



LA ELECCION DE UNA
CARRERA TÍPICAMENTE
FEMENINA O MASCULINA

Desde una perspectiva
psicosocial:
la influencia del género

Mercedes López Sáez

Ministerio de Educación y Ciencia



**LA ELECCIÓN DE UNA CARRERA
TÍPICAMENTE FEMENINA O
MASCULINA**

**DESDE UNA PERSPECTIVA PSICOSOCIAL:
LA INFLUENCIA DEL GENERO**

MERCEDES LÓPEZ SÁEZ

Número 101

Colección: INVESTIGACIÓN

1. Sexismo.—2. Elección de estudios.—3. Enseñanza superior.—4. Motivación.

© MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

Secretaría de Estado de Educación

Dirección General de Renovación Pedagógica

Centro de Investigación y Documentación Educativa

EDITA: Secretaría General Técnica

Centro de Publicaciones

Tirada: 1.200 ejcs.

Depósito legal: M. 10.970-1995

NIPO: 176-95-140-6

I.S.B.N.: 84-369-2624-2

Imprenta Fareso, S. A.

Paseo de la Dirección, 5. 28039 Madrid

*A Laura,
Sergio
y Gabriel*

ÍNDICE

PRÓLOGO	11
---------------	----

INTRODUCCIÓN: <i>Diferencias en elección de estudios entre hombres y mujeres</i>	15
--	----

CAPÍTULO I

MODELOS DE ELECCIÓN DE ESTUDIOS EN LA REVISIÓN DE LA LITERATURA	21
---	----

Modelos generales de elección	21
-------------------------------------	----

Modelos específicos de diferencias de elección en función del sexo	29
--	----

1. Teorías basadas en el autoconcepto	29
---	----

2. Teorías basadas en el estilo de atribución	30
---	----

3. Teorías basadas en la forma de afrontar los fallos.	31
---	----

4. Teorías basadas en expectativas-valor	32
--	----

Resumen y conclusiones	38
------------------------------	----

CAPÍTULO II

LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO	41
----------------------------------	----

Delimitación conceptual del término estereotipo de género	41
---	----

Aclaración terminológica	41
--------------------------------	----

Definición	42
------------------	----

Líneas de investigación en estereotipos de género	42
1. Investigaciones sobre el contenido de los estereotipos de género	43
1.a Componentes de los estereotipos de género	43
1.b Componentes múltiples de los estereotipos de género: la aproximación de Deaux y Lewis	50
1.c Teorías Implícitas y estereotipos de género	52
1.d Subtipos de hombre y mujer	53
2. Investigaciones sobre procesos relacionados con los estereotipos de género	55
2.a Adquisición de los estereotipos de género	55
2.b Influencia de los estereotipos de género	57
2.c Cambio de los estereotipos de género	66
Resumen y conclusiones	69

CAPÍTULO III

OBJETIVOS DEL ESTUDIO EMPÍRICO PROPUESTO	73
---	----

CAPÍTULO IV

METODOLOGÍA	79
Objetivos	79
Variables: clasificación	79
Estudio piloto	81
Muestra	81
Instrumentos de medida	81
Resultados	81
Estudio principal	85
Muestra	85
Instrumentos de medida y operacionalización de las variables	85
Procedimiento	89
Tratamiento de los datos	89

CAPÍTULO V

VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS	91
Tiempo de coeducación	91
Profesión de los padres	92
Nivel de estudios de los padres	92
Tradición familiar	96
Opción de elección de carrera	96
Nota de acceso a la universidad	97
Conclusiones	98

CAPÍTULO VI

INFLUENCIA DE LAS VARIABLES SEXO Y TIPO DE ROL	99
Valores	99
1. Valores finales	101
2. Valores instrumentales	105
3. Importancia de distintos aspectos de la vida co- tidiana	107
4. Motivos de elección de estudios	110
Conclusiones	113
Variables normativas y actitudinales	114
Conclusiones	118
Variables de personalidad	119
1. Atribución de resultados académicos	119
2. Autoestima	123
3. Rasgos expresivo-comunales e instrumental- agentes	124
4. Femenidad y masculinidad	127
5. Orientación individualista-colectivista	129
Conclusiones	131
Estereotipia de género	131
Conclusiones	132

CAPÍTULO VII

EL GÉNERO COMO PREDICTOR DE DIFERENCIAS EN ELECCIÓN DE CARRERAS	135
Descripción y operacionalización de los valores terminales e instrumentales según el género	139
Descripción y operacionalización de los motivos de elección de carrera según el género	141
El género como discriminante en la elección de una carrera “femenina” o “masculina”	145
Conclusiones	156

CAPÍTULO VIII

¿SE ASEMEJAN EN EL AUTOCONCEPTO DE GÉNERO LOS HOMBRES Y MUJERES QUE ELIGEN UN MISMO ROL?	159
Conclusiones	164

CAPÍTULO IX

CONCLUSIONES GLOBALES	167
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	175
ANEXO	191

PRÓLOGO

Prologar una obra de las características que adornan a la presente implica un considerable riesgo de no estar a la altura exigida por las circunstancias. Sólo el interés y novedad de su contenido y la admiración que siento por la autora pueden compensarme del peligro que corro al realizar tan arriesgado ejercicio.

Hay que saludar la publicación de esta obra como una estimulante novedad en el panorama nacional de los estudios sobre la mujer. Dicho esto, habrá que apresurarse a explicar en dónde reside tal novedad. En efecto, asistimos en la actualidad a la proliferación de estudios de todo tipo sobre la situación social de la mujer, entre las que abundan investigaciones empíricas que examinan el acceso de la mujer a la educación superior. Una ojeada rápida al título de esta obra podría llevar a pensar que se trata de una más, respetable sí, pero una más, al fin y al cabo, dentro de este nutrido repertorio.

Y es que la novedad de esta obra no radica en el problema que aborda sino en el enfoque utilizado. En efecto, dentro del marco de los estudios sobre la mujer realizados en nuestro país, la adopción de un enfoque psicosocial es algo insólito y original. Que no lo sea en otros países con mayor tradición en este tipo de estudios lo único que hace es subrayar su interés y urgencia.

La evolución de la sociedad española en las tres o cuatro últimas décadas ha sido muy notable. El cambio que supone la presencia de la mujer en diversos ámbitos sociales, de los que tradicionalmente había estado ausente (o excluida), es uno de sus elementos esenciales. El impacto económico de este cambio ha tenido múltiples manifestaciones tanto en el nivel macro como microeconómico. Las consecuencias sociales no han sido menores: desde la presencia de la mujer en la Universidad hasta su "incorporación a las filas del ejército" pasando por su integración en

importantes colectivos profesionales como abogados, jueces, docentes universitarios, científicos y otros.

Es tentador establecer una relación directa y unívoca entre la evolución de la sociedad española en las últimas décadas, con el consabido aumento del nivel de vida, la llegada de la democracia al ámbito político, los cambios en los estilos de vida, muy singularmente el descenso del número de hijos, y otros similares, y esta modificación en el estatus social general de la mujer. Numerosos estudios históricos y sociológicos han adoptado este enfoque. Sin embargo, lo más difícil es explicar por qué esta modificación en el estatus social general de la mujer no se produce por igual en todos los ámbitos de la vida social, por qué siguen habiendo grandes lagunas en las mejoras conseguidas y por qué se encuentra una feroz resistencia en ciertos sectores a la igualdad plena.

Desde el reconocimiento de este avance imperfecto, es fácil comprender que muchos hayan querido encontrar la razón de estas desigualdades en las diferencias fisiológicas y psicológicas existentes entre ambos sexos. De esta forma, las diferencias en inteligencia explicarían el acceso diferencial a la educación superior o, de manera más matizada, el predominio diferencial de tipos de inteligencia daría cuenta de los diferentes perfiles de elección de carrera. Paralelamente, la diferente estructura de carácter o el diferente temperamento estaría en la base de las diferencias en el desempeño de profesiones: predominan los hombres entre los Ingenieros de Caminos y las mujeres entre las Profesionales de la Enfermería o del Trabajo Social. Es fácil imaginar otros ejemplos y explicaciones del mismo corte.

Una aproximación psicosocial puede despejar gran parte de estas incógnitas. Una de las más sencillas la proporcionan Williams y Best (1990). En esencia, su planteamiento podría resumirse de la siguiente forma: ciertas diferencias biológicas entre hombres y mujeres, de manera muy especial el hecho del embarazo, lleva a las mujeres a asumir roles diferentes a los de los hombres. Tal vez el rol más específicamente femenino en este sentido sea el de la crianza de los hijos. De aquí surge una división de las tareas sociales en masculinas y femeninas. Para justificar socialmente esta división se atribuyen a mujeres y a hombres características psicológicas diferentes con lo que se cierra el ciclo. Así pues, ciertas diferencias biológicas de partida (a) explican la asunción

de roles diferentes (b) que, a su vez, ponen en marcha estereotipos justificativos (c). Lo interesante es que en cualquier sociedad moderna, siempre según Williams y Best, (a), (b) y (c) aparecen, no en su orden cronológico original, sino entremezclados entre sí, lo que implica que se ha perdido la comprensión del proceso.

El planteamiento de Williams y Best no es algo probado, sino más bien postulado, pero tiene mayor flexibilidad que los planteamientos económico-sociológicos o biológico-psicológicos a los que antes nos hemos referido. Recordemos, además, que tampoco éstos estaban probados, ya que existen numerosos datos empíricos que los desmienten. La mayor virtud del enfoque de Williams y Best es que permite explicar por qué se pueden producir avances hacia la igualdad entre hombres y mujeres: cuando las diferencias biológicas pierden importancia (por ejemplo, al disociarse sexualidad y maternidad), ello se traduce en un cambio en la asunción de roles (por ejemplo, ciertas mujeres pueden dedicar toda su fuerza y energía a un trabajo o profesión).

También permite explicar por qué, a pesar de ello, no siempre el cambio se produce de manera automática. La razón es que se sigue viendo a la mujer con características muy diferentes a las del hombre. Así, en el ejemplo anterior, a esa mujer independiente centrada en su trabajo, se la ve como más "masculina". Aunque, sin duda, no lo es, su comportamiento no encaja con el estereotipo que en la sociedad se asigna a las mujeres. De esta forma, la elaboración del estereotipo, que sirvió funciones justificatorias de la asunción diferencial de roles, sirve ahora como freno a los cambios de roles que podrían producirse.

La mayor limitación del enfoque de Williams y Best es su propia simplicidad. Existen mecanismos sumamente refinados, no sólo los estereotipos de características psicológicas, para frenar el avance social hacia la igualdad. Están, entre otros, las propias motivaciones de las mujeres, que pueden no estar en consonancia con el desarrollo de las actividades necesarias para conseguir la igualdad. Están las actitudes, cuyo origen está constituido, en muchas ocasiones, por experiencias afectivas intensas que explican la resistencia al cambio. Están también las presiones del grupo de influencia más cercano que a veces potencia pero otras veces socava el deseo de cambio. Y así sucesivamente.

Y, además, existen muchas actividades sociales, vinculadas sí a

roles sociales, pero difícilmente identificables con ellos. Y entre éstas se encuentran la elección de carrera. A pesar de la superioridad manifiesta de las mujeres sobre los hombres en rendimiento académico a lo largo de la EGB y del BUP, sigue habiendo más hombres que mujeres en carreras técnicas y más mujeres que hombres en carreras de letras. A tratar de explicar esta flagrante incongruencia ha dedicado la autora sus esfuerzos. No seremos nosotros quienes hurtemos al lector el placer de descubrir cómo lo ha conseguido.

En resumen, creemos que la autora ha tenido la valentía de adentrarse por un camino escasamente transitado en nuestro país. Lo ha hecho con ambición y acierto. Confiemos en que este trabajo sea la semilla de otros muchos en la misma línea, tanto suyos como de otros autores.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

WILLIAMS, J.E. y BEST, D.L., 1990, *Measuring Sex Stereotypes: a Multination Study*, Newbury Park, Sage

J. FRANCISCO MORALES
Universidad Nacional de Educación a Distancia

INTRODUCCIÓN

DIFERENCIAS EN ELECCIÓN DE ESTUDIOS ENTRE HOMBRES Y MUJERES

La matriculación de las mujeres en la universidad española sufre un incremento espectacular a lo largo de los años 70, habiéndose situado desde hace una década en un número igual, e incluso superior, al de hombres que acceden a la universidad. A esta nueva situación, sin duda no es ajeno el cambio ideológico sobre las expectativas del rol social de la mujer.

Actualmente, existe una mayor incorporación de la mujer a todas las profesiones y, aunque es cierto que con la misma cualificación suelen ocupar puestos de menor importancia, cada vez es menos sorprendente el encontrar a una mujer en un puesto anteriormente típico de los hombres. Este hecho, sin duda, ha ocasionado un cambio sobre el papel tradicional de hombres y mujeres.

Hoy día, las expectativas entre la juventud son que la mujer trabaje fuera del hogar y que, como consecuencia, el hombre tenga que compartir con su compañera las tareas de atención a los hijos y a la casa, uniformizándose, de esta manera, los roles dentro de la unidad familiar. Por lo tanto, también el rol del hombre se ha modificado. Aunque los hombres han transgredido menos que las mujeres las fronteras de las normas tradicionales para su sexo, no se puede negar que actualmente, al menos entre la población universitaria, se valora más a un hombre que no se identifica con posturas machistas o discriminatorias respecto a la mujer (Borja y cols., 1991).

No obstante, a pesar de todos estos cambios, en la elección de estudios se observan grandes diferencias asociadas al sexo. Existen carreras que son elegidas por porcentajes similares de hombres y mujeres. En otras, las diferencias entre proporciones son muy elevadas. En ese caso podría hablarse de estudios femeninos, como

aquéllos elegidos por las mujeres y rechazados por los hombres (Profesorado de EGB, Filologías, Pedagogía, etc.), y viceversa, de estudios masculinos como los rechazados por las mujeres (Físicas o Ingenierías) (C.I.D.E., Instituto de la Mujer, 1988).

Dentro de estas diferencias, resulta especialmente extraño el rechazo por parte de las mujeres de las carreras técnicas, dado que los estudios sobre mercado de trabajo les auguran las mejores expectativas de empleo futuro. En nuestro país, las mujeres representan sólo el 16,2 % del alumnado de las Escuelas Técnicas Superiores, el 13,3 % de las Escuelas Universitarias Técnicas y el 27,6 % en Ciencias Físicas.

Los estudios con tasas femeninas superiores al 70 % son Enfermería, Profesorado de E.G.B., Trabajo Social, Filología y Psicología. También se observa que la mayoría del alumnado femenino se concentra en un número muy limitado de carreras. Por ejemplo, Derecho, Profesorado de E.G.B. y Filología reúnen al 35 % de las universitarias (C.I.D.E., 1992 (b)).

Este fenómeno se presenta con una gran constancia transcultural, como se demuestra en la revisión que Carabaña (1984) hace de las tasas femeninas en distintos países, en el informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (1986) o en las estadísticas de la UNESCO (1990). Por dar algunos ejemplos, la tasa de mujeres en Ciencias de la Educación es del 75 % en Canadá, del 72 % en Austria, del 70 % en la antigua Checoslovaquia, del 70 % en la antigua Alemania Federal y del 77 % en la antigua Alemania Democrática. La tasa de mujeres en Ingeniería es del 11 % en Canadá, del 9 % en Austria, del 22 % en la antigua Checoslovaquia, del 7 % en la antigua Alemania Federal y del 24 % en la antigua Alemania Democrática.

Esta situación ha llevado a la ONU a incluir, entre los indicadores sociales para estudiar la situación de la mujer en el área de la educación, el "porcentaje de matriculadas en Ciencias e Ingeniería", y a las organizaciones implicadas en el estudio del sistema educativo o en la promoción de la mujer a interesarse de forma especial por este tema.

Este tipo de organizaciones ha focalizado su atención en el acceso de la mujer a las carreras técnicas, ocupaciones que, hasta ahora, han sido copadas fundamentalmente por hombres. Sin embargo, si el objetivo es el ir creando una sociedad donde el sexo de

las personas no determine qué papel van a desempeñar en el plano profesional, tan importante es que las mujeres accedan a roles tradicionalmente considerados como masculinos como el que los hombres accedan a roles tradicionalmente femeninos. De otra manera, sólo se conseguiría una asimilación por parte de un grupo de mujeres, seguramente minoritario, de algunos valores asociados a lo masculino y una devaluación de determinados roles que seguirían siendo ocupados mayoritariamente por mujeres.

Como señala Blanch (1992), en los programas que traten de paliar las diferencias existentes entre hombres y mujeres es importante tener en cuenta las características diferenciales de ambos grupos, ya que, si se toma como modelo el arquetipo masculino, se asume implícitamente que los valores agentes son los positivos, y que hay que paliar el posible déficit de las mujeres en este terreno, sin considerar el déficit de valores comunales que caracteriza, de por sí, el sistema vigente en las sociedades occidentales.

Aunque es difícil determinar qué estudios son los mejor evaluados por los estudiantes, en un estudio realizado por el C.I.D.E. en una muestra de 881 estudiantes, en el que se les pedía que puntuaran una serie de estudios respecto a dificultad, prestigio y posibilidades económicas y de empleo, las carreras mejor evaluadas en conjunto fueron las Ingenierías y las menos valoradas Profesorado de E.G.B., Filosofía y Letras (donde se agrupan varias carreras como las Filologías), Psicología y Enfermería. Estas últimas carreras son estudios típicamente femeninos por las proporciones de alumnado que las componen (C.I.D.E., Instituto de la Mujer, 1988).

¿Por qué estos estudios peor evaluados son elegidos mayoritariamente por mujeres? No parece que los resultados académicos obtenidos en la Educación Secundaria por las mujeres, que son más elevados, puedan explicar esta diferencia entre hombres y mujeres. Tampoco la distribución de ambos sexos en las elecciones de Ciencias o Letras que se hacen en Bachillerato, porque, aunque en la opción de Letras las tasas de chicas son superiores a las de chicos, la mayoría de las chicas eligen la opción de Ciencias al igual que sus compañeros (C.I.D.E., 1992 (a)). Otras variables sociológicas como, por ejemplo, la clase social o el nivel de estudios de los padres, no se distribuyen diferencialmente entre hombres y mujeres y, por lo tanto, tampoco pueden sustentar la base de las diferencias de elección.

¿Pueden las variables psicológicas explicar estas diferencias? La conclusión a la que llega Ashmore (1990), tras una revisión de los trabajos empíricos sobre diferencias psicológicas entre hombres y mujeres, es que las similitudes entre los sexos, cuando se controlan otras variables que puedan interactuar, son mayores que las diferencias. Además, incluso admitiendo que existan algunas diferencias asociadas al sexo, éstas tendrían que ser explicadas bien por causas genéticas, bien por causas culturales.

Esa es la razón por la que Ashmore (1990) se pregunta sobre la utilidad de investigar esas diferencias desde un enfoque diferencialista, llegando a la conclusión de que el mejor enfoque para abordar las diferencias asociadas al sexo es el psicosocial y, concretamente, el derivado de considerar los sexos como categorías sociales.

Al usar el término categoría social, nos insertamos en la tradición iniciada por Tajfel en 1972. Somos conscientes de que ha habido con posterioridad un desarrollo importante en el estudio de las categorías físicas, de las que la categorización sexual es un ejemplo, ya que se asienta sobre una realidad biológica diferencial. No obstante, no existe incompatibilidad de fondo entre ambos desarrollos, como lo prueba el trabajo de Turner (1985), entre otros. En nuestro trabajo, el diseño de la investigación, incluyendo aquí la formulación teórica, las variables seleccionadas y las hipótesis propuestas, cae más bien dentro de la perspectiva tajfeliana, por lo que el uso que hacemos del concepto categoría ha de entenderse dentro de esta tradición.

Al abordar el problema desde la óptica de la categorización social, es importante tener en cuenta los siguientes aspectos: el sexo biológico de una persona determina su pertenencia a una de las dos categorías, hombre o mujer; sobre esas categorías existen una serie de creencias y prescripciones culturales, el género, referidas a distintas facetas de la vida; el sexo, como categoría social, y el género, como constructo cultural, interactúan influyendo en la conducta individual. Es a través de esa interacción entre sexo y género como se pueden explicar diferencias como, por ejemplo, la que constituye el tema de este trabajo.

¿Puede el género influir en una decisión personal como es la elección de una u otra carrera? La incorporación de las variables de género a los modelos de elección puede ser una vía fructífera para dar cuenta de esas diferencias que reflejan una conducta estereoti-

pada. La pregunta que se suscita es: ¿son realmente importantes las variables de género en la elección de determinadas carreras? Teniendo en cuenta que los hombres y mujeres que acceden hoy día a la universidad han seguido un proceso de socialización muy semejante, gracias a la coeducación, y que no se puede pensar que existan coacciones sociales sobre la persona al realizar esas elecciones, la respuesta no es evidente. Por eso, antes de elaborar modelos que expliquen el por qué de esas elecciones disímiles, es importante determinar qué variables permiten diferenciar a las personas que eligen una carrera típica o atípica para su sexo.

CAPÍTULO I

MODELOS DE ELECCIÓN DE ESTUDIOS EN LA REVISIÓN DE LA LITERATURA

Modelos generales de elección

La elección de una carrera determinada se puede considerar como un proceso de toma de decisión entre las diversas ofertas accesibles a la persona. Buena parte de los modelos de toma de decisiones, en Psicología Social, se han desarrollado dentro del marco más general de las teorías del valor de las expectativas asociadas a cada conducta alternativa, sobre la que se hace la elección (Tolman, 1932; Rotter, 1954; Atkinson, 1957, Maciá y cols., 1990; Valencia, 1990).

Todas estas teorías comparten un supuesto según el cual la persona que hace una elección ha elaborado una serie de creencias o expectativas de resultados asociadas a cada alternativa. Cada uno de estos resultados esperados tiene una valoración para esa persona, positiva o negativa. La elección recaerá sobre la alternativa a la que se asocien, en conjunto, los resultados valorados más positivamente.

Como un ejemplo sencillo y general de estas teorías podemos citar el modelo de Edwards (1954), en el que se predice que la persona elegirá aquella alternativa a la que asocie resultados más útiles y favorables. Edwards formula su modelo mediante la siguiente ecuación:

$$SEU = \sum_n^i SP_i U_i$$

En donde SEU es la expectativa de utilidad subjetiva asociada a una alternativa; SP_i es la probabilidad subjetiva de que la elección de esa alternativa proporcione el resultado i ; U_i es el valor o utilidad para el sujeto del resultado i ; y n es el conjunto de resultados esperados.

Es importante destacar que en este modelo se establece una relación directa entre las expectativas de utilidad de la alternativa (SEU) y la conducta. Los desarrollos posteriores de los modelos de expectativas-valor han tenido en cuenta las actitudes como variable mediadora entre el objeto de elección y la conducta.

El primero en introducir los modelos de expectativas-valor en el área de las actitudes fue Rosenberg (1956). Este autor define las actitudes como “respuestas afectivas relativamente estables hacia un objeto”. Esa tendencia de respuesta está acompañada de una estructura cognitiva constituida por las creencias sobre la potencialidad de ese objeto para conseguir, o impedir, la realización de estados u objetivos valorados.

En su modelo, considera que la actitud hacia un objeto depende de dos variables: una es la intensidad o importancia que determinados valores o metas tienen para una persona; otra es hasta qué punto el objeto de actitud se percibe como eficaz para conseguir o impedir el logro de esos valores o metas. La hipótesis de Rosenberg es que “el grado y signo del afecto activado por un objeto (como se refleja por la posición que elige en una escala de actitud) varía en función de la suma algebraica de los productos obtenidos multiplicando la importancia estimada de cada valor asociado con ese objeto por la potencialidad estimada del objeto para lograr u obstaculizar la realización de ese valor”.

Esta hipótesis se puede formular mediante la siguiente ecuación:

$$A_o = \sum_n^i V_i I_i$$

Donde n es el número de valores asociados al objeto; V_i es la importancia que para el sujeto tiene el valor i ; I_i es la capacidad que tiene el objeto de conseguir o de impedir que se alcance el valor i , su “instrumentalidad”.

Para tratar de establecer la relación entre actitud y conducta, Rosenberg y Hovland (1960) redefinen la actitud como “predispo-

sición a responder a ciertos objetos con determinadas clases de respuestas". Las diferentes respuestas se clasifican en tres categorías: afectivas, cognitivas y comportamentales. En este modelo multidimensional de la actitud, para establecer la relación entre el objeto y la conducta, con la actitud, como mediadora entre ellos, hay que tener en cuenta los tres componentes de la actitud anteriormente mencionados.

El modelo propuesto por Fishbein (1963, 1967) para establecer la relación entre creencias y actitudes se puede considerar como derivado de los modelos de expectativa-valor anteriormente expuestos. Para este autor, la actitud individual hacia un objeto es una función del valor de las características asociadas a ese objeto y de la fuerza de las creencias o expectativas de probabilidad de que esas características estén asociadas con ese objeto. Su modelo se puede expresar mediante la siguiente notación algebraica:

$$A_o = \sum_n^i C_i e_i$$

Donde A_o es la actitud hacia el objeto O ; n es el número de creencias sobre las características de O ; C_i es la probabilidad o improbabilidad subjetiva de que la característica i esté asociada al objeto O ; e_i es la evaluación de la característica i .

Sin embargo, a pesar de que la relación entre actitudes y conducta parece fácilmente determinable desde un punto de vista teórico, empíricamente no siempre las actitudes han resultado buenos predictores del comportamiento. Partiendo de sus trabajos previos sobre actitudes, Fishbein y Ajzen (1975; Ajzen y Fishbein 1977, 1980) propusieron un modelo de predicción y comprensión de cualquier comportamiento humano, llamado la *teoría de la acción razonada*. Este modelo relaciona tres conceptos: creencias, actitudes e intención de conducta, como factores determinantes de la conducta.

