña.

El *nivel 3* representa un cambio importante en la comprensión del trabajo. Si en el nivel anterior habían surgido las primeras intuiciones acerca de la distribución del trabajo y, por ende, de la especialización, ahora los niños entienden que cada profesión requiere una preparación y vías de acceso diferentes. En un primer momento (subnivel 3a) se observa todavía una visión distorsionada de la “amplitud” de oferta académica y de su cualidad, lo que se refleja en dos ideas: 1) prácticamente para todo trabajo existe una «carrera» universitaria (aunque, a diferencia del nivel anterior, se conciben formas de preparación alternativas para ocupaciones como la de mecánico o albañil), y 2) en todos los casos, es decir, cualquiera que sea el trabajo que se vaya a desempeñar, la formación académica es la que más y mejor capacita.

Esta perspectiva se va matizando a medida que los sujetos disponen de más

recursos para asimilar la información y poder representarse distintos sistemas y niveles de formación. Así, los sujetos del subnivel 3b distinguen vías diferentes de formación académica (Bachillerato, F.P., Universidad) no sólo en términos de dificultad relativa (y en relación con las distintas aptitudes intelectuales), sino también en cuanto a la cualidad de los conocimientos que se adquieren y al tipo de trabajo al que se accede.

Los avances del *nivel 4* consisten no sólo en un espectacular aumento de información sobre las vías y alternativas de formación en distintas profesiones, sino también en el modo en que se integran todos los distintos elementos en una representación más cabal del sistema sociolaboral.

Ejemplo de ello son las finas distinciones que establecen al hablar del papel que tiene la *práctica* en distintas ocupaciones, o cuando mencionan la necesidad de una formación intelectual permanente en algunas de ellas (como por ejemplo los profesores). Por otra parte, el sujeto también ha empezado a captar nuevos aspectos de la organización social que le permiten comprender mejor el mundo del trabajo. Por ejemplo, entiende las razones por las que la sociedad ha tenido que desarrollar medios para que los individuos *demuestren formalmente sus conocimientos* y no sólo *dispongan* de ellos. Saber hacer un trabajo no es condición suficiente para conseguirlo (en la mayoría de los casos) pero incluso puede no ser condición necesaria. En cambio, disponer de un reconocimiento

formal de ese saber es condición necesaria para ello. A diferencia del nivel anterior, ahora se entiende la necesidad de acreditar el saber, y su institucionalización, como producto de la complejidad del mundo en que vivimos: sería imposible comprobar, directamente y una a una, las habilidades y conocimientos de cada una de las personas que optan por un puesto de trabajo para decidir cuál de ellas lo ocupará. Por supuesto, esto no significa que no sean críticos respecto a muchos de estos asuntos o que no revelen contradicciones en sus juicios. Por otra parte, tampoco están exentos de algunas de las limitaciones que estaban presentes en niveles anteriores. Así, el concepto de conocimiento y de saber no difiere excesivamente de la concepción tradicional que antes mencionábamos. Es cierto que ahora piensan que el conocimiento no se adquiere de una vez por todas e incluso que puede no acabar de adquirirse nunca. Sin embargo, la idea que perfilan del conocimiento experto está muy próxima a la de un saber acumulativo, objetivo y, por tanto, relativamente estático.

La consideración de variables personales (disposiciones, aptitudes, motivación, etc.), en conjunción con la preparación o especialización del individuo, constituye otra novedad de su representación del mundo del trabajo (y que se observa también en otros ámbitos del conocimiento social). Esto supone, por una parte, contemplar la necesidad de adecuación de la profesión elegida a las características de la persona y, por tanto, la idea de que no cualquiera puede ejercer de forma correcta una profesión aun-

que posea los conocimientos apropiados. Por otra parte, fórmulas como *tener vocación o que te guste el trabajo*, cobran sentido para los adolescentes hasta el punto de que manifiestan su convicción de que nadie desarrollará óptimamente su trabajo si no tiene una disposición favorable hacia él.

Todos estos progresos evolutivos que hemos ido comentando no están determinados únicamente por la mayor cantidad de información de que disponen los sujetos a medida que son mayores. Más bien, debemos plantearnos que la información va siendo incorporada conforme el individuo puede otorgarle un sentido. Prueba de ello es que los niños pueden expresar ciertas fórmulas relativamente complejas en las que, aparentemente, han incorporado datos relevantes de la realidad y, no obstante, cuando se profundiza en su razonamiento se comprueba que son fórmulas vacías. Piénsese, además, que gran parte de la llamada *información* se “transmite” de modo incompleto e incluso incoherente, en piezas sueltas o retazos a partir de los cuales el sujeto debe inferir una unidad significativa, eliminando contradicciones e integrando distintos elementos antes inconexos. En otras palabras, los avances que observamos son solidarios con los progresos cognitivos de los individuos que les permiten dotar de sentido a la información.

En otros trabajos anteriores sobre la comprensión de las relaciones socioeconómicas (la distribución social de la riqueza, la estratificación y la movilidad socioeconómica, las causas de la pobreza,

etc.) hemos obtenido resultados muy semejantes en cuanto a la estrecha relación entre el nivel cognitivo del individuo y el modo en que asimila información de la realidad social (Enesco *et al.*, 1995). En conjunto, los progresos no son lineales sino que implican reorganizaciones conceptuales genuinas, con el abandono de viejas ideas y la aparición de nuevas concepciones. Por poner sólo un ejemplo, la idea de *escasez de ciertos recursos* (ya sea en el trabajo, el dinero o cualquier otro bien) no sólo está ausente en las primeras edades sino que supone un verdadero *descubrimiento* para el preadolescente. Cuando se incorpora a su sistema conceptual modifica radicalmente sus explicaciones del mundo socioeconómico. Pero a la vez que se van dando estos descubrimientos conceptuales, va aumentando su capacidad para considerar simultáneamente distintas variables de un fenómeno o, en otros términos, para procesar mayor número de unidades de información. Esto último también revierte en el cambio conceptual. Si en un primer momento sólo puede establecer relaciones sucesivas entre dos elementos, lógicamente no podrá entender fenómenos que involucren tres o más variables (como en la relación entre trabajo y preparación previa).

BIBLIOGRAFÍA

Berti, A.E. y Bombi, A.S. (1988). *The child's construction of economic*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dahlberg, G., Holland, J. y Varnava-Skouras. (1987). *Children, work and ideology*. Estocolmo: Almqvist & Wiksell Int.

- Delval, J., Enesco, I. y Navarro, A. (1995). La construcción del conocimiento económico. En M.J. Rodrigo (comp.) *Contexto y Desarrollo Social*. Madrid: Síntesis.
- Delval, J., Enesco, I., Villuendas, D., Navarro, A., Sierra, P. y Peñaranda, A. (1995). *La comprensión infantil de la organización social*. Madrid: CIDE.
- Dickinson, J. (1990). Adolescent representations of socio-economic status. *British Journal of Developmental Psychology*, 8, 351-371.
- Furnham, A. y Gunter, B. (1989). *The Anatomy of Adolescence: Young people's social attitudes in Britain*. London: Routledge.
- Furth, H.G. (1980). *The World of grown-ups. Children's conceptions of society*. Nueva York: Elsevier North Holland.
- Goldstein, B. y Oldham, J. (1979). *Children and work: A study of socialization*. New Brunswick: Transaction Books.
- Sierra, P. (1994). *El desarrollo de la noción de trabajo a través de la infancia y la adolescencia*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.