La teoría parte del supuesto según el cual los seres humanos se guían por el razonamiento y tienen en cuenta las implicaciones de su conducta antes de realizar, o no, un comportamiento, utilizando para ello la información que tienen a su alcance. Puesto que la mayoría de las conductas relevantes están bajo el control de la persona, la teoría considera la intención de realizar o no una conducta como el determinante más inmediato del comportamiento.

La intención de conducta se considera, dentro de este modelo, como una función de dos factores, uno personal y otro social. El factor personal es la "actitud" hacia ese comportamiento concreto, entendida como la valoración que el sujeto hace de ese comportamiento, es decir, hasta qué punto lo considera bueno o malo. El factor social o "norma subjetiva" lo constituye la percepción que la persona tiene de la presión social para que realice, o no, una determinada conducta o, dicho con otras palabras, la percepción del sujeto de que esas personas, importantes para él (sus referentes u otros significativos), piensan que debe realizar, o no, ese comportamiento.

Dentro de la teoría, la intención de realizar un comportamiento se maximiza cuando la persona evalúa como bueno ese comportamiento y cree que los otros significativos para ella piensan que debe realizarlo. En el caso de que las actitudes hacia el comportamiento y la norma subjetiva vayan en dirección opuesta, el factor que tenga más peso decidirá la intención de conducta. El peso relativo de cada uno de estos factores, actitud hacia el comportamiento y norma subjetiva, puede variar de unos individuos a otros y determinar la intención de conducta. Es decir, según la teoría, dos personas con idéntica actitud y norma subjetiva, pueden tener intención de conducta diferente si para una pesa más el factor individual y para otra el factor social.

Esta teoría también trata de explicar por qué las personas sostienen determinadas actitudes y normas subjetivas. La actitud depende de las creencias sobre los resultados del comportamiento y de la evaluación que se hace de esos resultados. La norma subjetiva depende de las creencias sobre lo que piensan determinados individuos o grupos respecto a si esa persona debe realizar o no el comportamiento, y de la motivación de la persona para acatar esas opiniones.

Un aspecto a destacar de este modelo es que excluye cualquier otro factor (como pueden ser las características de personalidad, roles sociales o variables demográficas) para explicar el comportamiento. Todas estas otras variables se consideran externas al modelo. Se postula que ejercen su influencia sobre la conducta, no de forma directa, sino a través de las creencias normativas y actitudinales que la persona mantiene y a través del peso relativo que concede a las actitudes y a la norma subjetiva.

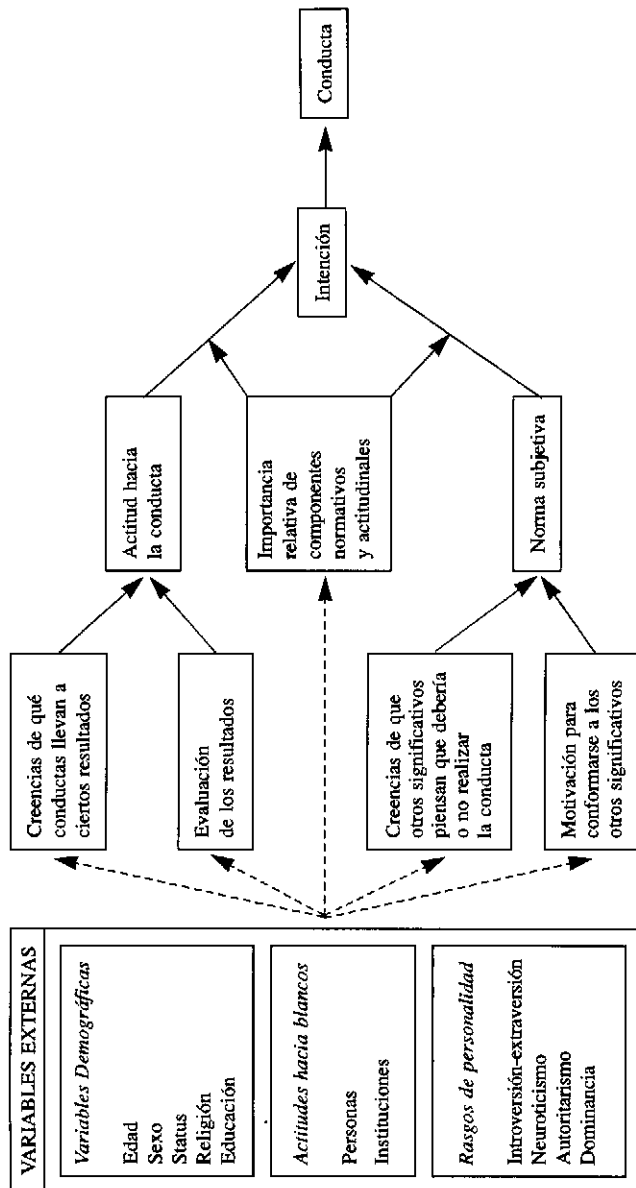
Numerosos estudios empíricos han mostrado la potencia de este modelo para explicar comportamientos muy diferentes como, por ejemplo, pérdida de peso, planificación familiar o voto político (véase Ajzen y Fishbein, 1980; Ajzen, 1982). No obstante, algunos investigadores han puesto de manifiesto la importancia de considerar otros factores, además de los expuestos en el modelo de la acción razonada, como, por ejemplo, los hábitos y la experiencia previa (Bentler y Speckart 1979, 1981; Fazio y Zanna, 1981; Cooper y Croyle, 1984; Echebarría y cols. 1988), las expectativas de autoeficacia (Kevin y cols., 1988; Fox-Cardamone, 1990), o el control percibido sobre el rendimiento en la conducta (Ajzen y Madden, 1986).

Si algo se le puede achacar a la teoría de la acción razonada es, precisamente, el no haber profundizado en el análisis de la influencia que ejercen las variables consideradas como externas al modelo sobre las actitudes y la norma subjetiva. La influencia ejercida sobre las creencias y los procesos evaluativos por variables como la identidad y la categorización social, puesta de manifiesto por los desarrollos de las escuelas de Tajfel y Moscovici y, en general, por la psicología social europea, han quedado al margen en la aplicación de este modelo.

Un modelo de la teoría de la acción razonada, en su versión más extensa en la que se incluyen distintas variables externas (Ajzen y Fishbein, 1980, p. 84), se recoge en la Figura 1. A pesar de que la teoría reconoce que las variables externas, como el sexo, van a influir en la experiencia de la persona y a través de esa experiencia en las creencias, rechaza, de manera explícita, la necesidad de tener en cuenta esta parte inicial del proceso de predicción y comprensión del comportamiento: "los efectos de las variables externas están mediatizados por las creencias y, por lo tanto, no se espera que el tener en cuenta las variables externas (además de las creencias) mejore la predicción de las actitudes y de las normas subjetivas. Por la misma razón, no se espera que el medir las variables externas además de las actitudes y normas subjetivas mejore la predicción de las intenciones, ni se deberían medir además de las intenciones para mejorar la predicción del comportamiento" (Ajzen y Fishbein, 1980, p. 91).

Esta limitación del modelo a las fases finales del proceso de toma de decisiones, es decir, a los aspectos más directamente rela-

FIGURA 1
Efectos indirectos de las variables externas en el comportamiento (Ajzen y Fishbein, 1980)



cionados con los comportamientos, explica, en parte, su potencia como modelo empírico y su éxito al someterse a prueba en gran número de investigaciones. Ahora bien, la consistencia observada en determinadas conductas en función de la pertenencia a determinados grupos sociales, como el ser hombre o mujer en la elección profesional, es un ejemplo de la importancia de tener en cuenta estas variables externas para una mejor comprensión del comportamiento.

Tomando como ejemplo una de las aplicaciones de la teoría revisada por los propios Fishbein y Ajzen, concretamente el referido a las orientaciones ocupacionales de las mujeres y los factores subyacentes a las intenciones en la elección (Sperber y cols., 1980), se pueden apreciar algunas de las carencias del modelo para profundizar en la comprensión de conductas complejas.

El trabajo de Sperber y colaboradores se centra en la elección entre ser ama de casa o seguir una carrera profesional en una muestra de mujeres adolescentes. En primer lugar, proponen descartar la influencia de variables de personalidad y demográficas que se habían mostrado como importantes en otras investigaciones (Rand, 1968; Tangri, 1972) para diferenciar en elecciones entre estas dos conductas. Para probar su propuesta, calculan la correlación que existe entre la elección de futuro profesional y una serie de variables de personalidad y demográficas.

Entre las variables de personalidad eligen las siguientes: necesidad de logro, impulsividad, agresividad, autoestima, necesidad de reconocimiento social, necesidad de ayudar, necesidad de criar o educar, necesidad de afiliación, necesidad de cambio y necesidad de autonomía. Y como variables demográficas: edad, estudios, religión, raza, número de hermanas mayores, situación marital de las hermanas mayores, si viven con los padres o con tutores, ocupación de las hermanas mayores y de la madre y estatus socioeconómico de los padres. Para medir los proyectos de elección futura utilizan una escala de un solo ítem, en la que las chicas tienen que responder en una escala de 7 puntos hasta qué punto sus proyectos de futuro se parecen a los de Mary (una chica que ha elegido seguir una carrera profesional) o a los de Jane (una chica que ha elegido ser ama de casa).

Una vez analizadas las correlaciones de estas variables, sólo en tres casos las correlaciones con los proyectos de elección son signi-

ficativas: necesidad de ayudar, necesidad de cambio, y el tipo de ocupación de la madre. Los autores no informan de la dirección en la relación entre estas variables, ni se preguntan sobre el sentido que tiene el incluir muchas de las variables que someten a análisis. Sí concluyen que "la aproximación que considera este tipo de variables es poco útil para explicar la elección de sus encuestadas" (p. 118).

Consiguen demostrar, en cambio, el modelo de la teoría de la acción razonada, al encontrar que, en esta investigación, son los juicios sobre los pros y contras de cada alternativa lo que más influye sobre la decisión de tomar una elección u otra. La norma subjetiva tiene menos importancia. No encuentran diferencias en necesidades o valores entre las chicas que eligen ser amas de casa o seguir una carrera profesional. Todas quieren ser felices, sentirse emocionalmente seguras y satisfechas, poder dedicarse a sus cosas y a su familia, no tener demasiadas responsabilidades, etc. Tras este análisis, concluyen que la diferencia estriba en que hay mujeres que creen que van a conseguir esas metas siendo amas de casa y otras siendo profesionales. Son esas creencias específicas las que las diferencian. El por qué unas mujeres creen que la felicidad que todo el mundo busca está en una profesión y otras creen que en otra no es un tema al que se le conceda importancia en esta investigación.

Esa diferencia en las creencias personales, socialmente compartidas por la pertenencia de las personas a determinados grupos sociales (edad, sexo, clase social, etc.), que se plasma en las expectativas que tiene el individuo de qué va a ser mejor para él como medio para alcanzar unos fines o valores últimos, como la felicidad, puede ser una de las principales causas de las diferencias de elección, sobre todo en conductas que se ejecutan después de una planificación detallada, como en el caso de la elección profesional.

El modelo pone tanto énfasis en la utilidad para predecir el comportamiento que deja de lado variables psicosociales de importancia para explicar el por qué de ese comportamiento. No se trata sólo de predecir una elección, se trata también de comprenderla en el marco de la situación social que vive la persona que hace una elección.

Es dudoso que a través sólo de la variable norma subjetiva se pueda captar toda la riqueza y complejidad de los aspectos sociales que inciden en la conducta en cuestión, en este caso concreto, la elección de carrera. Identidad social, estereotipia de género, motivación para cursar la carrera, y otras que se describen en el apartado

correspondiente de metodología, difícilmente pueden subsumirse en un concepto unitario de norma subjetiva, si lo que se pretende es llegar a una comprensión adecuada de los aspectos sociales implicados en la decisión de cursar determinada carrera. Se impone, pues, ampliar el modelo enriqueciéndolo en esta vertiente de tanta importancia para la Psicología Social.

Modelos específicos de diferencias de elección en función del sexo

Las diferencias sexuales en elecciones académicas se han tratado de explicar desde diferentes teorías (Eccles y cols., 1984). Los resultados obtenidos en distintas investigaciones sobre elección de materias y motivación de logro, al analizar la variable sexo, se han reinterpretado acudiendo, fundamentalmente, a cuatro hipótesis explicativas: 1) teorías del autoconcepto o autoconfianza, 2) teorías de la atribución, 3) teorías de la orientación a la superación o a la indefensión aprendida, y 4) teorías de expectativa-valor.

Todos estos modelos tienen en común el enfatizar la importancia de los factores cognitivos en la elección de un rol. Las explicaciones basadas en el autoconcepto o en el estilo atributivo y sus consecuencias para la conducta se fundamentan, no sólo en las diferencias en estilos cognitivos entre hombres y mujeres, sino en el supuesto de que el estilo cognitivo de las mujeres es menos adaptativo. Los modelos de expectativa-valor se distinguen de los anteriores por señalar diferencias, y no déficits, en estos componentes, explicando esas diferencias a partir de una realidad social distinta en función de la pertenencia a una u otra categoría sexual.

1. Teorías basadas en el autoconcepto

Se basan en la influencia que la percepción de la habilidad personal para una tarea, o el autoconcepto o autoconfianza relacionada con esa tarea, tienen en la elección de determinadas metas académicas. La percepción de habilidad afecta a varios comportamientos académicos, entre los que se incluyen el rendimiento, la persistencia en una tarea y la elección de determinadas materias. La

gente con una percepción positiva de su habilidad se aproxima a esas tareas con confianza y consecuentemente rinden bien en ellas (Bandura, 1977; Eccles, 1983).

Puesto que se han observado diferencias entre hombres y mujeres en la estimación de sus habilidades académicas, tendiendo las mujeres a estimar más bajas sus habilidades, rendimiento y expectativas de éxito futuro, incluso cuando rinden igual o mejor que los hombres (Crandall, 1969; Parsons y cols., 1976; Meece y cols. 1982), estas diferencias podrían explicar las diferencias de elección.

Sin embargo, estos resultados sólo se han encontrado ante tareas consideradas como típicamente masculinas. En tareas típicamente femeninas o neutras las expectativas de las mujeres de realizar bien la tarea son, por lo menos, tan buenas como las de los hombres (Gitelson y cols., 1982; McHugh y Frieze, 1982). Estas diferencias en los resultados en función de la relación de la tarea con los roles tradicionales de hombres y mujeres sugieren la influencia que ejercen los estereotipos sobre el autoconcepto.

2. *Teorías basadas en el estilo de atribución*

Estas teorías, que parten del modelo de Weiner y colaboradores (Weiner y cols., 1971; Weiner y cols. 1978; Weiner, 1982;), relacionan los estilos de atribución causal con las expectativas de éxito futuro y con los sentimientos asociados a los resultados obtenidos y, a través de estos mecanismos, con el esfuerzo por alcanzar unos logros.

En las investigaciones que han analizado las diferencias en estilos atributivos en función del sexo se observa, en general, que los hombres tienden a atribuir sus fracasos a causas externas e inestables (mala suerte) y sus éxitos a causas internas y estables (habilidad), y que para las mujeres el patrón de atribuciones es el inverso (Cash y cols., 1977; Bar-Tal, 1978). Es decir, las mujeres se consideran más responsables de sus fallos y no tanto de sus éxitos.

Estas diferencias en estilos de atribución en función del sexo se manifiestan más acentuadamente cuando se trata de tareas estereotipadas como femeninas o masculinas (Deaux y Emswiller, 1974; McHugh y cols., 1982; Parsons y cols., 1982)

Otro aspecto que también puede influir son las atribuciones del observador en función del sexo del actor (Deaux, 1976). Cuando un observador explica la conducta de un actor, tiende a atribuir los resultados esperados a causas estables y los resultados inesperados a causas inestables. Si lo aplicamos a las atribuciones sobre la conducta de hombres y mujeres, puesto que lo que se espera más es el triunfo de los hombres y el fracaso de las mujeres, en ambos casos se harán atribuciones estables (las causas del éxito de los hombres se debe a su alta capacidad y del fracaso de las mujeres a su baja capacidad). Como lo inesperado es el éxito de las mujeres y el fracaso de los hombres, estos resultados se atribuyen a causas inestables (buena suerte o alto esfuerzo en el primer caso y mala suerte o falta de esfuerzo en el segundo). Estas inferencias causales en función de los estereotipos de género favorecen los logros de los hombres en detrimento de los de las mujeres (Feldman-Summers y Kiesler, 1974).

Este enfoque de Deaux, sobre las distintas atribuciones dependiendo del sexo, no se ha visto apoyado en el trabajo de Moya (1987) al no encontrarse diferencias claras en atribución en función del sexo del sujeto, del sexo del estímulo o del tipo de tarea, femenina o masculina. Este autor apunta la posibilidad de que para que existan diferencias en atribución, o en otras formas de discriminación sexual, deban darse conjuntamente, además de diferentes expectativas basadas en los estereotipos, motivaciones personales como, por ejemplo, el mantenimiento de la autoestima o de las diferencias intergrupales, mecanismos que incrementarían la saliencia de la categorización sexual en una situación determinada.

3. *Teorías basadas en la forma de afrontar los fallos*

Desde este enfoque, las diferencias en elección entre los sexos se explican por la mayor tendencia de las mujeres a la indefensión aprendida ante los fracasos, frente a la tendencia a la superación de los hombres ante esos mismos resultados. Estas hipótesis explicativas parten de los trabajos de Seligman (1975) y están estrechamente relacionadas con los estilos atributivos anteriormente expuestos.

La atribución de los fracasos a causas externas estables o a falta de habilidad se asocia a aumento de las conductas de indefensión

y a la depresión. Por el contrario, la atribución de los fracasos a causas externas inestables, como la suerte, o a causas internas inestables, como la falta de esfuerzo, se asocia a un aumento del afán de superación. Algunos trabajos han sugerido que las diferencias encontradas entre chicos y chicas en determinadas materias pudieran estar mediadas por este tipo de procesos cognitivos (Dweck y Reppucci, 1973; Dweck y Licht, 1980;).

4. *Teorías basadas en expectativas-valor*

Uno de los modelos más utilizados para explicar la elección de tareas, como es el caso de los estudios, ha sido, sin duda la *teoría de la motivación de logro* desarrollada por Atkinson (Atkinson, 1957; 1964). Esta teoría explica la tendencia a aproximarse a una *tarea de logro* (At) en función de dos factores motivacionales, la motivación hacia el éxito (Me) y la motivación para evitar el fracaso (Mf), y de cuatro factores que podemos considerar relacionados con las expectativas-valor: la probabilidad de éxito y de fracaso (Pe y Pf) y el valor incentivo del éxito y del fracaso (Ie e If). La siguiente ecuación resume el enfoque de Atkinson:

$$At = (Me \times Pe \times Ie) - (Mf \times Pf \times If)$$

En general, los estudios de laboratorio validaron la aproximación de Atkinson, excepto cuando se analizaba la variable sexo, apareciendo diferencias en los componentes motivacionales entre hombres y mujeres (French y Lesser, 1964; Veroff y cols., 1966).

Estos resultados llevan a Horner (1968, 1972) a desarrollar la hipótesis de que en la motivación de las mujeres hay que tener en cuenta otro componente motivacional, el miedo al éxito. La razón de este peculiar estilo se podría explicar porque el éxito les acarrearía consecuencias negativas, como rechazo social o sentimientos de pérdida de feminidad. No obstante, las investigaciones de otros autores que han tratado de confirmar las hipótesis de Horner han cuestionado la existencia de ese componente motivacional distintivo de las mujeres y sus interpretaciones (Robbins y Robbins, 1973; Lockheed, 1975; Zuckerman y Wheeler, 1975; Tresemer, 1976; Janman, 1984).

El modelo de Vroom (1964) es una aplicación de los modelos clásicos de expectativa-valor a la conducta específica de elección ocupacional. En este modelo se considera que la fuerza (F_j) hacia la elección de una ocupación j es una función de la intensidad de las expectativas (E_j) de que el elegir esa ocupación tenga como resultado que se logre llegar a ser un profesional de esa ocupación y de la valoración (V_j) de esa ocupación.

$$F_j = E_j \cdot V_j$$

En realidad los modelos de Atkinson y Vroom son muy similares. Las diferencias estriban en los términos que se utilizan para definir la probabilidad que el sujeto percibe de obtener unos determinados resultados al elegir una determinada tarea.

Sin duda, las diferentes expectativas de éxito de hombres y mujeres, ante determinadas profesiones, constituyen un factor importante para comprender las diferencias en elección. Además, los diferentes incentivos que pueden proporcionar el ejercicio de una profesión (ganar dinero, posibilidades de liderazgo o de ayudar a los demás, buenas relaciones sociales, etc.) pueden tener una valoración muy distinta para hombres y mujeres. De hecho, algunas investigaciones han mostrado diferencias en la importancia concedida por hombres y mujeres a algunos de estos factores (Manhardt, 1972; Siegfried y MacFarlane, 1981).

En un análisis detallado de las diferencias debidas a la variable sexo, al aplicar el modelo de Atkinson a la elección profesional, Janman (1987) encuentra que, en primer lugar, existen fuertes diferencias en el tipo de profesión elegida por los chicos y las chicas de su muestra y, además, que los chicos hacen sus elecciones entre un mayor número de profesiones en comparación con las chicas, que restringen más sus elecciones. Al comparar los componentes motivacionales del modelo, las diferencias por sexo aparecen en la motivación para evitar el fracaso, donde las mujeres puntúan significativamente más alto, no encontrándose diferencias en motivación para el éxito.

Son especialmente interesantes los resultados que encuentra al analizar la interacción sexo por tipo de profesión en los componentes de expectativas-valor. Los hombres perciben más altas probabilidades de éxito y más bajas de fracaso que las mujeres para pro-

fesiones típicamente masculinas (mecánico, carnicero, gerente o doctor). Las mujeres perciben más altas probabilidades de éxito y más bajas de fracaso que los hombres en las profesiones típicamente femeninas (secretaria, enfermera, dependienta o maestra). Al analizar el valor incentivo del éxito y el fracaso, los resultados muestran que también existen interacciones similares.

De estos resultados se puede concluir la importancia de considerar los estereotipos de género en los modelos de expectativas-valor al analizar las elecciones profesionales. Las mujeres y los hombres, probablemente, ajustan sus expectativas de éxito a la realidad, sabiendo que les será más fácil triunfar en una carrera donde no se salten las normas sociales establecidas. Respecto al valor del incentivo, es importante tener en cuenta las diferencias en el proceso de socialización al inculcar valores a los niños y a las niñas, lo que les llevaría a valorar de diferente manera distintos factores relacionados con las profesiones: ganar dinero, oportunidades de liderazgo, ayudar a los demás, etc.

El modelo de diferencias de elecciones en función del género, propuesto por Eccles y colaboradores (Meece y cols., 1982; Eccles, 1983; Eccles, 1984; Eccles y cols., 1984; Eccles, 1985), incorpora a los modelos clásicos de expectativa-valor una serie de variables psicológicas y psicosociales como el autoconcepto de género y las normas culturales. Este modelo recoge la influencia de los estereotipos y roles de género sobre la percepción que la persona tiene de sí misma, sobre la percepción e interpretación que la persona hace de su conducta, y sobre las elecciones a través de las expectativas de éxito y de la valoración subjetiva que hace de determinadas elecciones.

Partiendo de modelos de expectativa-valor como el de Atkinson (1964), uno de los supuestos básicos del enfoque de Eccles y colaboradores es que no es la realidad misma (éxitos y fracasos) lo que influye más directamente en las elecciones, sino la interpretación que el sujeto hace de esa realidad. Las normas culturales, en las que se integran todos los aspectos relacionados con los estereotipos y roles de género, influyen en el proceso de socialización del sujeto. Estos dos factores, normas y proceso de socialización, inciden directamente en la percepción que el individuo tiene de su mundo social y en la interpretación que hace de su experiencia personal, influyendo, a través de estos procesos cognitivos, en sus metas y autoesquemas generales y en sus memorias afectivas. Cada

uno de estos factores contribuye, según el modelo, a las expectativas de éxito y a la valoración subjetiva de la tarea que la persona vincula a cada una de las elecciones posibles (Figura 2).

Un aspecto especialmente interesante del modelo de Eccles y colaboradores es la importancia que conceden a la valoración subjetiva de una tarea como variable explicativa de las diferencias en elección profesional entre hombres y mujeres. En él se define la valoración que el individuo hace de la tarea en función de tres componentes: la obtención de satisfacciones o refuerzos a corto plazo, su utilidad para la realización de valores y metas a largo plazo, y los costes que supone el implicarse en esa actividad.

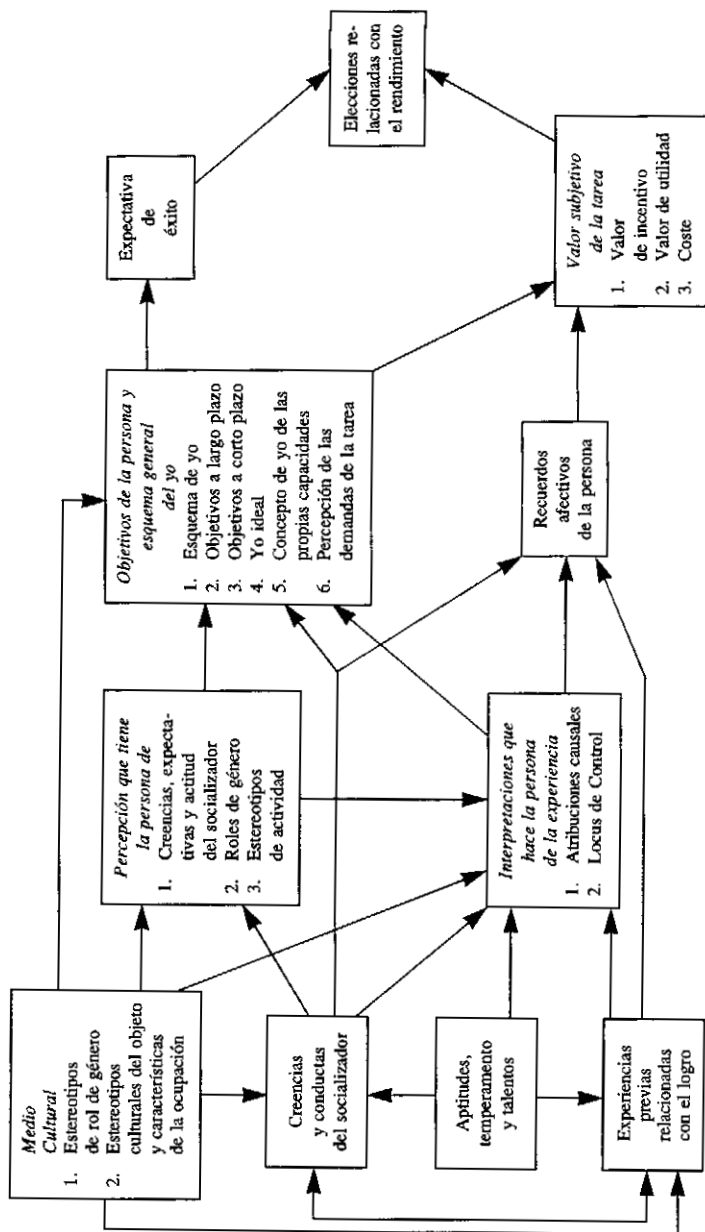
Respecto a los valores generales, puesto que son una parte esencial del yo, su influencia viene determinada por la centralidad de esos valores como parte del autoesquema del sujeto. Esa influencia la ejercen de dos formas: reduciendo la probabilidad de emprender actividades o roles que se perciben como inconsistentes con los valores centrales de cada uno y con el autoesquema personal, y aumentando la probabilidad de emprender aquellas actividades o roles consistentes con los valores y con la definición del yo. El que una persona elija determinada tarea dependerá, en buena parte, de la necesidad de demostrar, a uno mismo y a los otros, que se poseen las características de personalidad asociadas a esa tarea.

Si la identidad o autoesquema de género es un aspecto central para el individuo, el que determinada actividad sea considerada como típica del sexo opuesto puede ser razón suficiente para rechazarla. Una de las razones puede ser el que la percepción de éxito o fracaso se modifique en función de la adecuación de esa tarea a los roles tradicionalmente ligados al sexo del sujeto.

Dado que las diferencias en el proceso de socialización pueden originar distintas jerarquías de valores (Rokeach, 1973), cabe esperar que hombres y mujeres difieran en la importancia que conceden a los valores. Consecuentemente, las actividades, según las características a ellas asociadas en función de su capacidad para satisfacer valores, tendrán distinto atractivo para hombres y mujeres. Algunas investigaciones han puesto de manifiesto que existe relación entre valores y orientación profesional (Fox y Denham, 1974; Serrano y Náchter, 1983).

El planteamiento de Eccles es que los estereotipos de género influyen en el autoesquema, en los valores personales y en las

FIGURA 2
Modelo general de elecciones de logro (Eccles, 1985)



características estereotipadas asociadas a cada tarea. Por lo tanto, afectan al valor de realización personal que cada individuo asocia a las distintas opciones entre las que hace la elección.

Para probar su modelo, realiza un estudio longitudinal con alumnos de escuela primaria y secundaria, tomando como actividades de elección la asignatura de matemáticas y comparándola con la de lengua. Como predictores de elecciones toman medidas de creencias generales (autoesquema de género, estereotipia de matemáticas como una tarea típicamente masculina e interés de los padres, profesores y compañeros en que sigan estudiando matemáticas) y de creencias específicas sobre las asignaturas (expectativas de éxito, capacidad percibida, percepción de dificultad de la tarea, percepción de esfuerzo necesario para tener éxito, y valoración de la utilidad de la asignatura). Para medir la elección preguntaron a los estudiantes hasta qué punto pensaban elegir matemáticas o lengua, tomando también medidas de sus propósitos de continuar con estudios superiores de estas materias, de sus notas anteriores en las dos asignaturas y de su matriculación real en esas asignaturas (Eccles, 1985).

Mediante análisis factorial, redujeron las medidas sobre creencias específicas a tres dimensiones: autoconcepto de habilidad, dificultad percibida de la asignatura y valor subjetivo de la asignatura.

A pesar de que chicos y chicas no diferían en sus resultados objetivos, es decir, en las calificaciones, las chicas tenían una actitud más negativa hacia las matemáticas y se veían a sí mismas como peores alumnas que los chicos. Tanto los chicos como las chicas evaluaban las matemáticas como más útiles para los chicos que para las chicas. Estas diferencias se hacían más acusadas al ir avanzando la edad de los sujetos.

Por otra parte, al evaluar la relación entre el autoconcepto de género medido con el PAQ (Spence y cols., 1974) y otras variables del modelo, encuentran que, si bien la medida de feminidad (rasgos expresivos) no presenta relación con otras variables, la escala de masculinidad (rasgos instrumentales) sí correlaciona positivamente con el autoconcepto de capacidad para las matemáticas, tanto en la muestra de chicos como en la de chicas.

Comprueban, asimismo, mediante un análisis de regresión múltiple, que el valor subjetivo de la tarea es mejor predictor de elección de asignaturas que el autoconcepto de capacidad para esa tarea. Un resultado especialmente interesante es la diferencia que

encuentran entre chicos y chicas al comparar la correlación entre la actitud de los estudiantes hacia las asignaturas y sus notas anteriores en esas materias. Para los chicos, la valoración subjetiva de las asignaturas se relaciona positivamente con sus notas. En las chicas no existe esa relación.

Por último, al analizar la influencia conjunta del rendimiento anterior y la valoración subjetiva de las asignaturas sobre las elecciones, comprueban que tanto para los chicos como para las chicas el rendimiento previo en la asignatura era un buen predictor de elección. No obstante, para los chicos el rendimiento previo era el mejor predictor, mientras que para las chicas la valoración subjetiva de la asignatura era un predictor también muy importante de elección. La conclusión que extraen, a la vista de estos resultados, es que para las chicas la valoración que hacen de una materia de estudio es independiente de sus resultados previos, lo que no sucede entre los chicos.

Tras la comprobación empírica de su modelo, la autora concluye que las diferencias sexuales en elección se deben a diferencias en tres aspectos: "a) mujeres y hombres otorgan diferentes valoraciones subjetivas de la tarea a las distintas opciones de logro (en este caso matemáticas y lengua); b) para las mujeres, el peso del valor subjetivo de la tarea es más fuerte, en sus decisiones de elección, que para los hombres; y c) en el valor que las mujeres otorgan a varias actividades de logro influyen factores diferentes a los que intervienen en el valor que los hombres asocian a las mismas actividades" (Eccles, 1985, p. 127).

Resumen y conclusiones

Cualquiera de los modelos revisados en este capítulo permiten elaborar hipótesis de diferencias en elección de estudios en función de la pertenencia a una u otra categoría sexual. Por ejemplo, desde el modelo más general, basado en las expectativas de resultados asociadas a cada alternativa y en la valoración positiva o negativa de estos resultados, las diferencias se podrían explicar tanto por las diferentes expectativas de resultados de hombres y mujeres ante una misma profesión como por la distinta valoración de determinados logros. Si los hombres valoran más en la vida profesional aspectos

como el prestigio o el dinero y las mujeres valoran más la orientación social de su trabajo, uno y otro grupo social elegirán mayoritariamente aquellas profesiones que mejor garanticen esos logros. También, a partir del conocimiento que las personas tienen de su entorno social, cabe pensar que, incluso dentro de una misma profesión, hombres y mujeres manejen distintas expectativas de resultados futuros; ¿pueden tener las mismas expectativas los chicos y las chicas que eligen una ingeniería sobre los puestos que van a ocupar en la empresa (dirección, supervisión, etc.) una vez incorporados a la vida laboral?

En los modelos que tienen en cuenta la actitud hacia el objeto como variable fundamental, también las diferencias en valores y metas explicarían las distintas actitudes observadas. Por lo tanto, en todos estos modelos generales la categorización sexual ejercería su influencia sobre la conducta de elección no de forma directa, sino a través de las creencias normativas y actitudinales asociadas diferencialmente a cada una de estas categorías, es decir, a través de variables de género.

También en los modelos más específicos, que tratan de explicar las diferencias en elección de hombres y mujeres desde enfoques que podríamos llamar más diferencialistas, como aquéllos basados en diferencias de autoconcepto o de estilos atributivos, la influencia del contexto cultural es importante, como lo demuestra el que los resultados se vean afectados por el tipo de rol, femenino o masculino, de la tarea. Dentro de estos modelos más específicos, el de Eccles y colaboradores es enormemente sugerente al explicar cómo, a través de los procesos de socialización, los estereotipos culturales influyen en el individuo, en su percepción del mundo y de sí mismo. Sin embargo, en la comprobación empírica que hacen de su teoría, no miden la influencia de muchos de los aspectos que se explicitan en el modelo como, por ejemplo, la estereotipia de género, los valores instrumentales y finales o la importancia relativa del trabajo o el estudio respecto a otras facetas de la vida cotidiana, como la familia. Una de las razones puede ser el que, al tratarse de un modelo con excesivo número de variables, la comprobación de las relaciones entre ellas, según se expone en la teoría, se hace prácticamente imposible.

¿Cómo influyen los estereotipos de género en procesos individuales como la elección de una determinada carrera? Un importante

número de trabajos, teóricos y empíricos, han tratado de explicar la relación entre los factores sociales y culturales, que determinan los estereotipos de género a través de las relaciones interpersonales, y los fenómenos psicológicos, o intrapsíquicos, que determinan la conducta del individuo.

CAPÍTULO II

LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO

Delimitación conceptual del término estereotipo de género

Aclaración terminológica

Se han utilizado varios términos para designar el concepto al que hace referencia la estereotipia entre las categorías hombre y mujer: “estereotipos sexuales”, “estereotipos de rol sexual”, “estereotipos de género” y “estereotipos de rol de género”. Con frecuencia los autores los utilizan de forma intercambiable y, sin embargo, el uso de uno u otro término puede indicar matices que es conveniente aclarar.

Los términos sexo y género suelen utilizarse indistintamente dentro de la Psicología Social, lo que se hace extensible a aquellos conceptos en los que aparecen estos términos como, por ejemplo, “estereotipos de género” y “estereotipos sexuales”, o “identidad de género” e “identidad sexual”.

No obstante, se tiende a diferenciar entre sexo y género, utilizando el término sexo para referirse a las características biológicas asociadas a cada una de las dos clases sexuales existentes y el término género para referirse a las características psicosociales (rasgos, roles, motivaciones y conductas) que se asignan diferencialmente a hombres y a mujeres (Deaux, 1985). Por lo tanto, al hablar de estereotipia de género nos referimos, exclusivamente, a las características psicosociales que se consideran prototípicas de estas dos categorías excluyentes y no a las diferencias biológicas.

Más confuso, aún, es el uso de los términos rol de género y rol sexual (Sherif, 1982; Deaux, 1985; Spence, 1985). Como señala

Spence (1985), muchas veces se ha utilizado el término rol sexual o rol de género para referirse a aspectos relacionados con el género que no son roles: actitudes, preferencias, rasgos y todo tipo de diferencias entre hombres y mujeres. No obstante, el constructo rol se emplea en Ciencias Sociales para referirse a la posición que un individuo ocupa en una estructura social organizada, a las responsabilidades y privilegios asociados con esa posición, y a las reglas de conducta que gobiernan las interacciones de los individuos en ésta y otra posición. Solamente a los diferentes conjuntos de roles asignados a hombres y a mujeres se les puede denominar con rigor roles sexuales o roles de género.

Definición

La mayoría de los autores que trabajan en este tema obvian el definir explícitamente el término de estereotipia de género. No obstante, la definición de Rosenkrantz y cols. (1968, p. 287) —“creencias consensuadas sobre las diferentes características de hombres y mujeres en nuestra sociedad”— recoge perfectamente las ideas fundamentales de otros autores como, por ejemplo, Broverman y cols. (1972), Williams y Bennett (1975), o Spence y Helmsreich (1978).

Los estereotipos de género son un subtipo de los estereotipos sociales en general. En la referencia que hace Tajfel (1981) a la definición de los estereotipos sociales, considera que se trata de imágenes mentales muy simplificadas sobre personas o grupos que son compartidas en sus características fundamentales por gran número de gente. Este autor resalta, al igual que los autores anteriormente citados, la importancia del consenso social y cultural para comprender los procesos psicosociales en los que se basa el funcionamiento de los estereotipos.

Líneas de investigación en estereotipos de género

Los estereotipos sociales son generalizaciones sobre personas derivadas, simplemente, de la pertenencia de esas personas a determinados grupos o categorías sociales. Son un ejemplo del proceso

cognoscitivo de categorización, cuya función es la de simplificar y organizar la abundante información estimular del ambiente para hacer más adaptativa la conducta. Pero si se consideran los estereotipos como sociales no es solamente por referirse a categorías sociales, sino porque su contenido y funcionamiento deriva de un proceso colectivo. La génesis de la estereotipia no es un proceso estrictamente individual, y su origen hay que buscarlo en la dimensión sociocultural.

La influencia de lo que podríamos llamar el "contexto social amplio" es importante en el funcionamiento de los estereotipos de género. No obstante, dentro de una misma cultura, se pueden encontrar diferencias entre distintos grupos sociales (por ejemplo, grupos de distintas edades u ocupaciones). También, dentro de cada grupo social existen diferencias individuales, en el contenido y en la utilización de los estereotipos de género, que tienen su origen en el proceso de socialización individual de cada sujeto.

En el estudio de los estereotipos se pueden considerar, por lo tanto, dos niveles de análisis. Un nivel social o cultural y un nivel individual. Algunos autores, como por ejemplo Ashmore y Del Boca (1979, 1981), llegan incluso a proponer que se utilice el término estereotipo solamente para referirse a los procesos individuales y no se aplique a las creencias culturales.

Los trabajos empíricos en torno a los estereotipos de género se pueden enmarcar en dos grandes líneas de investigación que coinciden con los dos niveles anteriormente expuestos:

- 1) Investigaciones sobre el contenido de los estereotipos de género. Nivel cultural.
- 2) Investigaciones sobre procesos individuales e intrapsicológicos relacionados con los estereotipos de género. Nivel individual.

1. *Investigaciones sobre el contenido de los estereotipos de género*

1.a. Componentes de los estereotipos de género

Un área importante de estudio dentro del tema de los estereotipos de género se ha centrado en la descripción del contenido de estos estereotipos. Los trabajos de Rosenkrantz y colaboradores

marcan un hito importante dentro de este área y sirven de punto de partida y referencia obligada para muchos autores posteriores (Rosentkrantz y cols., 1968; Broverman y cols., 1972).

A partir de preguntas abiertas sobre características que diferencian a hombres y mujeres, Rosentkrantz y cols. (1968) elaboran un cuestionario de 122 ítems bipolares a los que una muestra de hombres y otra de mujeres debían responder indicando hasta qué punto esa característica es aplicable a hombres adultos o a mujeres adultas, dependiendo de la versión del cuestionario. Los sujetos debían calificar primero a un sexo y luego al otro en el conjunto de los ítems. Se consideraron estereotípicos aquellos ítems en los que al menos un 75% de la muestra de hombres y de la muestra de mujeres los consideraba más característicos de un sexo que del otro (41 de los 122 ítems cumplieron este requisito).

Además, se calculó cuáles de los 41 ítems eran valorados masculinamente, es decir, en cuáles el polo masculino era más deseable socialmente que el femenino, y a la inversa. Había 29 ítems en los que el polo masculino era más valorado y 12 en que sucedía lo contrario (Tabla 1).

Spence y cols. (1974) utilizaron el cuestionario inicial de Rosentkrantz como base para la elaboración de un cuestionario de autopercepción de características femeninas y masculinas, el Personal Attributes Questionnaire (PAQ). En su estudio, pedían a una muestra de estudiantes que evaluase en esos ítems al hombre y la mujer adultos típicos, al universitario de uno y otro sexo típicos, al ideal para ambos sexos, y que se autoevaluasen ellos mismos. El cuestionario original consta de 55 frases bipolares, entre las que incluyen características de personalidad y motivaciones.

El PAQ se divide en tres escalas. Los ítems de la escala de feminidad recogen características deseables para ambos sexos pero que se cree que son más típicas de las mujeres. La escala de masculinidad está formada por características socialmente deseables también para ambos sexos pero que se piensa que son más típicas de los hombres. La tercera escala, de estereotipia, recoge características cuya deseabilidad varía en función del sexo, es decir, que lo que es socialmente deseable para las mujeres no lo es para los hombres y viceversa. Spence y Helmreich (1978) elaboraron una forma abreviada de este cuestionario con 24 ítems bipolares, ocho para cada una de las escalas anteriormente mencionadas (Tabla 2).

TABLA1

**Rasgos masculinos y femeninos valorados positivamente
(Rosentkrantz y cols., 1968)**

Rasgos masculinos valorados positivamente	
Agresivo	Sus sentimientos no se hieren fácilmente
Independiente	Aventurero
No emocional	Toma decisiones fácilmente
Oculto sus emociones	Nunca llora
Objetivo	Actúa como líder
Fácilmente influenciable	Asertivo
Dominante	No le preocupa ser agresivo
Le gustan las matemáticas y las ciencias	Ambicioso
No le alteran los problemas pequeños	Sabe diferenciar sentimientos e ideas
Activo	No dependiente
Competitivo	No le preocupa su aspecto físico
Lógico	Cree que los hombres son superiores a las mujeres
Mundano	Habla sin tapujos sobre sexo con los hombres
Hábil en los negocios	
Sabe lo que quiere	
Directo	
Rasgos femeninos valorados positivamente	
No utiliza palabrotas	Religiosa
Charlatana	Aprecia el arte y la literatura
Con tacto	Preocupada por su aspecto
Gentil	Elegante
Preocupada por los sentimientos de los otros	Necesita seguridad
	Tierna

TABLA 2
Forma abreviada del PAQ

Nada agresivo	Muy agresivo
Nada independiente	Muy independiente
Nada emocional	Muy emocional
Muy sumiso	Muy dominante
Nada excitable ante un problema importante	Muy excitable ante un problema importante
Muy pasivo	Muy activo
Incapaz de dedicarme totalmente a los otros	Capaz de dedicarme totalmente a los demás
Muy duro, brutal	Muy dulce, benévolo
Nada servicial con los demás	Muy servicial con los demás
Nada competitivo	Muy competitivo
Muy hogareño	Muy mundano
Nada amable	Muy amable
Indiferente a la aprobación de los demás	Muy necesitado de la aprobación de los demás
Mis sentimientos no son heridos con facilidad	Mis sentimientos son heridos muy fácilmente
Nada consciente de los sentimientos de los demás	Muy consciente de los sentimientos de los demás
Puedo tomar decisiones fácilmente	Tengo dificultad para tomar decisiones
Me doy por vencido fácilmente	Nunca me doy por vencido
Nunca lloro	Lloro fácilmente
Nada seguro de mí mismo	Muy seguro de mí mismo
Me siento muy inferior	Me siento muy superior
Nada comprensivo con los demás	Muy comprensivo con los demás
Muy frío en las relaciones con los demás	Muy cálido en las relaciones con los demás
Muy poca necesidad de seguridad	Imperiosa necesidad de seguridad
Me desmorono bajo presiones	Me conservo íntegro bajo presiones

También Bem (1974) elaboró un cuestionario de autopercepción de características femeninas y masculinas, el Bem Sex Role Inven-

tory (BSRI). Este cuestionario, que ha sido utilizado como instrumento de medida en este trabajo (ver ANEXO), consta de 60 ítems de los que 20 se consideran características femeninas, 20 masculinas y 20 son neutras. Para su elaboración, la autora partió de 200 características típicamente femeninas o masculinas y de 200 sin tipificación sexual. Una muestra de estudiantes, mitad hombres y mitad mujeres, juzgaron lo deseables que eran socialmente cada uno de los ítems para uno y otro sexo. Una característica se considera masculina cuando los hombres y mujeres de la muestra la consideraban más deseable socialmente para los hombres que para las mujeres. Las características femeninas se seleccionaron de igual forma pero invirtiendo la prioridad de deseabilidad por sexos. Los ítems neutros se seleccionaron con dos criterios: ser igual de deseables para ambos sexos y que no difirieran en la evaluación de hombres y mujeres de la muestra.

Los trabajos citados de Rosenkrantz, Broverman, Bem y Spence coinciden al encontrar que existe un conjunto de rasgos más asociados a las mujeres que a los hombres —ternura, afecto, expresividad— y un conjunto de rasgos más asociados a los hombres —racionalidad, competencia, instrumentalidad.

Williams y Best (1990), en un estudio realizado en 30 países, encontraron que existe un gran consenso transcultural en el contenido de los estereotipos de género. Utilizando como instrumento de medida los 300 ítems del Adjective Check List de Gough y Heilbrun (1965, 1980), lo aplicaron a muestras de estudiantes, no como descripción de características personales, sino para que los sujetos juzgasen hasta qué punto esos rasgos se aplicaban más a los hombres o a las mujeres dentro de su cultura. Para cada uno de los adjetivos hallaron un indicador de estereotipia, obtenido mediante la resta de la frecuencia con que esa característica se aplicaba a los hombres o a las mujeres.

Comprobaron cómo existía una gran similaridad en todos los países en las características psicológicas asociadas diferencialmente a cada categoría sexual. En al menos 23 de los 30 países analizados, el estereotipo masculino se asociaba a rasgos tales como dominantes, independientes, agresivos, activos, aventureros, arriesgados, valientes, fuertes, poco emocionales, rudos, progresistas, emprendedores, sensatos y severos. Mientras que el femenino se asociaba a los rasgos opuestos: dependientes, sumisas, temerosas, miedosas,

débiles, emocionales, sensibles, soñadoras, supersticiosas, afectivas, sentimentales y tiernas. Las diferencias que encontraron entre países se relacionaban más con el sistema de valores sobre el trabajo o con las tradiciones religiosas que con la situación sociodemográfica de la mujer. Las diferencias de estatus laboral o en educación de la mujer no se reflejaban en diferencias en los estereotipos. Estos resultados indican que los estereotipos de género son creencias profundamente arraigadas que difícilmente se cambian aunque se modifique el contexto.

A partir de estos datos transculturales, Williams y Best (1990) elaboraron un instrumento abreviado, el Pancultural Adjective Checklist (PAC), que consta de 100 ítems, 50 generalmente asociados a las mujeres y 50 generalmente asociados a los hombres. El criterio de selección de los ítems fue, para los rasgos masculinos, el que el porcentaje medio de elección en todos los países fuera superior al 67% y que el porcentaje medio asociado a las mujeres fuera inferior al 33%. Los ítems femeninos se eligieron con el mismo criterio pero invirtiendo las proporciones.

Los resultados de este trabajo confirmaron que las dimensiones encontradas por Rosenkrantz y cols. (1968), Broverman y cols. (1972), Bem (1974) o Spence y cols. (1974), o por ellos mismos (Williams y Bennett, 1975; Williams y Best, 1977) en investigaciones dentro de culturas específicas, se mantenían en países muy diferentes.

Investigaciones realizadas en nuestro país sobre el contenido de los estereotipos de género también confirman la vigencia de estas dos dimensiones, instrumental-agente versus expresivo-comunal, dentro de nuestra cultura. Por ejemplo, Moya (1987), al pedir a una muestra de estudiantes que seleccionaran, a partir de los 60 ítems del BSRI, las características que consideraban que en una relación de grupo serían expresadas más probablemente por un hombre, por una mujer, o tanto por hombres como por mujeres, obtuvo los 10 ítems estereotípicos de hombres y los 10 de mujeres que aparecen en la Tabla 3.

Nosotros, en otra investigación (López, 1991), también encontramos esa dicotomía al atribuir rasgos expresivos o comunales a las mujeres e instrumentales o agentes a los hombres. La única excepción la constituyó la atribución de tres características instrumentales como rasgos típicos de las mujeres: desenvueltas, compe-

titivas y ambiciosas. El estereotipo femenino y el masculino sólo compartían dos características: competitivos y ambiciosos.

TABLA 3

**Rasgos considerados más probables
en hombres y en mujeres (Moya, 1987)**

Rasgos con mayor probabilidad de ser manifestados por la mujer
Femenino Con mucho tacto No emplea lenguaje duro Sensible a las necesidades de los demás De habla suave Tierno Compasivo Capaz de inspirar afecto Flexible, adaptable Imprevisible
Rasgos con mayor probabilidad de ser manifestados por el hombre
Masculino Atlético Solemne, serio Agresivo Actúa como líder Enérgico Dispuesto a correr riesgos Dominante Asertivo Individualista

Echebarría y cols. (1992), tras aplicar a una amplia muestra de sujetos, con edades comprendidas entre los 9 y los 19 años, una versión adaptada del BSRI, encontró, en una estructura de dos fac-

tores, que en el primer factor se agrupaban los rasgos tradicionalmente asociados a las mujeres y en el segundo factor los rasgos tradicionalmente asociados a los hombres. Únicamente la característica "agresivo", normalmente asociada a lo masculino, que saturaba en la dimensión de identidad femenina, rompía esta regla (Tabla 4).

TABLA 4
Dimensiones de identidad femenina y masculina
(Echebarría y cols., 1992)

Rasgos del factor de identidad femenina	
Cariñoso	Triste
Afectuoso	Simpático
Sensible	Agresivo
Gusta alegrar	Fiel
Amante niños	Evita insultos
Amable	
Rasgos del factor de identidad masculina	
Gusta ser mejor	Femenino
Gusta competir	(negativamente)
Masculino	Gusta mandar
Primero en clase	Vergonzoso
Jefe de cuadrilla	Influye en amigos
Poderoso	Gusta de aventuras

1.b. Componentes múltiples de los estereotipos de género: la aproximación de Deaux y Lewis

Un problema que se ha achacado a la mayoría de las investigaciones en torno al contenido de los estereotipos de género ha sido el de centrarse solamente en rasgos de personalidad. Tal como demuestran Deaux y Lewis (1983, 1984), existen otros componentes de los estereotipos de hombres y mujeres, además de los rasgos de personalidad. Estas autoras

comprobaron que los estereotipos de género están formados por varias dimensiones: conductas de rol, características físicas, rasgos de personalidad y ocupaciones. Cada una de estas dimensiones tiene una versión femenina (aquellos rasgos físicos o de personalidad, conductas y ocupaciones más asociados a las mujeres que a los hombres) y otra masculina (más asociados a los hombres), aunque esto no quiere decir que se apliquen exclusivamente a uno u otro sexo. Las correlaciones encontradas entre estos componentes sugieren que funcionan con independencia unos de otros en los juicios que hacen los sujetos y que por lo tanto no se puede hablar de una sola dimensión, aunque mantienen relación entre sí.

Deaux y Lewis (1984) comprobaron que cuando a los sujetos se les daba información sobre una persona estímulo en uno de los componentes en particular, utilizaba esa información para inferir características coherentes con la información inicial en otros componentes de los estereotipos, y esta información pesaba más que la suministrada por la categoría sexual a la que pertenecía esa persona.

En el experimento I utilizaron un diseño factorial 2 X 3 en el que les daban información a los sujetos sobre el sexo de la persona y la conducta de rol que desempeñaba: femenina, masculina o neutra. En el experimento II se les daba información sobre el sexo y sobre rasgos de personalidad, también con tres valores: femeninos, masculinos y neutros. Mediante un Análisis de la Varianza comprobaron que los efectos de esta información eran mayores que los del sexo sobre las inferencias que hacían los sujetos relacionadas con las ocupaciones, rasgos de personalidad, conductas de rol u orientaciones sexuales (homosexuales versus heterosexuales) de los estímulos.

En el experimento III se suministraba información sobre los cuatro componentes de los estereotipos (rasgos, conductas de rol, ocupaciones y características físicas), presentando sucesivamente a cuatro personas estímulo con características de uno de estos componentes, utilizando como variable dependiente la evaluación de los sujetos en los otros tres componentes. Al igual que en los experimentos I y II, también se manipuló el tipo de información (femenina, masculina o neutra) y el sexo de los estímulos. Además de confirmarse que la influencia de esta información era superior a la de la etiqueta sexual, comprobaron que los distintos componentes no tenían la misma fuerza para influir sobre las inferencias. En

concreto, las características físicas jugaban un papel privilegiado sobre el resto de los componentes en la atribución de otras características al estímulo, en rasgos de personalidad, ocupaciones, o conductas de rol. Los rasgos físicos explicaban en el caso de la atribución de ocupación masculina hasta el 79% de la varianza, resultando una clave que anulaba los efectos del sexo del estímulo, mientras que los rasgos de personalidad no siempre anulaban dicho efecto. Este resultado muestra la importancia de la clasificación meramente biológica sobre la precepción social.

A la vista de los resultados de estos tres experimentos, Deaux y Lewis señalan dos ideas interesantes. La primera es que no se sostiene la interpretación según la cual la información adicional neutraliza los efectos de la categoría sexual en el sentido de que la estereotipia de género sea débil. Muy al contrario, lo que demuestran estos resultados es la fuerza de la red de creencias asociadas con el género, con lo femenino por un lado y lo masculino por otro.

La segunda es que los sujetos utilizan un esquema bipolar, masculinidad versus feminidad, cuando hacen estimaciones sobre otras personas, como lo demuestran los resultados de los experimentos I y II, en los que la atribución de probabilidad de rasgos femeninos correlaciona negativamente con la atribución de rasgos masculinos, aunque es posible que utilicen independientemente las dimensiones feminidad/masculinidad al atribuirse rasgos a sí mismos. Los trabajos de Spence y cols. (1974) y Bem (1974) han demostrado que, en autoinformes sobre rasgos de personalidad femeninos y masculinos, estas dimensiones son ortogonales, y por lo tanto los sujetos se pueden evaluar independientemente en cada tipo de rasgo. Dicho con otras palabras, se pueden atribuir simultáneamente características femeninas y masculinas. Sin embargo, al evaluar a otras personas, lo femenino se opone a lo masculino y viceversa, es decir, si a una persona se le atribuyen rasgos en una de estas dimensiones no se le atribuyen en la otra, como también demuestran Foushee y cols. (1979).

1.c. Teorías Implícitas y estereotipos de género

El estudio de los estereotipos, en tanto que creencias compartidas sobre grupos sociales, ha ido convergiendo con un área muy

próxima, como es la de las denominadas "Teorías Implícitas". Este enfoque considera que el hombre de la calle dispone de paquetes conceptuales muy complejos sobre temas diversos. Uno de éstos sería el de las características de las personas y en él se incluiría el papel que cumplen los hombres y las mujeres en la sociedad (Wegner y Vellacher, 1981). Se denominan teorías porque se refieren a explicaciones sobre un dominio concreto. Se las considera implícitas porque no son fruto de un proceso laborioso de validación, sino de un proceso cultural de utilización de esas teorías para explicar lo que sucede y, también, porque muchas veces ese conocimiento no es explícito o conocimiento declarativo.

Así, desde las Teorías Implícitas de la Personalidad se definen los estereotipos sexuales como "el conjunto estructurado de relaciones inferenciales que vinculan atributos personales a las categorías sociales hombre-mujer" (Ashmore y Del Boca, 1979, p. 225). Los estereotipos sexuales serían un aspecto más dentro del esquema cognitivo global que un individuo tiene sobre una persona (Ashmore, 1981).

Rodríguez y González (1987) han analizado, desde el enfoque de las Teorías Implícitas, las razones o explicaciones que las personas utilizan para justificar las diferencias hombre-mujer o para oponerse a ellas. Los resultados de su trabajo muestran que existen cinco "teorías": tradicional, biológica, psicológica, progresista y liberal. La teoría tradicional defiende la idea de la mujer como procreadora y núcleo en torno al que se aglutina la vida familiar y doméstica. La teoría biológica invoca las diferencias innatas entre hombres y mujeres: diferencias hormonales, periodos de gestación, estructura corporal, etc. La teoría psicológica enfatiza los aspectos psicológicos diferenciadores. La teoría progresista considera a la mujer víctima de una estructura social injusta y opresora. La teoría liberal, más moderada que la anterior, apela al derecho a la igualdad de la mujer, como ser humano, sin perder sus peculiaridades.

1.d. Subtipos de hombre y mujer

Un problema de interés que se ha planteado es el de a qué nivel de abstracción y generalidad conviene estudiar los estereotipos de género. Esto es, si resulta de utilidad el estudiar las subcategorías

que existen dentro del estereotipo general, ya que parece difícil pensar en un prototipo de hombre o de mujer global. Estas categorías resultan demasiado amplias para captar todos los matices que se pueden extraer de estos dos grupos sociales.

Los esquemas y categorías globales son más difusos, pero hay personajes y acciones que suelen ser más típicos respecto a esos esquemas de referencia. Por ello, siguiendo el modelo de categorización de objetos naturales de Rosch (1978), muchos investigadores han aplicado los modelos jerárquicos al estudio de las categorías sociales. Desde este punto de vista, las categorías hombre y mujer serían categorías superordenadas en las que se incluirían otras subcategorías de nivel más básico que podrían contar con rasgos que no aparecen en los estereotipos generales (Taylor, 1981).

Rothbart y John (1985), refiriéndose a las dos dimensiones propuestas por Rosch, consideran que los niveles superordenados de categorización (como el género o la raza) son útiles para categorizar a personas que se conocen muy poco. Con información individual adicional el perceptor pasa a niveles más subordinados. Un problema fundamental es conocer cuándo esa información adicional es capaz de alterar la percepción de los atributos de la categoría más general. Según estos autores, en la medida en que la nueva información muestre un buen ajuste con el estereotipo de la categoría superordenada inicial (como enfermera y mujer, por ejemplo) ese nivel superordenado se consolidará. Sin embargo, si la información específica muestra un mal ajuste con el estereotipo de la categoría más general (como mujer e ingeniero), la categorización superordenada se debilitará dejando relativamente más fuerte la categoría de nivel más básico.

Por otra parte, como destaca Hamilton (1981), el estudio de las subcategorías permite ver cómo los estereotipos se adaptan a las cambiantes realidades sociales, en las que el mayor contacto entre categorías sociales impide el mantenimiento de un estereotipo simple y general. Desde un punto de vista funcional, sería absurdo el ignorar los cambios que se han experimentado en la asunción de nuevos roles por parte de hombres y mujeres. La presencia de las mujeres en roles laborales que tradicionalmente habían sido ocupados solamente por hombres es cada vez más frecuente y también, aunque en menor medida, se puede observar una incorporación de los hombres a roles tradicionalmente femeninos, fundamentalmente

en tareas del hogar y de atención a los hijos. Además, las formas de interacción entre los sexos son cada vez más variadas, fruto, en buena parte, de la tendencia que se da en la enseñanza a que el proceso de socialización sea mixto, y también del tipo de relaciones que el acceso de la mujer al mundo del trabajo fuera del hogar ha posibilitado.

Los resultados de las investigaciones muestran que sí existen subtipos de hombres y mujeres a los que se asocian rasgos distintivos (Clifton y cols., 1976; Ashmore, 1981; Taylor, 1981; Noseworthy y Lott, 1984). No obstante, la revisión de la literatura más reciente nos permite afirmar que este área de investigación, dentro de los estereotipos de género, todavía no se ha desarrollado adecuadamente.

2. *Investigaciones sobre procesos relacionados con los estereotipos de género*

2.a. Adquisición de los estereotipos de género

Los estereotipos de género se adquieren en un proceso de aprendizaje en el que, además de los factores culturales comunes a la sociedad, es importante el contexto social más inmediato: la influencia de la familia (Gracia y cols., 1988; Barak y cols., 1991) y la influencia de la escuela (Barbera y cols., 1984), incluso de la escuela mixta, en la que la transmisión de los estereotipos de género se produce no legitimando esas diferencias sino a través de mecanismos más sutiles como el curriculum oculto (Subirats y Brullet, 1988).

Williams y cols. (1975) señalan seis aspectos importantes relacionados con el aprendizaje de las categorías sexuales: 1) aprender a identificar el sexo de las personas; 2) aprender a identificar el propio sexo y la constancia del género; 3) identidad de rol de género; 4) aprender las conductas y características de los padres; 5) aprender qué juegos y actividades están ligadas a cada uno de los sexos; 6) adquisición de las creencias sobre qué características de personalidad distinguen a hombres y mujeres.

Todos estos aspectos están relacionados, sin duda, con los estereotipos de género y son importantes para su adquisición. Levy y

Carter (1989) han estudiado la relación que existe entre una serie de factores cognitivos en los niños (constancia del género, esquematización de género, conocimiento de los estereotipos de género y flexibilidad) y la atribución de características estereotipadas de género. Los esquemas de género y la flexibilidad de género son los aspectos más asociados a la correcta atribución de características según los estereotipos tradicionales de género. No así la capacidad de mantener constante el género de los estímulos (permanencia del género en las personas), que no mantenía relación con la atribución de estereotipos. No obstante, al hablar de estereotipia social en los niños cabe la duda de si se habla de los mismos procesos psicosociales que se encuentran en los adultos.

La mayoría de los trabajos, en este área de estudio de los estereotipos de género, se han centrado en comprobar si los resultados obtenidos en adultos se repetían en los niños y en qué edades a lo largo del desarrollo evolutivo. El planteamiento general que ha guiado estas investigaciones ha sido el establecer cómo y cuándo se transmiten las creencias relacionadas con el género.

Por ejemplo, Williams y Best (1990), en su estudio transcultural, dedican un capítulo a las diferencias y semejanzas en el contenido de los estereotipos de los niños en distintas culturas. Aunque encuentran importantes diferencias entre países en la frecuencia con que los niños atribuyen rasgos psicológicos a hombres y mujeres, en todos los países los niños tienen una visión claramente diferenciada de las dos categorías entre los 5 y los 8 años. Los estereotipos de los niños están relacionados con los estereotipos de los adultos dentro de cada cultura, y el conocimiento de los estereotipos de género aumenta con la edad.

También Martin (1989) y Biernat (1991) han estudiado cómo afectan a los niños los estereotipos de género en el procesamiento de información sobre personas y su evolución a través de la edad, comprobando que, al aumentar la edad, el esquema de género se vuelve más elaborado y los niños son capaces de integrar información múltiple sobre este tema.

Esta última autora, utilizando cinco grupos de edad cuyas medias oscilaban entre 5,4 años los más pequeños y 19,9 años los mayores, en un diseño 2 X 2, en el que manipulaba el sexo del estímulo y el tipo de información (masculina o femenina), comprobó que el sexo es una clave utilizada en cualquier edad para hacer

juicios sobre las personas y que el uso de información más específica sobre la persona estímulo aumenta con la edad. En este mismo estudio, además de los dos factores mencionados se manipuló un tercer factor, el componente de estereotipia de género sobre el que se daba la información de la persona estímulo, con cuatro niveles que coinciden con los del estudio de Deaux y Lewis (1984) anteriormente descrito: rasgos de personalidad, características físicas, conductas de rol y ocupaciones. Los resultados indican que, teniendo en cuenta las inferencias que los sujetos hacen sobre estos componentes, la asociación entre atributos femeninos y masculinos se va haciendo más negativa con la edad. Las correlaciones halladas entre atributos femeninos y masculinos oscilan entre .30 para los niños de jardín de infancia y -.40 para los adolescentes, lo que parece apoyar que el género se considera en edades tempranas como dos dimensiones distintas para convertirse, más adelante, en un constructo unidimensional y bipolar en el que lo femenino constituiría un extremo de esa dimensión y lo masculino el extremo opuesto. También cuando los sujetos se autoevaluaban en atributos considerados como típicamente femeninos o masculinos se encontró que la relación entre estas características iba disminuyendo con la edad, pasando de .16 en el grupo de sujetos más jóvenes hasta -.37 para el grupo de los mayores.

Martin y Little (1990), en una investigación sobre la relación entre el conocimiento conceptual del género como categorías sociales, los estereotipos de género y las preferencias por conductas sexo-típicadas en niños de 3 a 5 años, encontraron que un conocimiento muy elemental de las categorías de género es suficiente para aprender los estereotipos y para hacer elecciones sexo-típicas de compañeros o de juguetes.

2.b. Influencia de la estereotipia de género

Dos grandes líneas de investigación parecen perfilarse dentro de este campo: por un lado, investigaciones con un enfoque estrictamente cognitivo; por otro, investigaciones que tienen en cuenta la influencia del contexto social sobre la estereotipia. Sin ánimo de ser exhaustivos, señalaremos algunos trabajos que pueden servir de ejemplo de estas dos tendencias, haciendo más hincapié en aquellos

estudios que nos parecen especialmente interesantes por la relación que tienen con el enfoque de este trabajo.

En las dos últimas décadas, un importante número de investigaciones han tratado de comprobar la influencia de la identificación con los roles de género sobre las conductas relacionadas con las categorías sexuales o con los estereotipos de género (Bem, 1981; Taylor y Falcone, 1982; Frable y Bem, 1985; Edwards y Spence, 1987; Vergara y Páez, 1989; Lorenzi-Cioldi, 1991; Echebarría y cols., 1992; López, 1993; Páez y cols., 1992).

Dentro de esta línea de investigación, los trabajos iniciales se centraron en la medida de las diferencias individuales en identidad de género. De estos trabajos surgieron los dos instrumentos de medida más utilizados: el Bem Sex Role Inventory (BSRI) de Bem (1974) y el Personal Attributes Questionnaire (PAQ) de Spence y cols. (1974). Ambos cuestionarios constan de dos escalas, una de Feminidad y otra de Masculinidad, similares en contenido y propiedades psicométricas, habiéndose encontrado altas correlaciones entre las escalas paralelas de los dos instrumentos (Edwards y Spence, 1987).

Estas escalas seleccionan, por un lado, rasgos expresivos y comunales por estar culturalmente más asociados a las mujeres que a los hombres (items que miden feminidad) y, por otro, rasgos instrumentales y agentes por estar más asociados a los hombres que a las mujeres (items que miden masculinidad). Los sujetos se autoevalúan en esos rasgos y, en función de la puntuación en masculinidad y feminidad respecto a la mediana del grupo, pueden clasificarse, independientemente del sexo, en: femeninos (altos en F y bajos en M), masculinos (altos en M y bajos en F), andróginos (altos en M y F) e indiferenciados (bajos en M y F). Las medidas de feminidad y masculinidad son, por lo tanto, una medida de rasgos de personalidad expresivos y comunales, en el primer caso, y de rasgos de personalidad instrumentales y agentes, en el segundo.

Las teorías que tratan de la relación entre rasgos de personalidad femeninos y masculinos y conductas estereotipadas de género se han desarrollado, fundamentalmente, dentro del marco más general de las teorías de los esquemas. La investigación derivada de estas teorías se ha centrado, especialmente, en la relación entre la medida de estos rasgos de personalidad y el procesamiento de información relativa al género.

El término esquema se utiliza en Psicología para referirse a estructuras de conocimiento preexistentes en la mente del sujeto, relacionadas con un tema concreto, que se han ido formando a través de la experiencia. Los esquemas sociales son aquéllos relacionados con el conocimiento que tenemos sobre las personas.

El esquema más genérico de una determinada categoría social constituyen el conjunto de rasgos, motivaciones, roles y conductas que se consideran prototípicos de los miembros de esa categoría y que sirven para diferenciarlos de los miembros de categorías excluyentes. La pertenencia a una determinada categoría supone semejanzas y diferencias en unas dimensiones específicas. Dentro de estos esquemas, los esquemas de yo, o conocimiento que la persona tiene de sí mismo, son especialmente importantes para la conducta.

¿Es el género un esquema? Según Sherif (1982), sí lo es, ya que sirve para la categorización social de los individuos. La identidad de género se refiere a la relación psicológica del individuo con esos esquemas asociados a cada una de estas dos categorías. Esta relación implica el conocimiento, por parte del individuo, del esquema de categorías para el género, es decir, de las características específicas de semejanzas y diferencias entre categorías, así como reacciones valorativas de aceptación y rechazo de ellas (Moya, 1985).

Bem (1981), en su teoría del esquema de género, propone que el autoconcepto, o concepto de yo de género, deriva del esquema de género del individuo, es decir, del esquema de roles asociados a varones y mujeres. Los niños aprenden el contenido social de estos esquemas, los atributos asociados a su sexo y por lo tanto a sí mismos. Para esta teoría el autoconcepto de género sería una parte de esos esquemas más generales, centrándose, no en el contenido de estos esquemas, sino en la influencia que ejercen sobre el procesamiento de la información relacionada con el género e, incluso, en el procesamiento de la información sobre el yo.

Esta teoría predice diferencias entre los individuos que se identifican con el rol de género tradicional de su sexo, es decir, las mujeres femeninas y los hombres masculinos, y el resto. Las personas sexo-tipificadas poseen una mayor facilidad para procesar la información en general, y también el conocimiento de sí mismos, de acuerdo con los esquemas de género que dicotomizan lo masculino y lo femenino. Solamente estos sujetos sexo-tipificados procesarían esquemáticamente la información sobre el género.

La teoría de Markus y colaboradores (1982) sobre la relación entre autoesquema de género y el procesamiento de información que tiene que ver con este tema, sigue un enfoque cognitivista aún más estricto que el de Bem. Según estos autores, los sujetos masculinos, siguiendo la tipología de Bem, son esquemáticos al procesar información relacionada con lo masculino y no con la información asociada a lo femenino, los sujetos femeninos son esquemáticos sólo respecto a la información relacionada con lo femenino, los andróginos lo son para ambos tipos de información, y únicamente los indiferenciados no serían esquemáticos respecto al género. Según esta teoría, la categoría sexual a la que pertenecen los individuos no influiría en el procesamiento de la información.

Ambas aproximaciones teóricas derivan en distintas predicciones de conductas estereotipadas respecto al género. Según Bem, los sujetos sexo-tipificados diferirían del resto, es decir, de los andróginos, indiferenciados y de los sujetos con identidad de rol de género cruzada o atípica (mujeres masculinas y hombres femeninos). Para Markus y colaboradores, la conducta dependerá, en último término, del tipo de estímulo: ante un estímulo masculino, los sujetos altamente identificados con lo masculino (masculinos y andróginos) se comportarán igual entre sí, y distinto de los femeninos e indiferenciados; de manera simétrica, si el estímulo es femenino, los sujetos con alta identidad femenina (femeninos y andróginos) tendrán el mismo comportamiento entre sí y distinto del resto.

Sin embargo, hay que resaltar que la revisión de las investigaciones que se han centrado en la puntuación en las escalas de feminidad y masculinidad como predictores no apoya claramente ninguno de los dos modelos, ni tampoco han podido replicarse de forma inequívoca los trabajos empíricos con los que se han demostrado estas dos teorías. Por ejemplo, los resultados de Taylor y Falcone (1982) no coinciden con los hallados, con diseños similares, por Frable y Bem (1985) o por Beauvais y Spence (1987). Tampoco los de Deaux y cols. (1985) reproducen los de Bem (1981) al replicar esta investigación. Payne y cols. (1987) comparan el modelo de Bem y el de Markus utilizando dos tipos de variables dependientes: reconocimiento de los sujetos de una serie de características extraídas del PAQ como propias y recuerdo de una lista de nombres idéntica a la utilizada por Bem (1981). No se confirman

las predicciones de ninguna de las dos teorías en la tarea de memoria, encontrando sólo una confirmación parcial del modelo de Markus en la tarea de reconocimiento de características. Edwards y Spence (1987) también ponen a prueba la validez de los modelos de Bem y Markus, no encontrando apoyo empírico para ninguno de los dos.

Estos resultados contradictorios le sugieren a Spence (1985) un nuevo modelo de análisis de los procesos relacionados con el género que tenga en cuenta los múltiples factores asociados a este concepto. Para esta autora, no está justificada la utilización del BSRI y el PAQ para medir constructos tan abstractos como tipificación sexual, masculinidad y feminidad, esquematización de género o identidad de rol sexual. Estos cuestionarios de personalidad miden sólo dos conjuntos de rasgos, por un lado rasgos expresivos o comunales y, por otro, rasgos instrumentales o agentes. Las puntuaciones en estos instrumentos pueden resultar útiles para predecir comportamientos relacionados con, o que puedan verse afectados por, estos dos tipos de rasgos, pero no en otros casos. Por ejemplo, una mujer que se identifique con rasgos de personalidad expresivos y comunales (afectividad, preocupación por los demás, etc.) puede tener una actitud no convencional hacia la distribución de hombres y mujeres en la sociedad y puede que elija una profesión típica de los hombres. Como puede apreciarse, el modelo multifactorial de identidad de género que propone Spence tiene mucho en común con el modelo de componentes múltiples de los estereotipos de género de Deaux y Lewis (1983, 1984) que ya se ha comentado, pero aplicándolo, en el caso de Spence, al autoconcepto de género de la persona. Otros autores, como Ashmore (1990), también defienden la necesidad de abordar el análisis de la identidad de género desde un enfoque multifacético.

Para Spence, hay muchas dimensiones relacionadas con el género, como pueden ser las características asociadas a hombres y mujeres, actitudes más o menos convencionales respecto a los roles sexuales, saliencia del género al procesar información, etc. En su modelo multifactorial Spence destaca la necesidad de medir independientemente cada una de estas dimensiones, y no mediante un tipo de instrumento único como pueden ser el BSRI o el PAQ. Por otra parte, como subraya esta autora, a pesar de que pocos hombres y mujeres se identifican con los estereotipos de género

presentes en nuestra sociedad, salvo raras excepciones, como en el caso de los transexuales, todos son considerados por los otros y por sí mismos como miembros de las categorías sexuales a las que pertenecen. Es decir, la identidad social y personal de los individuos como hombres y mujeres se mantiene a pesar del nivel de aceptación de los rasgos de personalidad tradicionales, única medida que recogen los cuestionarios de identidad de género. Esto tiene implicaciones que parecen ir más allá de planteamientos puramente cognitivistas como son los de Markus.

Otro dato que también contradice el enfoque cognitivista es el hecho de que las categorías hombre y mujer funcionen de forma asimétrica para los sujetos. Si los planteamientos basados solamente en los esquemas fueran ciertos, ambas categorías deberían funcionar de forma simétrica cuando los sujetos procesan información sobre ellas. Sin embargo, como ha puesto de manifiesto Huici (1984) en su revisión sobre las funciones de los estereotipos de género, existen grandes diferencias en la descripción y evaluación de las categorías hombre y mujer.

Los trabajos de Lorenci-Cioldi (1988 y 1991), Amancio (1989) o Hurtig y Pichevin (1990), se han centrado en analizar los procesos relacionados con el género desde una perspectiva intergrupala, teniendo en cuenta las diferencias de estatus de ambos grupos dentro de la estructura social. En estos trabajos se recalca la importancia que puede tener en el procesamiento de la información sobre uno mismo y sobre otras personas el que las mujeres constituyan una categoría social de menor estatus que la de los hombres. En general, los resultados obtenidos demuestran que las imágenes que los hombres tienen del endogrupo y del exogrupo no son simétricas a las de las mujeres. En el caso de la categoría mujer, los procesos encontrados se corresponden con los relacionados con los grupos dominados, mientras que los asociados a la categoría hombre se corresponden con los de grupos dominantes. Estas diferencias pueden interpretarse desde la teoría de la identidad social como un reflejo de las diferencias de estatus de hombres y mujeres en la estructura social.

Los trabajos que tienen en cuenta la influencia del contexto social sobre la estereotipia de género adoptan un enfoque más interactivo, individuo-estructura social, que los basados en los esquemas de género. Estos trabajos consideran que los estereotipos de-

rivan de la distribución de hombres y mujeres en los roles sociales. Las investigaciones de Eagly y colaboradores son un ejemplo claro de este enfoque (Eagly y Steffen, 1984; Eagly y Kite, 1987; Eagly y Mladinic, 1989).

Eagly y Steffen (1984) parten del razonamiento de que la estereotipia de género es consecuencia y reflejo de la distribución de roles en la sociedad. Puesto que las mujeres se concentran en posiciones de menor estatus y autoridad que los hombres, y más en tareas del hogar que en ocupaciones laborales, si no existe información sobre el rol de una persona se le atribuirán las características más comunes de su sexo. Sin embargo, los hombres y mujeres que desempeñan un mismo rol se percibirán de forma equivalente. Para probar esta hipótesis, en los experimentos 1 y 2 se utilizó un diseño factorial en el que los factores los constituían el sexo del estímulo, el contexto en el que trabajaban (banco, almacén, laboratorio o profesor) y el estatus que ocupaban en ese lugar (alto, bajo o no especificado). Los resultados no confirmaron totalmente su hipótesis. Los sujetos inferían menor salario en las mujeres; cuando no conocían el estatus de la persona atribuían una proporción mayor de trabajos de alto estatus a los hombres que a las mujeres; en cuanto a las creencias sobre rasgos estereotípicos, se encontró lo siguiente: a) las mujeres eran percibidas como más comunales que los hombres; b) las mujeres eran percibidas como más agénticas que los hombres; c) las personas de alto estatus eran percibidas como más agénticas que las de bajo estatus y d) se encontró una interacción significactiva sexo X estatus, dado que sólo las mujeres con trabajos de estatus bajo, o sin especificar el estatus, eran percibidas como más comunales que los hombres, no las mujeres con trabajos de alto estatus.

Para explicar el resultado un tanto sorprendente de que se percibiera a las mujeres como más agénticas que a los hombres avanzaron la hipótesis de que, puesto que es menos frecuente que una mujer trabaje, si una mujer ocupa un puesto de trabajo agéntico se percibe como más agéntica que los hombres. Ello implicaría que los hombres que se dedicaran a las labores del hogar se percibirían como más comunales que las mujeres amas de casa. Para probar esta hipótesis realizaron un tercer experimento en el que manipularon el sexo del estímulo y el tipo de trabajo (empleado, ama de casa, sin información).

Los resultados sobre los rasgos de personalidad comunales fueron los siguientes: las personas dedicadas a tareas del hogar eran percibidas como más comunales, sin importar que fueran hombres o mujeres; además, para las personas sin ocupación específica se percibían las mujeres como más comunales que los hombres; no se encontraron diferencias en comunión en función del sexo entre las personas empleadas ni entre las dedicadas a tareas del hogar. Finalmente, las mujeres más comunales se consideraron las amas de casa, seguidas de las de trabajo sin especificar, y las menos comunales las empleadas. En los hombres sólo había diferencias para aquéllos cuya ocupación no estaba especificada, que eran más bajos en comunión que el resto.

Los resultados respecto a los rasgos agentes fueron los siguientes: las personas empleadas eran consideradas más agénticas que las dedicadas a tareas del hogar, independientemente del sexo; en las personas cuya ocupación se desconocía, los hombres eran percibidos más agénticos que las mujeres; las mujeres empleadas eran percibidas más agénticas que los hombres, pero no había diferencias debidas al sexo entre las personas dedicadas a tareas del hogar. La ordenación de los tres grupos de ocupación de las mujeres en rasgos agentes fue, de mayor a menor, la siguiente: empleada, ama de casa, sin especificar. En los hombres, la ordenación respecto a estos rasgos fue: sin especificar, ama de casa, empleado.

En este tercer experimento, de acuerdo con lo que se predecía, la probabilidad inferida de empleo se asociaba en las mujeres con menos comunión y más agencia, mientras que en los hombres no había relación entre estas dos variables. Sin embargo, la hipótesis de que los hombres dedicados al hogar serían percibidos más comunales que las mujeres dedicadas a tareas del hogar no se confirmó.

Los experimentos 4 y 5 trataron de probar las razones por las que las mujeres empleadas eran percibidas como más agénticas que los hombres. Se manejaron dos hipótesis: una, que a las mujeres empleadas se las considera más agénticas porque tienen mayor carga de trabajo, al tener que compatibilizar su empleo con tareas del hogar; la otra, que se las percibe más agénticas porque se piensa que es más probable que hayan elegido el empleo por deseo propio, y no por necesidad, que en el caso de los hombres. La primera de estas hipótesis no se confirmó, pero sí la segunda.

Tras este completo estudio experimental, las autoras llegan,

entre otras, a la siguiente conclusión: las creencias sobre las mujeres se parecen a las creencias sobre personas con un rol femenino (tareas del hogar), y las creencias sobre los hombres se parecen a las creencias sobre personas con roles masculinos (ocupaciones externas al hogar); las creencias sobre lo que es típico de amos/as de casa y empleados/as contrarrestan las creencias sobre lo que es típico de hombres y mujeres, pero lo contrario no ocurre. La razón es que el rol ocupacional tiene una importancia mayor que el sexo a la hora de determinar las creencias sobre las características comunales y agénticas, puesto que los estereotipos relativos a estas cualidades se han asociado con los sexos fundamentalmente porque se ha visto que el sexo covaría con el rol ocupacional.

En un trabajo posterior, Eagly y Kite (1987) insisten en la idea de que una fuente importante de la percepción de las mujeres como más comunales y menos agentes que los hombres y viceversa es la observación en la vida real de que existen más mujeres que ocupen roles domésticos, y en general comunales, y de que existen más hombres en roles agénticos. Por eso se atribuye a cada sexo las características típicas de cada rol. Si esto es así, en la imagen que los sujetos tienen sobre los hombres y mujeres de otras naciones debería influir la información que reciben sobre ellos. Dado que los hombres tienen mayor status y son protagonistas en mayor medida que las mujeres de los sucesos que se observan en el extranjero, su hipótesis es que el estereotipo masculino será más similar al estereotipo de la nacionalidad que el femenino en aquellos países en los que las diferencias de roles y status entre hombres y mujeres sean más acusadas. Los hombres se describirán con rasgos similares a los de las nacionalidades y las mujeres con rasgos similares al estereotipo femenino.

Esta hipótesis se confirmó sólo para determinados países. Tras un análisis detallado de la relación entre rasgos atribuidos y países, llegaron a la conclusión de que una variable no controlada, la simpatía que despertaba ese país, estaba relacionada con los resultados. Aunque la igualdad entre los sexos era uno de los predictores más fuertes para confirmar su hipótesis, la igualdad correlacionaba tan alto con la simpatía ($r = .89$) que los dos factores contribuían conjuntamente a la confirmación de la hipótesis. Los países que despertaban menos simpatías se percibían como más desiguales en status de hombres y mujeres, independientemente de la realidad, y

en estos países también se confirmaba la hipótesis de similitud entre estereotipo de la nacionalidad y estereotipo masculino.

Dentro de esta misma línea de análisis de la relación entre estereotipos y estructura social, Martin (1987) propone una técnica para medir la fuerza de los estereotipos de género en relación con la distribución de esas características en la población. Esta autora aplica un cuestionario de rasgos preguntando a los sujetos qué porcentaje de hombres y mujeres poseen ese rasgo en la población, y también les pregunta si ellos mismos poseen ese rasgo. Así obtiene dos puntuaciones: a) la razón diagnóstica, que resulta de dividir el % de varones a los que se les aplica ese rasgo por el % de mujeres a los que se les aplica ese mismo rasgo; b) la razón crítica, que resulta de dividir el % de sujetos varones que manifiestan poseer un rasgo por el % de mujeres que también dicen tener ese rasgo. La comparación entre la razón crítica y la razón diagnóstica permite determinar la fuerza del estereotipo. Una gran ventaja de este método es que permite, no sólo determinar la relación entre los estereotipos y la realidad social, sino también ver cómo cambian los estereotipos al ir cambiando esa realidad.

2.c. Cambio de los estereotipos de género

Tradicionalmente se han considerado los estereotipos como creencias rígidas y difíciles de cambiar debido a las funciones cognitivas, afectivas y sociales que cumplen. Las investigaciones sobre el cambio de los estereotipos sociales se han enfocado, fundamentalmente, partiendo de dos supuestos generales: uno, que es necesario el contacto con miembros del grupo estereotipado, el otro, que esos miembros del grupo tienen que presentar características que desconfirman el estereotipo.

Weber y Crocker (1983) identifican en la literatura tres modelos de cambio de estereotipos a los que denominan "modelo de la contabilidad", "modelo de conversión" y "modelo de los subtipos". El modelo de la contabilidad ve el cambio de estereotipos como un proceso gradual en el que al irse acumulando ejemplos de personas que desconfirman el estereotipo, éste se va modificando. El modelo de la conversión considera que el cambio se puede dar drásticamente ante un ejemplo muy saliente que convenza al perceptor. El

modelo de los subtipos considera la estructura jerárquica de las categorías sociales y enfatiza el que la información discrepante con el estereotipo puede llevar a la creación de subcategorías a las que se les apliquen esas características y no verse afectado el nivel superordenado del estereotipo. Wilder (1986) también resalta la importancia que tienen la cantidad de información desconfirmante acumulada y la tipicidad de los estímulos que proporcionan esa información. Para este autor, la facilidad con que se generaliza la información sobre un subgrupo al grupo general depende del tamaño del subgrupo (cuanto mayor sea más fácil es que se generalice) y de lo típico que sea ese subgrupo (si es más típico se generaliza más).

Para Rothbart y John (1985), los cambios en los estereotipos serán relativamente raros porque, aunque exista contacto con miembros individuales que desconfirman el estereotipo, esos ejemplares no se asociarán a la categoría general, por lo que no serían válidos esos ejemplos para el estereotipo general. El proceso de individuación lleva al perceptor a utilizar niveles más básicos de categorización, por lo que esa información desconfirmatoria no se aplica a la categoría superordenada. Para ilustrar estas ideas con un ejemplo, lo que se predice en este modelo es que, si se observa una mujer abogada, competitiva y agresiva (características asociadas a los hombres), será más fácil que se asocie a la categoría abogado que a la categoría mujer y, por lo tanto, ese ejemplo no afectará al estereotipo sobre las mujeres. Solamente cuando los atributos desconfirmatorios se asocien a miembros prototípicos de ese grupo se modificará el estereotipo.

Un aspecto que quizás fuera interesante tener en cuenta, en los trabajos que abordan el cambio de estereotipos por exposición a modelos que desconfirman el estereotipo, es el de la tipicidad de esos modelos. Por ejemplo, en campañas aparecidas en televisión se ha presentado a personas ejerciendo tareas contraestereotipadas, concretamente una niña dirigiendo una orquesta y un hombre realizando tareas del hogar. Las características de otros componentes de los estereotipos, como los rasgos físicos, para nada destacaban por ser muy típicos de las niñas o de los hombres, sino más bien por su ambigüedad. Si el modelo de Rothbart y John (1985) es cierto, hubiera resultado más eficaz esta campaña acentuando la tipicidad de las características físicas (rasgos físicos, atuendo, etc.) de estos modelos.

Si tenemos en cuenta las características de las categorías hombre y mujer y la experiencia que la vida real proporciona sobre ellas, se comprende que el cambio de los estereotipos de género no se haya abordado en investigaciones en el laboratorio. La interacción con estas dos categorías es tan amplia que, aunque se suministre información desconfirmatoria sobre algunos ejemplares, difícilmente esa información va a anular la experiencia que los sujetos tengan a partir de su medio social real y se va a aplicar a las categorías generales. Por lo tanto, el cambio de los estereotipos de género parece un proceso estrechamente ligado al cambio de la realidad social.

Quizás ésta sea la razón de que muchos de los trabajos en este campo se hayan centrado en ver cómo se van modificando los estereotipos de género al modificarse los roles tradicionales entre hombres y mujeres a través del tiempo, replicando trabajos clásicos sobre el contenido de los estereotipos tradicionales para comprobar su vigencia, como por ejemplo los trabajos de Heilman y cols. (1989) y también los anteriormente mencionados de Moya (1987), López (1991) o Echebarría y cols. (1992).

Algunos trabajos han focalizado su atención en analizar el efecto en niños de la exposición a modelos de personas que desconfirman los estereotipos tradicionales (Ashby y Wittmaier, 1978; Greene y cols., 1982). Tozzo y Golub (1990) encontraron que los niños a los que se les ponía en contacto con modelos que contradecían los estereotipos tradicionales (mujeres oficiales de policía, hombres enfermeros, etc.) disminuían significativamente los estereotipos de género de las ocupaciones en comparación con niños que habían mantenido el contacto con personas que ocupaban roles tradicionales (hombres oficiales de policía, mujeres enfermeras, etc.).

Bailey y Nihelen (1990) encontraron un efecto similar al exponer a niños a un contacto con trabajadores no tradicionales, pero sólo en lo que llaman la dimensión social de los estereotipos de género de las ocupaciones y no en la dimensión personal. En esta investigación se seleccionó una muestra de niños y niñas con edades comprendidas entre los 6 y los 11 años, pertenecientes a dos grupos étnicos, anglo-americanos e hispanos. El tratamiento, prolongado a lo largo de 8 meses, consistió en la exposición directa durante 30 minutos a 10 trabajadores con ocupaciones no tradicionales para su sexo (mujeres bomberas, hombres enfermeros, etc.) y

en la preparación por parte del maestro de esa visita durante un periodo de 30 minutos. Es decir, cada sujeto recibió un tratamiento de 10 horas.

Como medidas dependientes se tomaron la evolución en la dimensión social de los estereotipos y en la dimensión personal, mediante medidas pre y post tratamiento. La dimensión social se refiere a la atribución de ocupaciones estereotipadas en otras personas. La dimensión personal, o psicológica, como llaman las autoras, se refiere a las aspiraciones profesionales de los propios sujetos. Como línea base se tomó una medida de tradicionalidad de las profesiones basada en los estándares de los propios niños, y no en el consenso cultural establecido por los adultos. En esta medida base de tradicionalidad del pretest se encontraron efectos debidos a la edad (los mayores estereotipaban menos) y al grupo étnico (los hispanos estereotipaban más). Los efectos del tratamiento se manifestaron solamente en la dimensión social de la estereotipia, observándose también que la influencia era mayor al aumentar la edad. Las elecciones personales de los niños no se modificaron con el tratamiento, y se comprobó que el factor que influía en la estereotipia de estas elecciones era fundamentalmente el sexo y no la edad o el grupo étnico.

Estas elecciones sexo-estereotipadas se manifiestan ya en edades muy tempranas y son resistentes al cambio, como lo demuestran, además de las investigaciones citadas, otras investigaciones sobre el mismo tema (Siegel, 1973; Harris, 1974; Adams y Hickers, 1984). Pero no sólo en estas elecciones imaginarias se presentan las conductas estereotipadas. Las estadísticas sobre la distribución en ocupaciones de hombres y mujeres son un buen ejemplo de la influencia del sexo en las elecciones profesionales (Carabaña, 1984; C.I.D.E., Instituto de la Mujer, 1988; UNESCO, 1990)

Resumen y conclusiones

En este capítulo no se ha pretendido elaborar una revisión exhaustiva de las investigaciones que han abordado la influencia del género en los procesos individuales. Existen ya excelentes revisiones de otros investigadores (Huici, 1984; Deaux, 1985; Ashmore, 1990) que cubren perfectamente los objetivos de situar, a lo largo

del tiempo, el desarrollo de la investigación en este campo. Por otra parte, hemos puesto el énfasis en aquellos trabajos y desarrollos teóricos más directamente relacionados con nuestro objeto central de estudio.

Sí se ha tratado de resaltar, a través de una serie de investigaciones, la importancia de ese conjunto de creencias, culturalmente compartidas y que atañen a las categorías hombre y mujer, al que llamamos *género*, sobre el pensamiento y la conducta del individuo. También se han seleccionado, en esta breve recensión, aquellos trabajos que han supuesto una innovación o que abren nuevas vías de investigación.

Respecto al **contenido** de los estereotipos de género, parece claro que la dicotomía de rasgos de personalidad que se asocian a hombres y mujeres, que aparecía ya en los primeros trabajos, se sigue manteniendo a través del tiempo y de diferentes culturas. A pesar de que los cambios sociales han ido aproximando la función social de hombres y mujeres, principalmente por el incremento de la presencia de la mujer en la educación y en el mundo laboral y, también, por los cambios legislativos, estas creencias no se han modificado.

Una laguna importante que se observa en las investigaciones sobre el contenido de los estereotipos es el establecer la relación que mantienen entre sí distintas creencias relacionadas con el género y no sólo lo relativo a rasgos de personalidad. Es necesario profundizar en cómo los distintos componentes del género -rasgos físicos, de personalidad, conductas, roles e, incluso, ideología sobre las diferencias hombre-mujer- se integran en una red de creencias.

Que esa red de creencias asociadas existe lo pone de manifiesto el que cuando las personas, además de conocer la categoría sexual de un individuo, tienen información adicional sobre él, esa información sea más influyente que el sexo para asociar características que son coherentes con esa información, pero siempre dentro de un esquema de asociaciones bipolares donde lo femenino se opone a lo masculino y viceversa.

También se observa un desarrollo deficiente en el área de la investigación que concierne a los subtipos de hombres y mujeres. Falta por determinar cuándo las características asociadas a cada uno de los subtipos pasan a asociarse a las categorías superordenadas, es decir, a las dos categorías sexuales.

En cuanto al estudio de los **procesos** implicados en la estereotipia de género, la revisión de los resultados de la abundante investigación que se ha generado en torno a estos procesos no permite llegar a conclusiones tan consensuadas como las que se pueden extraer de las investigaciones sobre el contenido de los estereotipos.

De los trabajos sobre la adquisición de las categorías y de la estereotipia de género hay que destacar la observación de que el sexo es una clave utilizada por los niños en edades muy tempranas, y que un conocimiento muy elemental del género es suficiente para que se observen conductas estereotipadas. También es importante resaltar, de los resultados de estas investigaciones, el que según va aumentando la edad la red de asociaciones relacionadas con el género se vuelve más elaborada, y los niños son capaces de integrar información múltiple sobre este tema. Otro dato importante a tener en cuenta es que, con la edad, la relación que se establece entre atributos femeninos y masculinos se va haciendo más negativa, más divergente. Incluso cuando se autoevalúan, la asociación entre características femeninas y masculinas se va debilitando con la edad.

Las investigaciones en torno a la influencia de los estereotipos de género sobre la conducta también ponen de manifiesto la existencia de un proceso de categorización dicotómica en el que no se mezclan características femeninas con masculinas.

En cuanto a la explicación de cómo el género, que es un constructo social, influye en la conducta individual, se observa una evolución clara en dos aspectos.

Por un lado, los modelos cognitivos que explicaban la conducta basándose en la identificación del individuo con los rasgos de personalidad típicamente femeninos o masculinos, como el modelo unifactorial de Bem o el bifactorial de Markus, han dado paso a un modelo multifactorial de influencia de la identidad de género, como los defendidos por Spence, Deaux o Ashmore. Lo que caracteriza al modelo multifactorial es el tener en cuenta no sólo una faceta del género, los rasgos de personalidad, sino todas las facetas de la identidad personal que están relacionadas con el género, como rol profesional, rasgos físicos, rol familiar, etc. Aunque este último modelo resulte más atrayente desde un punto de vista teórico, seguramente porque parece de sentido común el considerar todas las facetas de la persona y no sólo una, hay que reconocer que ha desarrollado mucha menos investigación empírica que los modelos

de Bem o Markus, que siguen sirviendo de *inspiración y referencia* para nuevos trabajos.

Por otro lado, las investigaciones centradas exclusivamente en la influencia del autoconcepto del sujeto han ido dando paso a trabajos en los que se tienen en cuenta, además de estos procesos cognitivos, otros relacionados con el contexto social más amplio, como es la realidad de que hombres y mujeres ocupan diferentes roles y estatus en nuestra sociedad.

¿Cómo modificar estos procesos? La solución para cambiar radicalmente los estereotipos de género no parece próxima, dada su persistencia a pesar de los cambios sociales. No obstante, muchas personas, sobre todo mujeres, han modificado sus conductas de rol y ello sin duda tiene que influir. Desde el modelo de Rothbart y John, cabe esperar que estos cambios sociales modifiquen los prototipos y, por lo tanto, los estereotipos.

CAPÍTULO III

OBJETIVOS DEL ESTUDIO EMPÍRICO PROPUESTO

No resulta difícil, incluso a partir del conocimiento común, establecer relación entre estereotipos de género y determinadas ocupaciones. Concretamente, en la elección de carreras se observa que las carreras típicamente femeninas son aquéllas orientadas a ocupaciones de tipo asistencial, como por ejemplo Enfermería, Psicología y Trabajo Social, u orientadas a la enseñanza, como Pedagogía o Filología.

Pero también la investigación empírica ha demostrado que existe esa relación. En un trabajo anterior (López, 1991), comprobamos la asociación entre los rasgos atribuidos a los profesionales de dos carreras típicamente “femeninas” (Pedagogía y Enfermería) y de dos carreras típicamente “masculinas” (Ingeniería Industrial y Físicas) y los estereotipos culturales de género, en una muestra de alumnos de COU. A partir de los rasgos de personalidad incluidos en el Inventario de Roles Sexuales de Bem, al menos un 65% de la muestra describieron a los profesionales de las carreras masculinas *solamente con rasgos instrumentales o agentes*. Respecto a los profesionales de las carreras femeninas, de los 18 rasgos utilizados por la misma proporción de la muestra, 15 eran expresivos o comunales.

Las diferencias en elección profesional de hombres y mujeres son un aspecto clave en la persistencia de los estereotipos de género. Estas elecciones de estudios disímiles entre los sexos *difícilmente se pueden explicar porque existan barreras institucionales que impidan la libre elección de las personas*. Tampoco las diferencias sociológicas justifican las distintas tasas observadas en deter-

minados estudios en función del sexo, ya que no existen diferencias entre chicos y chicas en variables sociodemográficas asociadas a la elección de estudios, como podrían ser el rendimiento académico en BUP o la elección de Ciencias o Letras, ni, por supuesto, en otras variables, como estudios o clase social de los padres, que afectan por igual a ambos sexos.

Sí parece existir suficiente evidencia, como hemos tratado de reflejar en los capítulos anteriores, de la importancia de las variables psicosociales que pueden estar implicadas en estas elecciones. Los factores sociales pueden condicionar las elecciones a través de diferentes mecanismos como, por ejemplo, la interiorización de determinadas creencias generales y sobre uno mismo por el simple hecho de pertenecer a una de las dos categorías sexuales. Otro de estos mecanismos, sin duda importante, es la distinta valoración social que se percibe en las ocupaciones en función de que las ocupe un hombre o una mujer, y los costes que esta valoración, en el caso de que sea negativa, tiene para la persona.

Al hacer las elecciones, estos factores de identidad y de valoración social seguramente están presentes en la mente del individuo. Es difícil pensar que un hombre o una mujer elija una carrera que implique el ejercicio de un rol con el que no se identifica por los valores que le caracterizan o por las características personales que requiere. Pero, además, también el sujeto percibe en qué profesión va a ser más valorado por la sociedad y los costes personales de conseguir esa valoración.

Por poner un ejemplo, supongamos un hombre y una mujer que dudan entre elegir Pedagogía o Ingeniería. La mujer puede percibir que se la va a valorar igual, o incluso en algunos aspectos más, si elige Pedagogía, y que el cursar esta carrera, de menor dificultad, va a tener menos costes personales que el optar por Ingeniería. Sin embargo, el hombre, si percibe una valoración superior al elegir Ingeniería, es posible que esté dispuesto a afrontar los costes de mayor dificultad por obtener esa mayor valoración.

En el presente trabajo, se ha partido de la consideración de que el contenido de los estereotipos está estrechamente relacionado con la estructura social en la que se desarrollan. Por una parte, los estereotipos son un reflejo de esa realidad, por otra, su utilización contribuye al mantenimiento o cambio de esa estructura social. Por lo tanto, si el funcionamiento y el uso que se hace de los estereo-

tipos está estrechamente relacionado con el contexto social, los estereotipos de género reflejarán las diferencias sociales que existen entre hombres y mujeres.

El afirmar que los estereotipos de género son un reflejo de la realidad no implica decir que ese reflejo sea exacto. Por tratarse de generalizaciones sobre personas por el simple hecho de pertenecer a una de las dos categorías sexuales, al aplicarse a individuos concretos pueden resultar falsos y no objetivos. En realidad, el problema de los estereotipos es que, aunque pueden tener elementos de verdad, no tienen en cuenta las diferencias individuales dentro de cada categoría ni las coincidencias entre categorías.

El origen de las diferencias hombre-mujer puede encontrarse en un dimorfismo sexual que resulta evidente. Sobre estas diferencias, la mayoría de las culturas han establecido una separación de roles para cada sexo, no sólo distintos sino, en muchos casos, antagónicos.

Diferencias biológicas, como la maternidad de la mujer o la mayor fortaleza física de los hombres, han marcado distintos roles que, tradicionalmente, se han dicotomizado como propios del hombre o propios de la mujer, tanto en el trabajo como en la familia y en las relaciones interpersonales. A pesar de que los cambios sociales han dejado obsoleta esta separación basada en las diferenciaciones biológicas, el sistema social, aun en las sociedades más avanzadas, sigue perpetuando esta dicotomía de roles.

Estas diferencias en ocupación de roles han contribuido a que se atribuyan distintas características de personalidad en función del sexo. Por lo tanto, esas diferencias en atribución de rasgos son el reflejo de la distribución de roles entre mujeres y hombres. Puesto que las mujeres ocupan los roles de amas de casa y atención a los niños, es lógico que se les asignen rasgos comunales a ellas y, dado que los hombres ejercen en mayor medida trabajos asalariados y puestos de alto estatus, es lógico que se les atribuyan rasgos agentes. La investigación ha demostrado que cuando una mujer ocupa un rol típicamente masculino se le atribuyen características agentes y cuando un hombre se ocupa de un rol típicamente femenino se le atribuyen rasgos comunales (Eagly y Steffen, 1984).

Williams y Best (1990) esbozan una teoría de cómo el contenido de los estereotipos ejerce esa influencia. Comienzan estableciendo la distinción entre tres constructos relacionados: roles sexuales,

estereotipos de rol de género y estereotipos de rasgos de género. Los roles sexuales los definen como las actividades socialmente importantes en las que hombres y mujeres participan con diferente frecuencia, como pueden ser Ingeniería Industrial y Pedagogía. Los estereotipos de género, es decir, las creencias generales sobre hombres y mujeres, se pueden conceptualizar, y operan en dos niveles: 1) los estereotipos de rol de género, que se refieren a las creencias sobre qué actividades son apropiadas para los hombres y para las mujeres; y 2) los estereotipos de rasgos de género, que se refieren a las características psicológicas que diferencialmente se atribuyen a hombres y mujeres.

Según estos autores, los roles sexuales, es decir, las diferencias en ocupación de hombres y mujeres, se explican en función de los estereotipos de rol de género (determinadas profesiones son más apropiadas para hombres que para mujeres), que a su vez se explican basándose en los estereotipos de rasgos de género (la psicología de los hombres es distinta de la de las mujeres). Así, podríamos explicar el que existan más mujeres que hombres en la carrera de Pedagogía porque el ocuparse de los niños es más apropiado para una mujer que para un hombre, ya que las mujeres son más sensibles, tienen más paciencia y les gustan más los niños. Williams y Best consideran que es precisamente esa diferenciación psicológica de rasgos de personalidad lo que más contribuye al mantenimiento de los estereotipos.

Es importante no olvidar el influjo que el contexto social ejerce sobre el contenido de los estereotipos y sobre su papel en la adaptación de los individuos a su medio ambiente social. Pero a su vez, el contenido y el funcionamiento de los estereotipos de género actúa sobre la realidad, perpetuándola o modificándola, a través del influjo que ejercen sobre el individuo y sobre el conjunto de la sociedad. Son los individuos los que, en definitiva, realizan las elecciones.

¿Cómo pueden influir los procesos de estereotipia en el individuo? El sexo, además de una categoría biológica, es una categoría social presente en el individuo desde que nace. Dentro de ese contexto social, categorizado de forma dicotómica respecto al sexo, el individuo construye su propia identidad, su autoconcepto de género y su sistema de creencias.

Los estereotipos de género influyen en el autoconcepto, es decir, en la imagen que la persona tiene de sí mismo. Desde muy

temprana edad, el niño utiliza la categorización sexual para diferenciar entre personas. Aprende el contenido de los atributos asociados a su sexo y que éstos le diferencian de los asociados al sexo opuesto. A través de este proceso diferenciador, construye su autoconcepto de género, identificándose con los rasgos, valores y actitudes distintivos de la categoría sexual a la que pertenece. Esta identificación se traduce en conductas diferenciadoras en edades muy tempranas, como preferencias por determinados juegos, diferencias en la expresión de emociones o en el modo de relacionarse con otras personas.

Esta diferenciación sexual ejerce un importante papel en el sistema de valores del individuo. El uso de las categorías sexuales como mecanismo de guía sobre lo que se debe hacer o no, en función de la pertenencia a una u otra categoría, tiene importantes implicaciones para el sistema de valores individual y para el mantenimiento del sistema de valores dominante. Este sistema normativo diferenciado, en función de las categorías sexuales, influye sobre los juicios que se hacen sobre otras personas e incluso sobre sí mismo. El ser competente en determinadas tareas, como por ejemplo matemáticas o trabajos manuales, el ser sensible o agresivo, el llorar, etc., tienen una valoración social muy distinta para hombres y mujeres.

Los estereotipos de género se adquieren en un proceso de aprendizaje donde, además de los factores culturales comunes a la sociedad, es de fundamental importancia la experiencia e interacción con el medio social más próximo. Las diferencias entre los sexos son percibidas por los niños desde edades muy tempranas a través de la interacción con los adultos, especialmente los padres, que suelen establecer un trato distinto según se trate de un niño o una niña (Gracia y cols., 1988). A pesar de que la cultura pueda ejercer un influjo bastante uniforme sobre los individuos a través de los medios de comunicación, especialmente la televisión, libros de texto, etc., existen aspectos personales en el proceso de socialización, como pueden ser los distintos modelos de padres y otros adultos, los roles que éstos asumen, la ideología que transmiten sobre el género, y similares, que van a determinar las diferencias individuales que se encuentran dentro de grupos pertenecientes a una misma cultura.

La existencia de distintos tipos de hombres y mujeres no sólo influye en el proceso de categorización del perceptor ante una per-

sona estímulo. También permite al individuo el identificarse con diferentes modelos dentro de la categoría sexual a la que pertenece. En función de esos modelos, y mediante procesos de comparación y diferenciación, construirá su identidad personal, las características y valores que le autodefinen. Por eso, los estereotipos culturales no son determinantes para el individuo.

Esta es la razón por la que es importante analizar, entre hombres y mujeres con conductas de rol estereotipadas o contraestereotipadas, hasta qué punto integran o no todo ese conjunto de creencias sobre las categorías sexuales al que llamamos género, y qué variables explican sus diferencias.

Como ya se ha mencionado en el capítulo anterior, las teorías sobre la influencia del género en la conducta individual han ido evolucionando desde una concepción unifactorial, como la propuesta por Bem (1981), que sólo considera como predictor de diferencias en conducta la identificación o no con los rasgos de personalidad típicos de su sexo, o bifactorial, como el modelo de Markus y cols. (1982), que también tiene en cuenta si el estímulo está relacionado con lo femenino o con lo masculino, hacia modelos multifactoriales de esa influencia como los propuestos por Spence (1985) o Ashmore (1990).

El objetivo fundamental de este trabajo ha sido analizar cómo diferentes facetas que se considera están asociadas al género -rasgos de personalidad, estereotipia, valores y motivaciones- se relacionan con dos tipos de conducta de género: la elección de un rol profesional típicamente femenino o la elección de un rol típicamente masculino, en hombres y en mujeres. También se han tenido en cuenta en esta investigación otras variables que, desde la óptica de los modelos de elección, han tratado de justificar las diferencias de elección entre hombres y mujeres.

Por ello, se ha focalizado la atención de este estudio sobre dos grupos que hacen elecciones de rol ocupacional no tradicionales para su sexo, concretamente alumnas de una carrera prototípicamente masculina, Ingeniería Industrial, y alumnos de una carrera prototípicamente femenina, Pedagogía. Estos dos grupos se han comparado con los alumnos de estas mismas carreras que hacen una elección tradicional, hombres de Ingeniería Industrial y mujeres de Pedagogía.

CAPÍTULO IV

METODOLOGÍA

Objetivos

El objetivo fundamental de este estudio es describir qué características psicosociales diferencian a sujetos que eligen un rol profesional típicamente asociado a su sexo de aquéllos que eligen un rol profesional típicamente asociado al sexo opuesto. Este trabajo descriptivo es un paso previo y necesario a la elaboración de una teoría que explique las diferencias en elección de carreras entre hombres y mujeres. Solamente si se tiene información sobre las variables y sus interrelaciones se podrán formular hipótesis sobre los procesos implicados en la decisión de elegir una carrera.

Se han tenido en cuenta una serie de variables psicosociales que, en la revisión de la literatura sobre el tema, han demostrado influir en diferencias asociadas a la ocupación de un rol sexual, con el ánimo de averiguar su capacidad explicativa de las diferencias en función del tipo de rol y del sexo. También se trata de determinar el efecto conjunto de estas variables y su importancia relativa para clasificar entre los grupos en los que se ha centrado el análisis.

Variables: clasificación

Se han considerado los siguientes conjuntos de variables:

Variables sociodemográficas: experiencia de coeducación de los sujetos, tipo de trabajo de ambos padres, nivel de estudios de ambos padres, opción de elección de la carrera, tradición familiar (si alguno de los padres pertenecía a la misma carrera o parecida) y rendimiento académico en BUP y en Selectividad.

Valores: valores instrumentales y terminales; motivos de elección de estudios; importancia del tiempo libre, la participación en la comunidad, el trabajo y los estudios, y la familia.

Variables normativas y actitudinales: norma social percibida hacia la carrera de Ingeniería Industrial, norma social percibida hacia la carrera de Pedagogía, motivación para cumplir la norma social en la elección de carrera, norma social subjetiva hacia la carrera de Ingeniería Industrial, norma social subjetiva hacia la carrera de Pedagogía, actitud hacia la carrera de Ingeniería Industrial, actitud hacia la carrera de Pedagogía.

Variables de personalidad: rasgos instrumental-agentes, rasgos expresivo-comunales, identidad femenina, identidad masculina, autoestima, atribuciones internas y atribuciones externas referidas a los resultados académicos, orientación individualista-colectivista.

Estereotipia de género.

Pertenencia grupal: categoría sexual y tipo de carrera elegida.

En el planteamiento que ha guiado la elección de estas variables, y no otras, se han tenido en cuenta los siguientes aspectos:

a) Se trata de variables psicosociales que son, como ya hemos afirmado anteriormente, el objeto de nuestro estudio.

b) Estas variables se han agrupado de acuerdo con un criterio convencional en la disciplina porque no intentábamos contrastar ningún modelo en particular, y no porque tengamos resistencia a la utilización de modelos. Todo lo contrario. Sencillamente, no existen modelos explicativos de las pautas de elección de carreras “femeninas” o “masculinas”.

c) Dentro de cada bloque de variables hemos seleccionado aquellas que la literatura ha señalado como influyentes en el comportamiento diferencial de hombres y mujeres.

d) Esto no quiere decir que se trate de un proyecto “omnibus”, también calificado por Fishbein y Ajzen como de “todas las variables”. Hemos seguido criterios de selección de variables.

Antes de la aplicación definitiva se realizó un estudio piloto para hallar la fiabilidad de las escalas de medida elaboradas ex profeso para esta investigación, y de aquellas que no habían sido validadas en nuestro país en muestras similares a la nuestra. Los

datos que a continuación se presentan corresponden a este estudio piloto.

Estudio piloto

Muestra

Las pruebas se aplicaron en dos centros de BUP, uno de Madrid y otro de Vitoria, a un total de 82 alumnos de 3º de BUP y COU. El 69 % de la muestra eran chicas y el 31 % chicos, con edades comprendidas entre 16 y 20 años, siendo la media de edad de 17 años. Del total de la muestra, el 67 % siempre había asistido a un colegio mixto, el 5 % seis o más años y el 28 % menos de 6 años.

Instrumentos de medida

En este estudio piloto se utilizaron, fundamentalmente, los mismos cuestionarios que en el estudio principal se describen, a excepción del empleado para medir valores, -aplicándose en el estudio piloto el cuestionario de Schwartz 1987 (en Ros y Grad, 1991)-, los cuestionarios de motivos de elección de carrera y de importancia de distintos aspectos de la vida cotidiana, y la escala de Causalidad Multidimensional-Multiatribucional, que no se incluyeron en este estudio piloto y sí en el estudio principal.

Resultados

Se midió la consistencia interna de las escalas utilizadas mediante el coeficiente de fiabilidad Alpha de Cronbach estandarizado. En el cuestionario de Schwartz se consideraron las subescalas que miden los distintos valores del sistema de valores personales propuestos por este autor.

Como puede comprobarse en la Tabla 5, la fiabilidad es buena o aceptable para la mayoría de las escalas (los Alpha oscilan entre .61 y .94) excepto para las que miden los valores auto-dirección, tradición y seguridad. La falta de consistencia interna de estas escalas seguramente refleja las discrepancias culturales que pueden

existir entre nuestra sociedad y la sociedad israelí, donde se ha elaborado este instrumento. Esta fue la razón por la que se sustituyó en el estudio principal por el Cuestionario de Valores de Rokeach, empleado con anterioridad en nuestro país en muestras de universitarios (Serrano y Náchter, 1983).

TABLA 5
Consistencia interna de las escalas.
Estudio piloto.

Escala	N.º items	Alpha
Autoestima	26	.83
Poder	3	.66
Logros	3	.70
Hedonismo	2	.62
Estimulación	3	.84
Autodirección	3	.32
Universalismo	7	.73
Benevolencia	6	.61
Tradición	3	.35
Conformidad	4	.72
Seguridad	3	.37
Individualismo-colectivismo	25	.73
Rasgos expresivo-comunales	20	.73
Rasgos instrumental-agentes	20	.83
Estereotipia de género	22	.76
Actitud hacia Pedagogía	17	.80
Actitud hacia Ingeniería	17	.79
Norma social percibida Pedagogía	7	.89
Norma social percibida Ingeniería	7	.94
Motivación cumplir N. E. carrera	7	.91

Se contrastaron las puntuaciones medias de los chicos y las chicas, en todas las variables consideradas, mediante análisis de varianzas unifactoriales (Tabla 6). Como puede verse en esta tabla, el nivel de significación del .05 en la diferencia de medias, con (81,1) grados de libertad, sólo se alcanza en la variable seguridad, valor en el que puntúan significativamente más alto los chicos que

las chicas; se observan también valores próximos a la significación en hedonismo, rasgos instrumental-agentes y logros. En las dos primeras variables, la media de los chicos es superior a la de las chicas, y en la valoración de los logros puntúan más alto las chicas.

Tanto las chicas como los chicos puntúan significativamente más alto en rasgos expresivo-comunales que en rasgos intrumental-agentes ($t = 4.78$, $p = .000^+$, en el primer caso, y $t = 2.15$, $p < .043$ en el segundo). La actitud de los chicos y de las chicas es más favorable a Ingeniería que a Pedagogía, aunque la diferencia no llega a la significación elegida. En cuanto a la comparación de la norma social percibida para las dos carreras, las chicas perciben una norma más favorable para Pedagogía y los chicos para Ingeniería, aunque tampoco en este caso la diferencia es estadísticamente significativa.

TABLA 6
Análisis de varianza. Variables x sexo.
Estudio piloto

VARIABLE	Chicas n = 56	Chicos n = 26	F	SIG.
Autoestima	105.49	109.58	1.67	.1996
Poder	1.67	2.01	1.00	.3194
Logros	5.07	4.67	2.29	.1335
Hedonismo	4.25	4.89	3.26	.0746
Estimulación	3.76	4.31	1.87	.1747
Autodirección	5.03	4.88	0.39	.5326
Universalismo	4.43	4.56	0.27	.6033
Benevolencia	4.73	4.80	0.10	.7501
Tradición	2.43	2.83	1.21	.2742
Conformidad	3.70	3.70	0.00	.9840
Seguridad	3.44	4.02	4.79	.0316
Indiv.-colect.	157.63	157.50	0.00	.9803
Rasgos exp.-com.	96.82	94.47	0.85	.3577
Rasgos ins.-agen.	82.27	88.00	2.43	.1231
Estereot. de género	54.10	48.94	0.39	.5327
Actitud Pedagogía	81.60	82.04	0.03	.8531
Actitud Ingeniería	84.54	86.87	0.69	.4073
Norma S. P. Pedag.	35.26	32.60	1.54	.2179
Norma S. P. Ingen.	33.75	34.20	0.02	.8735
Motivación C. Norma	24.56	28.36	2.24	.1380

Para explorar qué variables de todo el conjunto diferencian más al grupo de chicos del grupo de chicas se realizó un Análisis Discriminante. La función discriminante hallada permite clasificar correctamente al 77 % de los casos (Tabla 7).

De las 20 variables empleadas en el modelo, 10 resultaron buenas predictoras para diferenciar entre chicos y chicas. Los valores altos de la función discriminante están asociados a ser chico y los valores bajos a ser chica. Siguiendo este criterio, y aunque hay que considerar la función discriminante en su conjunto, si nos fijamos en los coeficientes estandarizados, las variables con diferente signo nos indican cuáles son más distintivas de uno y otro grupo. Así, puntuaciones altas en las que tienen signo negativo, es decir, el valorar los logros, los rasgos expresivo-comunales y también intrumental-agentes y la norma social percibida hacia Pedagogía están más asociadas al grupo de las chicas que al de los chicos. Las puntuaciones altas en el resto de las variables que entran en la función discriminante están más asociadas al grupo de chicos que al de chicas.

TABLA 7
Función discriminante estandarizada.
Estudio piloto.
Grupo 1 = chicas; Grupo 2 = chicos

<i>Paso</i>	<i>Vaiables</i>	<i>Coefic. estand.</i>
1	Hedonismo .....	.6790
2	Seguridad .....	.7385
3	Rasgos E.-comunales	— .8455
4	Logros	— .9344
5	Norma S.P. Ingeniería .....	.8683
6	Actitud Ingeniería .....	.6104
7	Actitud Pedagogía .....	.5489
8	Poder .....	.3658
9	Rasgos I.- agentes	— .3809
10	Norma S. P. Pedagogía	— .3493

El resultado más interesante de este estudio piloto es, sin duda, que, a partir de la función discriminante, se confirma que la actitud hacia las carreras de Pedagogía e Ingeniería, la percepción de la norma social favorable a la elección de uno u otro tipo de carreras y los rasgos de personalidad expresivo-comunal e instrumental-agentes, son variables que discriminan entre chicos y chicas en una muestra de alumnos de COU, y que, por lo tanto, estas variables podrían explicar, en alguna medida, las diferencias observadas entre hombres y mujeres en elección de carreras de este tipo.

Estudio principal

Muestra

La muestra se compuso de un total de 186 estudiantes, de los cuales 50 eran alumnas y 50 alumnos de Ingeniería Industrial de la ETS de Madrid, 50 eran alumnas de Pedagogía de la Facultad de Madrid y 36 eran alumnos de Pedagogía pertenecientes a las Facultades de Madrid (22), Valencia (2), Granada (7) y Sevilla (5). La muestra de chicos de Pedagogía fue imposible completarla por no encontrar alumnos que reunieran las condiciones impuestas en la investigación, a pesar de haberlo intentado en cuatro facultades diferentes.

El muestreo fue al azar según el procedimiento que más adelante se describe. A los sujetos se les impusieron las siguientes condiciones para participar: ser menor de 24 años, alumno de primero o segundo curso y haber elegido la carrera en primera, segunda o tercera opción.

Instrumentos de medida y operacionalización de las variables

a) Escala de Autoestima de Fleming y Courtney (1984), de la que se han seleccionado 26 ítems, prescindiendo de aquéllos que se referían a apariencia física. Los ítems se han recodificado de forma que las puntuaciones altas midan autoestima alta. El rango teórico de esta variable va de 26 a 156.

b) Cuestionario de Valores de Rokeach (1973). Medido en forma de escala que va desde -1, si ese valor se opone a sus prin-

cipios, hasta 7, si lo considera fundamental para su sistema de valores. Se ha optado por una medida de intervalo por su mayor utilidad en el tratamiento de los datos. Puesto que nos interesaba medir también la posición que cada valor tenía para el sujeto dentro de su Sistema de Valores, se han hallado las puntuaciones estandarizadas de cada valor, para cada individuo, a partir de las puntuaciones originales de los valores. Esta transformación permite conservar el orden de importancia de cada valor para una persona (Bond, 1988; Ros y Grad, 1991), proporcionando una medida de la importancia relativa de cada valor.

c) Cuestionario de Norma Social Percibida hacia la Elección de Pedagogía. Formado por 7 items, escalables de 1 a 7, debiendo indicar el sujeto hasta qué punto estarían de acuerdo, si eligieran Pedagogía, las personas cercanas a el/ella (padre, madre, hermanos, profesores, mejor amigo y amigos). El rango teórico de esta variable va de 7 a 49.

d) Cuestionario de Norma Social Percibida hacia la Elección de Ingeniería. Igual que el anterior, pero referido a la carrera de Ingeniería Industrial.

e) Cuestionario de Estereotipia de Género, elaborado para esta investigación a partir de los datos de un trabajo previo realizado con 138 alumnos de COU. Consta de 24 items, de los que 11 corresponden a rasgos considerados por al menos un 65 % de los sujetos como características que siempre tienen las mujeres (items femeninos), 11 corresponden a rasgos considerados también por al menos un 65 % como características que siempre tienen los hombres (items masculinos), y 2 son items que el 65 % de la muestra de ese trabajo previo consideraba como características compartidas por hombres y mujeres (items mixtos). Los sujetos tenían que responder qué porcentaje de los hombres y de las mujeres, en general, creían que poseían esa característica. Para cada rasgo se ha hallado una puntuación de estereotipia basada en una razón. En el caso de items femeninos, sería la razón entre el porcentaje de mujeres que el sujeto creía que poseían ese rasgo sobre el porcentaje de hombres al que atribuían ese mismo rasgo. En el caso de items masculinos, el numerador de la razón lo constituía el porcentaje aplicado a los hombres y el denominador el porcentaje atribuido a las mujeres. Esta medida comparativa permite establecer que a mayor puntuación, los sujetos este-

reotipan más a hombres y mujeres en la dirección tradicional. La medida total de estereotipia se ha hallado calculando la suma de las medidas de razón de 20 ítems, habiéndose eliminado, además de los dos ítems mixtos, los ítems "femeninos/as" y "masculinos/as" en los que apenas hay variabilidad entre sujetos en las respuestas (Martin, 1987). El rango teórico de esta variable va de 20 a 2000.

f) Cuestionario de Actitud hacia Pedagogía, elaborado para esta investigación. Consta de 17 ítems, escalables de 1 a 7, en los que se recogen distintos factores que las personas suelen tener en cuenta a la hora de elegir una carrera (posibilidad de empleo, ayuda a la sociedad, interés de los estudios, etc.), valorando los sujetos a través de la escala hasta qué punto esta carrera permite obtener ese tipo de objetivos (Likert, 1976). Se han recodificado los ítems necesarios para que una alta puntuación en esta escala mida actitud favorable hacia la carrera. El rango teórico de esta variable va de 17 a 119.

g) Cuestionario de Actitud hacia Ingeniería. Incluye los mismos ítems que el cuestionario anterior pero referidos a la carrera de Ingeniería Industrial. La medida de la variable se obtiene del mismo modo que para Pedagogía.

h) Escala de Causalidad Multidimensional-Multiatribucional (Lefcourt y cols., 1979), validada en nuestro país por Pérez y Bermúdez (1986), de la que se han seleccionado los 24 ítems referidos al contexto de logros académicos. Consta de cuatro subescalas que se han utilizado para medir el estilo atributivo de los sujetos respecto a resultados en sus estudios, éxitos o fracasos, diferenciando entre atribuciones internas y externas. El rango teórico de cada una de las cuatro subescalas va de 0 a 24.

i) Cuestionario de Motivos para la Elección de Carrera, elaborado a partir de entrevistas realizadas a 9 chicos y 9 chicas, alumnos de 3º de BUP, de distintos centros y extracción social, a los que se les preguntaba sobre los factores que tenían en cuenta a la hora de elegir su carrera. Se seleccionaron aquellos motivos que fueron mencionados al menos por dos sujetos. La puntuación directa de los motivos va de 1 a 7. A partir de las puntuaciones directas de la escala de este cuestionario, se ha hallado la puntuación estandarizada de cada motivo para cada sujeto, medida que refleja la importancia relativa de cada uno de ellos para un individuo.

j) Cuestionario de Motivación para Cumplir la Norma Social, en el que se pide a los sujetos que contesten en una escala de 1 a 7 puntos, hasta qué punto es importante para ellos la opinión de las personas cercanas (padres, hermanos profesores y amigos) a la hora de tomar decisiones sobre una serie de temas: elección de amigos, de pareja, de ropa, de voto, actitudes religiosas y elección de carrera. Sólo se han considerado los siete items referidos a este último tema, siendo los otros items de contexto. El rango teórico de esta variable va de 7 a 49.

k) Norma subjetiva hacia la carrera de Ingeniería. Esta variable se obtiene multiplicando la puntuación que el sujeto da a cada uno de los siete referentes del cuestionario de Norma Social Percibida hacia Ingeniería por la puntuación que da a los mismos referentes en el cuestionario de Motivación para Cumplir la Norma. El rango teórico de la variable va de 7 a 343.

l) Norma subjetiva hacia la carrera de Pedagogía. La variable se obtiene igual que la anterior pero utilizando la puntuación en el cuestionario de Norma Social Percibida hacia Pedagogía.

m) Cuestionario de Importancia de Distintos Aspectos de la Vida Cotidiana. En él los sujetos tienen que repartir 100 puntos según la importancia que concedan al tiempo libre, a la participación en la comunidad, al trabajo o a los estudios, y a la familia. Esta medida permite conocer la importancia relativa de cada uno de estos aspectos (Osca, 1993).

n) Escala de Individualismo-Colectivismo de Triandis y cols. (1988), validada en nuestro país por Morales y cols. (1992). Los 25 items de que se compone, escalables de 1 a 9, se han recodificado para que las puntuaciones altas midan colectivismo. El rango teórico de la variable va de 25 a 225.

ñ) Inventario de Roles Sexuales de Bem (1974). Esta escala se ha utilizado, no para medir la "orientación de rol sexual" de los sujetos (femenina, masculina, andrógina e indiferenciada), como propone su autora, sino para evaluar la presencia de determinados rasgos. Con este inventario se han medido las variables de rasgos expresivo-comunales (los 20 items de la escala de feminidad) y rasgos instrumental-agentes (los 20 items de la escala de masculinidad). Cada item se puede valorar de 1 a 7 y no se han considerado los 20 items neutros de esta escala. En ambas escalas el rango teórico va de 20 a 140. También se han obtenido de este cuestio-

nario, a partir de las puntuaciones en el ítem "femenino/a" y en el ítem "masculino/a", las medidas de identificación con feminidad y con masculinidad. El rango teórico de estas últimas dos variables va de 1 a 7.

Procedimiento

Para seleccionar a los sujetos de la muestra, previo consentimiento del Director y de los Decanos de la Escuela y Facultades en las que se aplicaron las pruebas, se habló con la delegación de alumnos de cada uno de los centros, organizándose, a través de ellos, una campaña de propaganda mediante unos carteles en los que se anunciaba la posibilidad de participar en la investigación, las condiciones requeridas para ello (ser menor de 24 años, alumno de 1º ó 2º de carrera y haber elegido la carrera en 1ª, 2ª ó 3ª opción) y la gratificación de un cheque regalo de "El Corte Inglés" por un importe de 1000 pesetas a las personas que participaran.

Los cuestionarios se aplicaron en aulas de los centros, facilitadas para este fin, agrupándose en dos bloques, de forma que los cuestionarios que mantenían alguna relación entre sí, como los de porcentaje de mujeres y de hombres que poseen un rasgo y los de actitudes y norma social percibida hacia las carreras, se mantuvieron en diferentes bloques. Una vez cumplimentado un bloque, los sujetos lo entregaban y se les daba el siguiente. Una vez finalizados los cuestionarios se les obsequiaba con el cheque regalo.

Tratamiento de los datos

Los análisis de los datos, efectuados con los paquetes estadísticos SPSS/PC+, y LISREL, han sido los siguientes:

1. Medida de la consistencia interna de las escalas mediante el Alpha de Cronbach.
2. Test de la Chi-cuadrado para comprobar las posibles interrelaciones entre variables cualitativas y los 4 grupos analizados.
3. Análisis multivariado de la varianza, con dos factores, el tipo de carrera y el sexo, en aquellos casos en que existía un conjunto de variables dependientes que medían una misma dimensión psicológica.

4. Análisis univariado de la varianza, con los mismos factores de tipo de carrera y sexo, para todas las variables dependientes.

5. Análisis de varianza de un factor, el grupo de pertenencia, utilizándose la prueba de recorrido múltiple de Duncan como procedimiento para comprobar entre qué grupos las diferencias eran significativas. En esta prueba se consideran como significativas aquellas diferencias cuya probabilidad de que ocurran al azar es menor del 0.05 %. Este análisis se ha realizado para comparar a los dos grupos que hacen elecciones de carrera atípicas según el género (chicas de Ingeniería y chicos de Pedagogía) con los dos grupos a los que consideramos típicos en sus elecciones (chicas de Pedagogía y chicos de Ingeniería).

6. Análisis factorial confirmatorio como técnica de validez de constructo.

7. Análisis discriminante, para analizar las diferencias entre grupos en un conjunto de variables tratadas simultáneamente.

CAPÍTULO V

VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS

Tiempo de coeducación

La Tabla 8 recoge la distribución de los grupos de la muestra por años de coeducación durante la enseñanza no universitaria. Como puede observarse en esta tabla, la mayoría de los sujetos siempre ha asistido a un colegio mixto, y sólo un 4.3 % del total

TABLA 8
Tiempo de coeducación por grupo

GRUPO	AÑOS DE COEDUCACIÓN			
	<i>Siempre</i>	<i>> 6 años</i>	<i>≤ 6 años</i>	<i>Nunca</i>
Chicas Ingeniería	21 42.0%	3 6.0%	24 48.0%	2 4.0%
Chicos Ingeniería	31 62.0%	1 2.0%	17 34.0%	1 2.0%
Chicas Pedagogía	34 68.0%	4 8.0%	10 20.0%	2 4.0%
Chicos Pedagogía	24 68.6%	1 2.9%	7 20.0%	3 8.6%
TOTAL	110 59.5%	9 4.9%	58 31.4%	8 4.3%

Chi-cuadrado con 9 g.l. = 16.13; $p < .06$

no ha tenido experiencia de coeducación antes de pasar a la universidad. Si se considera la distribución por grupos, también la mayoría de los sujetos de cada grupo se concentra en la casilla de "siempre", a excepción de las chicas de Ingeniería, entre las que el porcentaje más elevado corresponde a un tiempo de coeducación igual o inferior a seis años.

Profesión de los padres

Las Tablas 9 y 10 corresponden a la distribución de los cuatro grupos según el tipo de trabajo del padre y de la madre. Respecto a la distribución según el tipo de trabajo del padre, destaca la alta proporción de chicas de Ingeniería con padres en una profesión liberal (42%), categoría en la que se han codificado todas las profesiones correspondientes a estudios de al menos cinco años. Esta proporción es muy superior a la de los otros tres grupos: 22.4% para los chicos de Ingeniería, 16% para las chicas de Pedagogía y 5.6% para los chicos de Pedagogía. En cuanto al trabajo de la madre, destaca el alto porcentaje de madres amas de casa, que es del 67.7% para el total, oscilando en los grupos desde el 62% en los chicos de Ingeniería hasta el 77.8% en los chicos de Pedagogía. La categoría de profesiones liberales de la madre representa el 8% para las chicas de Ingeniería, el 2% para los chicos de Ingeniería y las chicas de Pedagogía, no dándose ningún caso en el grupo de alumnos de Pedagogía.

Nivel de estudios de los padres

El nivel de estudios de los padres (Tablas 11 y 12) es superior para las alumnas de Ingeniería y va decreciendo, por este orden, en los alumnos de Ingeniería, alumnas de Pedagogía y alumnos de Pedagogía. Si consideramos los grupos pertenecientes a una misma carrera conjuntamente, el 53.5% de los padres y el 27% de las madres de los estudiantes de Ingeniería poseen estudios universitarios, mientras que entre los estudiantes de Pedagogía, sólo tienen estudios universitarios el 19.8% de los padres y el 7.0% de las madres.

TABLA 9
Trabajo del padre por grupo

GRUPO	TRABAJO DEL PADRE								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Chicas Ingeniería	1	4	9	1	3	21	2	0	9
	2.0%	8.0%	18.0%	2.0%	6.0%	42.0%	4.0%	0%	18.0%
Chicos Ingeniería	0	4	14	9	0	11	4	0	7
	0%	8.2%	28.6%	18.4%	0%	22.4%	8.2%	0%	14.3%
Chicas Pedagogía	0	5	6	11	4	8	2	0	14
	0%	10.0%	12.0%	22.0%	8.0%	16.0%	4.0%	0%	28.0%
Chicos Pedagogía	1	1	8	1	1	2	1	0	21
	2.8%	2.8%	22.2%	2.8%	2.8%	5.6%	2.8%	0%	58.3%
TOTAL	2	14	37	22	8	42	9	0	51
	1.1%	7.6%	20.0%	11.9%	4.3%	22.7%	4.9%	0%	27.6%

Chi-cuadrado con 21 g.l. = 56.96; p = .000*

1: Agricultura-ganadería; 2: empresarios-industriales; 3: administrativos-comerciantes; 4: técnicos grado medio-profesorado E.G.B.; 5: funcionarios; 6: profesionales liberales; 7: fuerzas armadas; 8: amas de casa; 9: otros.

TABLA 10
Trabajo de la madre por grupo

GRUPO	TRABAJO DE LA MADRE								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Chicas Ingeniería	0	1	3	5	3	4	0	32	2
	0%	2.0%	6.0%	10.0%	6.0%	8.0%	0%	64.0%	4.0%
Chicos Ingeniería	0	1	6	8	2	1	0	31	1
	0%	2.0%	12.0%	16.0%	4.0%	2.0%	0%	62.0%	2.0%
Chicas Pedagogía	0	1	6	3	1	1	0	35	3
	0%	2.0%	12.0%	6.0%	2.0%	2.0%	0%	70.0%	6.0%
Chicos Pedagogía	0	0	1	3	1	0	0	28	3
	0%	0%	2.8%	8.3%	2.8%	0%	0%	77.8%	8.3%
TOTAL	0	3	16	19	7	6	0	126	9
	0%	1.6%	8.6%	10.2%	3.8%	3.2%	0%	67.7%	4.8%

Chi-cuadrado con 18 g.l. = 15.72; $p < .012$

1: Agricultura-ganadería; 2: empresarios-industriales; 3: administrativos-comerciantes; 4: técnicos grado medio-profesorado E.G.B.; 5: funcionarios; 6: profesionales liberales; 7: fuerzas armadas; 8: amas de casa; 9: otros.

TABLA 11
Estudios del padre por grupo

GRUPO	ESTUDIOS DEL PADRE		
	<i>Primarios</i>	<i>Medios</i>	<i>Universitarios</i>
Chicas Ingeniería	10 20.0%	10 20.0%	30 60.0%
Chicos Ingeniería	11 22.4%	15 30.6%	23 46.9%
Chicas Pedagogía	18 36.0%	20 40.0%	12 24.0%
Chicos Pedagogía	22 61.1%	9 25.0%	5 13.9%
TOTAL	61 33.0%	54 29.2%	70 37.8%

Chi-cuadrado con 6 g.l.= 32.23; $p = .000^*$

TABLA 12
Estudios de la madre por grupo

GRUPO	ESTUDIOS DE LA MADRE		
	<i>Primarios</i>	<i>Medios</i>	<i>Universitarios</i>
Chicas Ingeniería	16 32.0%	18 36.0%	16 32.0%
Chicos Ingeniería	20 40.0%	19 38.0%	11 22.0%
Chicas Pedagogía	25 50.0%	21 42.0%	4 8.0%
Chicos Pedagogía	26 72.2%	8 22.2%	2 5.6%
TOTAL	87 46.8%	66 35.5%	33 17.7%

Chi-cuadrado con 6 g.l.=22.32; $p < .001$

Tradición familiar

Otra de las variables que hemos tenido en cuenta ha sido si existía cierta tradición familiar, considerando como tal el que el padre o la madre tuvieran una profesión relacionada con la carrera de los hijos. Para la carrera de Pedagogía se han seleccionado profesiones de enseñanza. Para la carrera de Ingeniería Industrial se han contabilizado las ingenierías en general (Tabla 13).

TABLA 13
Tradición familiar de la carrera por grupo

GRUPO	TRADICIÓN FAMILIAR	
	<i>Sí</i>	<i>No</i>
Chicas Ingeniería	16 32.0%	34 68.0%
Chicos Ingeniería	6 12.0%	44 88.0%
Chicas Pedagogía	2 4.0%	48 96.0%
Chicos Pedagogía	2 5.6%	34 94.4%
TOTAL	26 14.0%	160 86.0%

Chi-cuadrado con 3 g.l. = 19.93; $p = .000^*$

El porcentaje mayor de sujetos de la muestra, tanto si se considera la distribución horizontal como verticalmente, que sigue estudios similares a los de los padres corresponde al grupo de alumnas de Ingeniería, seguido del grupo de alumnos de la misma carrera, observándose proporciones sensiblemente menores en los otros dos grupos.

Opción de elección de carrera

En cuanto a la prioridad de elección de la carrera que cursan respecto a otras, medida por el orden en que la eligieron (Tabla 14),

como era de esperar, por tratarse en el caso de Ingeniería Industrial de una carrera con "numerus clausus" y que exige una nota elevada de acceso, los alumnos de esta carrera tienen porcentajes mucho más elevados de elección en primera opción. En Pedagogía, el 74% de las alumnas han elegido la carrera en primera o segunda opción, mientras que entre los chicos de esta misma carrera ese porcentaje es del 58.4%.

Sobre esta variable, orden de elección de la carrera, hay que aclarar que, aunque se ponía como condición para participar el que hubieran elegido en primera, segunda o tercera opción, dado que no podíamos controlar si era o no cierto, se incluyó en el cuestionario el número de la opción. Solamente el 3.8% de la muestra total no cumplen esta condición.

TABLA 14
Opción de elección de carrera por grupo

GRUPO	OPCIÓN DE ELECCIÓN DE CARRERA			
	1. ^a	2. ^a	3. ^a	Otra
Chicas Ingeniería	42	8	0	0
	84.0%	16.0%	0%	0%
Chicos Ingeniería	41	7	2	0
	82.0%	14.0%	4.0%	0%
Chicas Pedagogía	28	9	12	1
	56.0%	18.0%	24.0%	2.0%
Chicos Pedagogía	10	11	9	6
	27.8%	30.6%	25.0%	16.7%
TOTAL	121	35	23	7
	65.1%	18.8%	12.4%	3.8%

Chi-cuadrado con 9 g.l. = 56.00; $p = .000^*$

Nota de acceso a la universidad

En la nota media de acceso a la universidad, la diferencia entre grupos es estadísticamente significativa ($F = 362$; $p = .000^*$). La puntuación más baja corresponde al grupo de chicos de Pedagogía

(5.4), que se diferencia estadísticamente de las chicas de Pedagogía (5.8) y de los chicos y chicas de Ingeniería (7.7, ambos grupos). Los chicos y chicas de Ingeniería Industrial se diferencian estadísticamente de los dos grupos de Pedagogía en esta puntuación.

Conclusiones

Las variables recogidas en este capítulo nos permiten, en alguna medida, situar a los grupos de nuestra muestra en el contexto sociofamiliar y escolar en que se ha desarrollado su socialización. Creemos que puede ser interesante, a modo de resumen, extraer los rasgos de cada grupo en este conjunto de variables, teniendo en cuenta que, dadas las características de nuestro muestreo, las conclusiones que puedan derivarse deberán ser cautas.

En comparación con los otros grupos, las alumnas de Ingeniería se pueden considerar como un grupo de estudiantes de élite, en cuanto al contexto familiar (alto nivel de estudios y profesional de los padres, y tradición familiar) y escolar (rendimiento académico previo y cursar la carrera más elegida). El grupo de alumnos de Ingeniería tiene un perfil muy similar al de sus compañeras, sobre todo en las variables escolares, aunque descienden algo los niveles de estudios y profesionales de los padres. El grupo de alumnos de Pedagogía es el que, comparativamente, se sitúa en un contexto familiar más desfavorecido, tiene el rendimiento escolar previo más bajo y es el que en menor proporción cursa una carrera muy elegida. El grupo de alumnas de Pedagogía se sitúa, en el perfil de estas variables sociodemográficas, en una posición intermedia entre sus compañeros de carrera y los alumnos de Ingeniería.

CAPÍTULO VI

INFLUENCIA DE LAS VARIABLES SEXO Y TIPO DE ROL

Valores

El enfoque que se ha dado al estudio de los valores incluidos en este capítulo sigue, tanto conceptual como metodológicamente, la perspectiva de Rokeach (1973, 1979), autor al que tal vez se deben los mayores avances en la teorización de los valores.

Para este autor, los valores son creencias básicas, centrales y de carácter prescriptivo, ya que hacen referencia a estados o modos ideales de existencia para los individuos y para la sociedad. Además, considera que una característica fundamental del concepto de valor es, precisamente, su carácter de preferencia, o modo ideal de comportamiento, dentro de un conjunto de actuaciones posibles. Por lo tanto, en el estudio de los valores de un individuo o de un grupo, es importante tener en cuenta hasta qué punto un comportamiento es preferible en relación con el resto de comportamientos posibles.

Rokeach distingue entre valores finales, referidos a estados últimos de existencia, y valores instrumentales, aquéllos que se refieren a modos de conducta algo más concretos.

Dentro de esta clasificación de los valores en dos grupos, en función del nivel de abstracción de las metas a las que hacen referencia, pueden establecerse otras diferenciaciones dentro de cada grupo. Así, dentro de los valores finales se puede distinguir entre los que se refieren a modos de existencia personal, como, por ejemplo, la felicidad o la satisfacción con la tarea, y los que tienen una dimensión social, como mundo en paz o seguridad nacional. Del mismo modo, los valores instrumentales pueden clasificarse en

valores morales, aquéllos relacionados con la dimensión social, como, por ejemplo, servicial o capaz de perdonar, y valores de competencia personal, como capaz o intelectual.

Independientemente del nivel de abstracción de las metas a las que se refieran, se puede hablar de dos grandes dimensiones en los diferentes tipos de valores, una personal y otra social. Estas dos dimensiones pueden ser independientes, de forma que una misma persona puede tener una orientación individual en el sistema de valores instrumental y una orientación social en sus valores finales, o viceversa.

Otro aspecto relevante de los valores es que se desarrollan en el marco de los grupos sociales y se van adquiriendo a través del proceso de socialización. Las preferencias sobre qué conducta es mejor se establecen dentro de ese sistema normativo social. Puesto que el proceso de socialización de hombres y mujeres es diferente, no es extraño que varios autores, como el propio Rokeach (1973), Pitts (1981) o Serrano y Nácher (1983) hayan hecho hincapié en la necesidad de considerar el sexo como una variable que pueda explicar diferencias dentro del sistema de valores. Por otro lado, Feather (1984) confirma la relación que existe entre puntuaciones en las escalas de feminidad y masculinidad y los valores de la escala de Rokeach, encontrando que la feminidad correlaciona positivamente con valores comunales y negativamente con valores instrumentales, mientras que la puntuación en masculinidad invierte el signo de la correlación con este tipo de valores.

Los valores son importantes por su capacidad predictora de actitudes y comportamientos. Pero también las conductas pueden predecir valores. Si una persona realiza conductas como las de asistir a manifestaciones en favor de los derechos humanos, y mantiene contactos con grupos marginados, como, por ejemplo, negros o gitanos, se puede predecir que la igualdad es un valor importante para ella. Por lo tanto, la elección de carreras muy distintas en cuanto a las expectativas profesionales futuras parece central como diferenciadora de valores, como de hecho se ha probado en el estudio de Serrano y Nácher (1983).

Puesto que no existen modelos sobre qué valores discriminan entre los sexos o sobre los valores asociados a los roles de género, las hipótesis sobre este conjunto de variables eran muy generales. Estas hipótesis se formularon de la siguiente forma:

1.^a Existirán diferencias en valores en función del sexo. Los valores sociales serán más importantes para las mujeres y los individuales para los hombres.

2.^a Existirán diferencias en valores en función del tipo de carrera elegida. Los valores individuales serán más importantes para los estudiantes de Ingeniería y los sociales para los de Pedagogía.

3.^a Estas diferencias serán más acusadas para los valores que se refieren a modos de conducta más concretos (valores instrumentales, motivos de elección de estudios, aspectos importantes de la vida cotidiana) que para los referidos a conductas más generales (valores finales).

1. *Valores finales*

En el MANOVA de dos factores existen diferencias significativas por efecto del tipo de carrera (λ de Wilks = .81; $F = 2.10$; $p < .008$) pero no debidas al sexo (λ de Wilks = .90; $F = 1.01$; $p < .443$). La interacción de estos dos factores es estadísticamente significativa (λ de Wilks = .82; $F = 2.01$; $p < .012$).

El análisis univariado del factor carrera muestra que los alumnos de Pedagogía puntúan significativamente ($\alpha < .05$) más alto en los valores "madurez", "mundo en paz", "igualdad", "seguridad nacional", "mundo de belleza" y, con un valor cercano a la significación, en "autorrespeto". También, hay diferencias próximas a la significación de $\alpha < .05$ en el valor "salvación", puntuando en este caso más alto los alumnos de Ingeniería. En el análisis univariado del sexo existen diferencias significativas en el valor "armonía interna" y cercanas a la significación en el valor "mundo en paz", puntuando en ambos más alto las mujeres (Tabla 15).

Respecto a la interacción observada entre los dos factores, el análisis univariado refleja que ésta se produce en los valores "salvación", "amistad verdadera", "vida excitante" (cercano a la significación escogida) y "seguridad nacional". En los tres primeros valores mencionados, esta interacción se debe a que son las mujeres de Pedagogía y los hombres de Ingeniería los grupos que más puntúan. En el cuarto de dichos valores, "seguridad nacional", la

TABLA 15

**Medias en valores finales.
F (185,1) y nivel de significación de los factores carrera y sexo**

VALORES	Media	Media	Media	Media	Carrera		Sexo	
	M. Ing.	M. Ped.	H. Ing.	H. Ped.	F	P	F	P
Felicidad	6.30	6.20	6.20	6.25	.02	.875	.02	.875
Autorespeto	4.86	5.06	4.54	5.13	3.36	.068	.30	.581
Tiempo libre	3.32	3.78	3.88	3.66	.23	.625	.78	.377
Salvación	2.73	2.98	3.24	1.77	2.97	.087	.97	.325
Seguridad familiar	4.60	5.12	5.00	4.83	.57	.449	.05	.808
Satisfacción tarea	5.00	4.88	4.67	4.91	.09	.762	.50	.477
Vida confortable	3.64	4.12	4.12	4.05	.72	.398	.72	.398
Amistad verdadera	6.04	6.54	6.14	6.00	1.47	.226	2.20	.140
Armonía interna	5.22	5.55	4.68	5.00	2.01	.158	5.63	.019
Madurez	4.50	4.84	3.96	4.91	7.82	.006	.99	.319
Mundo en paz	4.88	5.84	4.26	5.52	19.03	.000	3.33	.070
Igualdad	4.50	5.52	4.38	5.41	17.49	.000	.20	.650
Reconocimiento social	3.28	3.58	3.08	3.77	3.46	.064	.00	.999
Amor maduro	5.42	5.38	4.82	5.38	1.11	.294	1.47	.226
Seguridad nacional	2.58	4.06	2.78	3.02	8.33	.004	1.93	.166
Mundo de belleza	2.48	3.52	2.78	3.05	6.48	.012	.10	.751
Libertad	4.98	5.16	5.22	5.44	.85	.357	1.43	.232
Vida excitante	3.50	4.22	4.16	3.94	.82	.367	.47	.492

interacción se debe a la gran diferencia de medias que existe entre las mujeres de Pedagogía y las de Ingeniería en comparación con la diferencia de los dos grupos de chicos, que es pequeña.

Dado que en el sistema de valores de un individuo es muy importante, no sólo hasta qué punto se aprecia cada valor, sino la relación jerárquica que se establece entre el conjunto de valores, o lo que es lo mismo, la ordenación que el individuo hace de los valores culturales, hemos analizado las diferencias en importancia relativa de los valores finales.

La importancia media de las puntuaciones de valores estandarizadas individualmente para cada grupo se recoge en la Tabla 16. Como variable dependiente se ha considerado la importancia relativa de cada valor, para cada sujeto, respecto al conjunto del sistema de valores finales, comprobando la influencia del sexo y del tipo de carrera sobre esta medida, mediante un ANOVA de dos factores. Puesto que las variables son combinación lineal unas de otras no es posible efectuar en este caso un MANOVA.

En esta medida de importancia relativa, el tipo de carrera afecta a los valores "felicidad", "salvación" y "satisfacción con la tarea", todos ellos con puntuaciones superiores en los alumnos de Ingeniería, y también en "mundo en paz", "igualdad" y "seguridad nacional", en que las puntuaciones más altas corresponden a los alumnos de Pedagogía. Los efectos del sexo se manifiestan en los valores "armonía interna", con puntuación superior en las mujeres, y en "vida confortable" y "libertad" (significación aproximada a la elegida), con puntuaciones superiores de los hombres. La interacción es significativa para los valores "amistad verdadera" ($F = 3.76$; $p < .05$), en que las puntuaciones más altas corresponden a las mujeres de Pedagogía y a los hombres de Ingeniería, y "madurez" ($F < 3.76$; $p < .05$), en que las puntuaciones más altas corresponden a los hombres de Pedagogía y a las mujeres de Ingeniería.

Las estudiantes de Ingeniería, en comparación con las de Pedagogía, puntúan significativamente más alto en la importancia concedida a la "felicidad" y a la "satisfacción con la tarea", y significativamente más bajo en la importancia de la "igualdad" y la "seguridad nacional". No existen diferencias entre el grupo de mujeres de Ingeniería y sus compañeros de carrera.

Los hombres de Pedagogía se diferencian de los de Ingeniería por valorar más la "madurez", el "mundo en paz" y la "igualdad",

TABLA 16

**Medias en importancia relativa de valores finales.
F (185,1) y nivel de significación de los factores carrera y sexo.**

VALORES	Media		Media		Media		Carrera		Sexo	
	M. Ing.	M. Ped.	H. Ing.	H. Ped.	F	p	F	p	F	p
Felicidad	1.13	.79	1.03	.94	6.60	.011	.02	.878		
Autorespeto .....	.26	.13	.06	.29	.07	.783	.10	.742		
Tiempo libre	-.56	-.58	-.27	-.53	1.18	.278	2.22	.138		
Salvación	-.83	-1.07	-.61	-1.47	7.93	.005	.10	.750		
Seguridad familiar .....	.18	.17	.37	.19	.68	.410	1.01	.316		
Satisfacción tarea .....	.35	.01	.18	.18	3.66	.057	.03	.853		
Vida confortable	-.38	-.40	-.10	-.25	.47	.495	3.85	.051		
Amistad verdadera .....	.92	1.01	.98	.77	.39	.531	1.10	.295		
Armonía interna .....	.45	.46	.21	.22	.01	.910	4.75	.030		
Madurez .....	.07	.00	-.19	.17	1.45	.230	.39	.529		
Mundo en paz .....	.33	.59	.02	.57	11.51	.001	2.45	.119		
Igualdad .....	.07	.42	.04	.45	11.75	.001	.00	.987		
Reconocimiento social	-.58	-.61	-.71	-.39	1.28	.260	.07	.790		
Amor maduro .....	.59	.30	.27	.41	.58	.446	1.04	.309		
Seguridad nacional	-.95	-.43	-.82	-.72	6.60	.011	.24	.621		
Mundo de belleza	-.96	-.74	-.85	-.90	.75	.389	.00	.937		
Libertad .....	.31	.24	.50	.44	.47	.493	3.30	.071		
Vida excitante	-.42	-.31	-.12	-.38	.19	.662	.98	.322		

y por conceder menos importancia que éstos a la “salvación”. No existen diferencias entre alumnos y alumnas de Pedagogía en la importancia de los valores.

Se observa una gran similitud entre los grupos en los valores de mayor y menor importancia. Para todos los grupos la “felicidad” y la “amistad verdadera” tienen la máxima importancia, mientras que el “mundo de belleza”, la “seguridad nacional” y la “salvación” son los valores menos importantes.

2. *Valores instrumentales*

Se ha comprobado, mediante un MANOVA de dos factores, el efecto del sexo y de la carrera sobre el conjunto de valores instrumentales. El efecto del tipo de carrera (λ de Wilks = .75; $F = 3.09$; $p < .000^+$) es superior al efecto del sexo (λ de Wilks = .82; $F = 1.91$; $p < .018$) aunque ambos ejercen influencia significativa sobre este tipo de valores. No existe interacción entre los dos factores (λ de Wilks = .94; $F = .58$; $p < .907$).

En el análisis univariado, el efecto del tipo de carrera es significativo para los valores “ambicioso”, “capaz”, “intelectual” y “lógico” (cercano a la significación exigida), con puntuaciones superiores de los alumnos de Ingeniería. También hay diferencias en los valores “limpio”, “capaz de perdonar”, “servicial” y “liberal”, en los que la puntuación superior es la de los alumnos de Pedagogía (Tabla 17).

El efecto del sexo es significativo, con puntuaciones superiores de los hombres, en los valores “capaz”, “imaginativo”, “lógico” y “ambicioso” (éste último sólo cercano a la significación escogida) y, con puntuaciones superiores de las mujeres, en los valores “honesto y veraz”, “capaz de amar”, “responsable” y “autocontrolado” (los dos últimos próximos a la significación escogida).

Al igual que para los valores finales, se han analizado las diferencias en importancia relativa de los valores instrumentales. Hay diferencias en importancia debidas al tipo de carrera en siete valores. Los estudiantes de Ingeniería puntúan más alto en la importancia de los valores “ambicioso”, “capaz”, “intelectual” y “lógico”. Los estudiantes de Pedagogía puntúan más alto en la importancia de “limpio”, “servicial” y “capaz de perdonar” (cercano a la signi-

TABLA 17
Medias en valores instrumentales.
F (185,1) y nivel de significación de los factores carrera y sexo

VALORES	Media		Media		Media		Carrera		Sexo	
	M. Ing.	M. Ped.	H. Ing.	H. Ped.	F	p	F	p	F	p
Ambicioso	3.86	3.06	4.32	3.55	7.61	.006	2.84	.094		
Capaz	4.38	3.96	4.98	4.33	5.60	.019	4.66	.032		
Alegre	4.69	4.84	4.65	4.83	.40	.524	.00	.926		
Limpio	2.84	3.84	3.36	3.88	8.09	.005	1.12	.291		
Valiente	3.98	4.52	4.20	4.41	2.18	.141	.05	.820		
Capaz de perdonar	4.26	5.02	4.10	4.55	4.92	.028	1.29	.256		
Servicial	3.72	4.38	3.32	4.36	10.88	.001	.64	.423		
Honesto, veraz	5.56	5.88	5.10	5.36	1.99	.159	5.66	.018		
Imaginativo	3.68	3.98	4.20	4.55	1.65	.199	4.63	.033		
Independiente	3.56	3.76	3.30	3.47	.34	.560	.73	.391		
Intelectual	4.60	3.92	4.26	3.86	5.80	.017	.79	.374		
Lógico	3.92	3.34	4.34	3.97	3.34	.069	4.12	.044		
Capaz de amar	5.92	6.20	5.38	5.69	2.18	.141	6.76	.010		
Obediente	3.36	3.94	3.62	3.47	.79	.374	.18	.669		
Educado	3.94	4.42	4.20	4.16	.85	.357	.00	.989		
Responsable	5.30	5.42	4.96	5.08	.35	.551	2.76	.098		
Autocontrolado	3.58	3.74	3.92	4.33	1.19	.275	3.17	.077		
Liberal	3.94	4.26	4.12	4.80	4.06	.045	2.11	.147		

ficación escogida). Las diferencias en importancia debidas al sexo se observan en los valores "capaz", "imaginativo" y "lógico", donde puntúan más alto los hombres, y también en los valores "honesto", "capaz de amar", "responsable" y "servicial" (el último cercano a la significación escogida), en que puntúan más alto las mujeres. *No hay interacción entre estos dos factores para ninguno de los valores (Tabla 18).*

Se ha comparado a las mujeres de Ingeniería con las de Pedagogía y con sus compañeros de carrera en la importancia relativa de los valores. Respecto a las alumnas de Pedagogía, existen diferencias significativas en los valores "ambicioso", "capaz", "intelectual" y "lógico", con puntuaciones más altas de las alumnas de Ingeniería, y en "limpio", con puntuaciones más altas de las alumnas de Pedagogía. Al compararlas con sus compañeros, asignan más importancia a los valores "servicial" y "capaz de amar", y menos a "capaz".

También se ha comparado a los hombres de Pedagogía con los de Ingeniería y con sus compañeras. Este grupo concede, significativamente, más importancia que los hombres de Ingeniería al valor "servicial" y menos a los valores "ambicioso" y "capaz". En comparación con sus compañeras, otorgan más importancia a lo "lógico".

La distribución de la importancia de los valores dentro de cada grupo es muy similar para los valores considerados como más importantes, no así para los de menos importancia. Para los cuatro grupos el valor más importante es "capaz de amar", seguido de "honesto" y "responsable". Sin embargo, mientras que para las alumnas de Pedagogía lo menos importante es la "ambición", para las de Ingeniería es la "limpieza", para los hombres de Ingeniería el ser "servicial" y para los hombres de Pedagogía la "independencia".

3. *Importancia de distintos aspectos de la vida cotidiana*

Se ha analizado la influencia del tipo de carrera y del sexo sobre la importancia relativa, medida por el porcentaje de puntos que se conceden, del ocio, la participación en la comunidad, el trabajo o los estudios y la familia. *Se observa una fuerte incidencia del tipo*

TABLA 18
Medias en importancia relativa de valores instrumentales.
F (185,1) y nivel de significación de los factores carrera y sexo

VALORES	Media		Media		Carrera		Sexo	
	M. Ing.	M. Ped.	M. Ing.	H. Ped.	F	p	F	p
Ambicioso	-.14	-.74	.07	-.47	14.3	.000	2.4	.121
Capaz .....	.11	-.21	.47	-.02	13.2	.000	6.1	.014
Alegre .....	.30	.23	.25	.29	.02	.886	.00	.997
Limpio	-.77	-.32	-.56	-.24	7.8	.006	1.2	.272
Valiente	-.11	.05	.02	-.00	.35	.552	.13	.719
Capaz de perdonar .....	.06	.37	-.05	.07	2.7	.099	2.0	.154
Servicial	-.24	.00	-.61	-.05	8.2	.005	2.9	.088
Honesto, veraz .....	.80	.87	.54	.61	.39	.533	5.7	.018
Imaginativo	-.33	-.24	-.05	.08	.64	.422	4.7	.031
Independiente	-.44	-.35	-.58	-.56	.11	.737	.92	.337
Intelectual .....	.17	-.25	-.03	-.31	8.46	.004	1.4	.241
Lógico	-.13	-.56	.07	-.19	8.04	.005	5.2	.024
Capaz de amar	1.03	1.03	.67	.78	.18	.669	7.3	.007
Obediente	-.42	-.23	-.42	-.53	.18	.664	1.3	.259
Educado	-.12	.03	-.03	-.08	.32	.568	.00	.986
Responsable .....	.68	.61	.48	.41	.48	.488	3.9	.049
Autocontrolado	-.32	-.26	-.19	.02	1.1	.303	2.4	.124
Liberal	-.12	-.03	-.05	.20	1.5	.220	1.2	.278

de carrera sobre la importancia de la participación en la comunidad ($F = 20.31$; $p = .000^+$), la importancia del trabajo y los estudios ($F = 38.23$; $p = .000^+$), y también, aunque en menor medida, sobre la importancia de la familia ($F = 4.07$; $p < .045$). Los estudiantes de Ingeniería valoran más el trabajo y los estudios que los de Pedagogía, mientras que para la importancia de la participación en la comunidad y de la familia las puntuaciones mayores corresponden a los alumnos de Pedagogía. No es significativa la influencia del sexo ni la interacción entre los dos factores.

Las alumnas de Ingeniería puntúan significativamente más alto en importancia del trabajo y los estudios, y significativamente más bajo en importancia de la familia y de la participación en la comunidad que las alumnas de Pedagogía, sin que se diferencie el primero de estos dos grupos de sus compañeros de carrera en ninguno de estos valores.

El grupo de alumnos de Pedagogía se diferencia de los alumnos de Ingeniería por valorar más la participación en la comunidad y menos el trabajo y los estudios, sin que existan diferencias con sus compañeras de carrera, las alumnas de Pedagogía (Tabla 19).

En cuanto a la ordenación por importancia, dentro de cada grupo, de los distintos aspectos de la vida cotidiana, la diferencia que llama más la atención es que los hombres y mujeres de Ingeniería ponen en primer lugar el trabajo y los estudios, mientras que, tanto los hombres como las mujeres de Pedagogía, anteponen la familia a cualquiera de los otros aspectos considerados.

TABLA 19
Importancia relativa
de aspectos de la vida cotidiana

VALORES	<i>Media %</i>	<i>Media %</i>	<i>Media %</i>	<i>Media %</i>
	<i>M. Ing.</i>	<i>M. Ped.</i>	<i>H. Ing.</i>	<i>H. Ped.</i>
Imp. del ocio	22.66	22.66	24.34	24.49
Imp. de la comunidad	8.44	13.64	7.08	13.23
imp. del trabajo y estudio.	36.80	24.80	35.70	27.71
Imp. de la familia	31.90	38.90	32.88	34.43

4. *Motivos de elección de estudios*

Para comprobar la influencia de las variables sexo y tipo de carrera sobre el conjunto de motivos por los que se ha elegido la carrera, se ha realizado una MANOVA de dos factores. Ambos factores influyen, aunque es mayor la influencia del tipo de carrera (lambda de Wilks = .25; $F = 44.66$; $p = .000^+$) que la del sexo (lambda de Wilks = .83; $F = 3.08$; $p < .001$).

En el análisis univariado se comprueba que la influencia del sexo es apreciable en dos motivos: "sirve para ayudar a otras personas", en el que puntúan más alto las mujeres, y "sirve para ganar dinero", en el que puntúan más alto los hombres. La influencia del tipo de carrera es significativa, con puntuaciones superiores en los estudiantes de Ingeniería para los motivos: "permite obtener un trabajo importante y prestigioso", "ofrece buenas oportunidades de empleo", "posibilita el interés por la investigación" y "sirve para ganar dinero". Las puntuaciones de los alumnos de Pedagogía son superiores para los motivos: "sirve para ayudar a otras personas", "tengo facilidad para esa carrera" y "proporciona cultura". No es significativa la interacción entre los dos factores (Tabla 20).

Al igual que para los valores, se ha hallado la medida de importancia relativa de cada motivo estandarizando la puntuación en cada individuo. Se han comparado las diferencias de medias debidas al sexo y al tipo de carrera en esta medida de importancia relativa (Tabla 21). Con respecto al tipo de carrera, se han encontrado diferencias entre los estudiantes de Ingeniería y Pedagogía, puntuando más alto los primeros en la importancia concedida en su elección a "obtener un trabajo importante y prestigioso", "buenas oportunidades de empleo" y "ganar dinero", mientras que la motivación por las "relaciones sociales", "ayudar a otras personas", "gustarles", "posibilidad de ayudarles los padres", "tener facilidad para la carrera" y "adquirir cultura" resulta más importante para los estudiantes de Pedagogía. Respecto a la influencia del sexo, se observan diferencias solamente en la importancia concedida a "ganar dinero", con mayor puntuación para los hombres. La interacción entre ambos factores no es significativa.

Al comparar a las mujeres de Ingeniería con las de Pedagogía, existen diferencias en siete de las motivaciones. Las estudiantes de Ingeniería puntúan más alto en la importancia al elegir la carrera de

TABLA 20
Medias en motivos de elección de carrera.
F (185,1) y nivel de significación de los factores carrera y sexo

MOTIVOS	Media	Media	Media	Media	Carrera		Sexo	
	M. Ing.	M. Ped.	H. Ing.	H. Ped.	F	p	F	p
Buenas relaciones sociales.....	3.85	3.84	3.74	4.22	.93	.336	.30	.581
Trabajo importante y prestigioso.....	5.45	2.76	5.68	3.08	163.23	.000	1.79	.182
Buenas oportunidades de empleo.....	6.14	3.20	6.00	2.88	295.04	.000	1.65	.199
Ayudar a otros.....	3.83	6.40	3.54	5.97	179.54	.000	3.79	.053
Me gusta.....	5.96	6.32	6.06	5.75	.01	.895	1.49	.224
Interés por la investigación.....	5.02	4.52	4.90	4.41	3.93	.049	.20	.653
Mis padres me pueden ayudar.....	2.61	2.68	2.20	2.41	.36	.549	2.03	.156
Tengo facilidad para esa carrera.....	4.08	4.82	3.98	4.39	7.21	.008	1.55	.214
Proporciona cultura.....	4.18	4.74	4.46	4.94	5.80	.017	1.24	.267
Gusta a mis padres.....	3.04	2.88	3.26	2.72	1.69	.194	.01	.909
Ganar dinero.....	4.63	2.42	5.62	2.78	114.77	.000	8.13	.005

TABLA 21
Medias en importancia relativa de motivos de elección de carrera.
F (185,1) y nivel de significación de los factores carrera y sexo

MOTIVOS	Media	Media	Media	Carrera		Sexo		
	M. Ing.	M. Ped.	H. Ing.	H. Ped.	F	p	F	p
Buenas relaciones sociales	-.32	-.12	-.39	.15	10.11	.002	.68	.409
Trabajo importante y prestigioso ....	.54	-.67	.65	-.51	175.25	.000	2.05	.154
Buenas oportunidades de empleo ....	.95	-.43	.82	-.61	291.93	.000	3.30	.071
Ayudar a otros	-.36	1.23	-.54	1.15	264.07	.000	1.78	.183
Me gusta .....	.82	1.18	.85	.95	6.77	.010	.91	.342
Interés por la investigación .....	.35	.23	.25	.25	.26	.607	.13	.712
Mis padres me pueden ayudar	-.99	-.69	-1.26	-.81	10.62	.001	3.35	.069
Tengo facilidad para esa carrera	-.23	.38	-.30	.16	28.62	.000	1.89	.171
Proporciona cultura	-.13	.33	-.01	.54	27.00	.000	2.73	.100
Gusta a mis padres	-.74	-.58	-.65	-.66	.61	.435	.01	.911
Ganar dinero .....	.11	-.84	.60	-.62	111.39	.000	12.52	.001

“obtener un trabajo importante y prestigioso”, “oportunidad de empleo” y “ganar dinero”, y más bajo en “ayudar a otros”, “gustarles la carrera”, “facilidad para la carrera”, y “adquirir cultura”. No hay diferencias significativas en motivos de elección entre las alumnas de Ingeniería y sus compañeros de estudios.

Comparando a los hombres de Pedagogía con los de Ingeniería, se observa que los primeros puntúan más alto en importancia de “buenas relaciones sociales”, “ayudar a otros”, “sus padres les pueden ayudar”, “facilidad para la carrera” y “adquirir cultura”, y más bajo en “obtener un trabajo importante y prestigioso”, “oportunidades de empleo” y “ganar dinero”. Las diferencias entre hombres y mujeres de Pedagogía no son significativas.

Respecto a los motivos más importantes dentro de cada grupo, se observan algunas diferencias. Para las chicas de Ingeniería, los tres motivos más importante son, en este orden, “buenas oportunidades de empleo”, una carrera que les “gusta” y el tener un “trabajo importante y prestigioso”. El orden que establecen los chicos de Ingeniería es, en primer lugar, que la carrera les “gusta”, seguido de “buenas oportunidades de empleo” y el tener un “trabajo importante y prestigioso”. Tanto los chicos como las chicas de Pedagogía ponen en primer lugar el “ayudar a otras personas” y en segundo el que la carrera les “gusta”, pero se diferencian en el orden del tercer motivo, que para las chicas es el “tener facilidad para esa carrera” y para los chicos el que “proporciona cultura”.

Conclusiones

En el conjunto de estos datos destacan dos aspectos. Por un lado, las escasas diferencias, aunque sí existen algunas, en el sistema de valores de los hombres y mujeres de nuestra muestra (hipótesis 1.^a). Por otro, la importancia de los roles como diferenciadores del sistema de valores (hipótesis 2.^a), factor que se va haciendo más importante según se va pasando de un alto nivel de abstracción de los comportamientos implicados, como los valores finales, a niveles más concretos, como los motivos por los que se elige una carrera (hipótesis 3.^a).

En los resultados obtenidos en este trabajo, las dos dimensiones mencionadas al inicio del capítulo, personal y social, aparecen di-

ferenciadas y asociadas a los roles y categorías de género: la dimensión social a la categoría y roles femeninos; la dimensión personal a la categoría y roles masculinos.

Respecto a las categorías sexuales, los hombres se distinguen por valorar más la vida confortable, la libertad, la capacidad, la imaginación, la lógica, la ambición y el ganar dinero. Las mujeres valoran más el mundo en paz, la veracidad, la capacidad de amar, el ser servicial y el ayudar a otras personas.

Respecto a los roles profesionales, en los que las diferencias en valores se hacen patentes, los sujetos de rol masculino, es decir, los alumnos de Ingeniería, destacan por valorar más la felicidad, la satisfacción con la tarea, la ambición, la capacidad, la lógica, el trabajo y los estudios, el empleo y el tener un trabajo importante que proporcione prestigio y dinero. Los sujetos con un rol femenino, estudiantes de Pedagogía, se distinguen por valorar más el mundo de belleza, la igualdad, la seguridad nacional, la paz, el ser capaz de perdonar, el ser servicial, la participación en la comunidad, la familia y el ayudar a otras personas.

Si focalizamos la atención en las alumnas de Ingeniería y las comparamos con las de Pedagogía, está claro que las primeras tienen una orientación más marcada hacia los valores de competencia personal que hacia los sociales, aunque, en comparación con sus compañeros de carrera, conceden más importancia a valores sociales como el ser servicial o capaz de amar.

El sistema de valores de los alumnos de Pedagogía está más orientado a lo social que el de los alumnos de Ingeniería, sin que se diferencien de sus compañeras de carrera excepto en valorar más la lógica.

Variables normativas y actitudinales

En este bloque se recogen los dos factores que según la teoría de la acción razonada de Fishbein y Ajzen (1975) incidirían en la intención de elección de una u otra carrera. Por un lado, la actitud hacia las carreras, por otro, la norma subjetiva. Esta última variable se compone de la norma social percibida por el sujeto de que el entorno social próximo está interesado, o no, en que elija esa carrera, multiplicada por la motivación para cumplir esa norma.

Puesto que las diferencias esperadas en función del rol resultaban obvias, sobre este conjunto de variables se formularon las siguientes hipótesis, todas ellas centradas en el efecto del sexo:

1.^a Las mujeres puntuarán más alto que los hombres en actitud favorable y norma subjetiva hacia la carrera de Pedagogía.

2.^a Los hombres puntuarán más alto que las mujeres en actitud favorable y norma subjetiva hacia la carrera de Ingeniería.

3.^a Las razones de los "otros significativos" para el acuerdo o desacuerdo con la elección del sujeto reflejarán, en alguna medida, los estereotipos sobre roles de género.

En la Tabla 22 se recogen la puntuaciones medias de los cuatro grupos en estas variables, incluyéndose también en esta tabla la norma subjetiva referida a los padres, variable que se ha considerado, además de incluida en la puntuación total de norma subjetiva, por separado, por pensar que puede ser la norma social más influyente en la elección de la carrera. También se recoge en esta tabla la fiabilidad de todas las escalas, que, como puede observarse, es buena.

En el ANOVA de dos factores, el factor carrera influye significativamente en todas las variables a excepción de la motivación para cumplir la norma. Las diferencias encontradas van en la dirección prevista. Respecto a las variables referidas a la carrera de Ingeniería, son los alumnos de esta carrera los que tienen una actitud más favorable y una norma social superior, invirtiéndose los resultados para las variables referidas a la carrera de Pedagogía, en que las puntuaciones superiores corresponden a los alumnos que cursan estos estudios. La influencia del sexo solamente es significativa en el caso de la variable motivación para cumplir la norma. Aquí la puntuación de las mujeres es superior. No es significativa la interacción entre los factores sexo y carrera.

Para el conjunto de la muestra se observa una mejor actitud hacia la carrera de Ingeniería que hacia Pedagogía ($t = 9.03$; $p = .000^+$), superando también la puntuación de esta carrera a Pedagogía en norma subjetiva general ($t = 8.75$; $p = .000^+$) y en la norma subjetiva referida a los padres ($t = 8.75$; $p = .000^+$). Las diferencias en estas variables son también significativas considerando independientemente a las muestras de chicos y chicas, en la misma dirección que se ha comentado para el total de la muestra.

Si consideramos las submuestras de carreras, los alumnos de Ingeniería mantienen los mismos resultados expuestos en el párrafo anterior, que favorecen en cuanto a actitud y norma subjetiva la carrera elegida por ellos, pero en los alumnos de Pedagogía se observa que, si bien tienen una mejor actitud hacia Pedagogía que hacia Ingeniería ($t = 2.37$; $p < .020$), en la norma subjetiva total o referida sólo a los padres no hay diferencias entre Ingeniería y la carrera que han elegido.

Refiriéndonos a las alumnas de Ingeniería, en comparación con las de Pedagogía, se observa una puntuación significativamente más alta ($p \leq .05$) de las primeras en las variables normativas y de actitud hacia la carrera de Ingeniería y más baja en las que se refieren a Pedagogía, excepto en norma subjetiva hacia Pedagogía de los padres, donde no hay diferencias. No hay diferencias, tampoco, entre las alumnas de ambas carreras en motivación para cumplir la norma de elección de carrera. En la comparación de las mujeres de Ingeniería con sus compañeros no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas.

Respecto a los alumnos de Pedagogía, los resultados presentan una pauta simétrica a la encontrada para las alumnas de Ingeniería. Estos alumnos puntúan significativamente más alto que los de Ingeniería en las variables relacionadas con su carrera y más bajo en las variables relativas a la carrera de Ingeniería, excepto en norma subjetiva de los padres hacia Ingeniería, donde no hay diferencias entre los dos grupos. Tampoco las hay en motivación para cumplir la norma de elección de carrera. Los alumnos y alumnas de Pedagogía no se diferencian significativamente en ninguna variable.

En una pregunta abierta del cuestionario se preguntaban las razones por las que las personas próximas estaban de acuerdo o en desacuerdo con su elección. Entre las razones por las que muestran acuerdo existe un gran consenso en los cuatro grupos en que respetaban su decisión o en que estaban de acuerdo por ser una profesión que le gustaba al sujeto. En otras razones existen importantes diferencias entre los grupos; de éstas, citaremos aquéllas expresadas por al menos dos personas.

Por ejemplo, tanto los chicos como las chicas de Ingeniería dan como razones para estar de acuerdo con su elección el que les consideran capacitados, que tiene futuro, que da prestigio y es importante y que les ilusionaba que él o ella fueran ingenieros. Sin

embargo, hay diferencias en algunos matices. Por ejemplo, los chicos mencionan el que proporciona buen empleo y sueldo y las chicas no. Los chicos no expresan razones de desacuerdo, mientras que las chicas exponen razones muy particulares: "no me veían con capacidad de sacrificio suficiente", "les parecía demasiado técnica", "demasiado difícil", "demasiado dura", "demasiado esfuerzo", "preferían una carrera más fácil", "preferían que hiciera Arquitectura", "preferían una carrera más corta" (todas estas razones han sido dadas por más de una chica).

Los chicos y chicas de Pedagogía coinciden en señalar, como razones negativas, el que las personas próximas preferían que hicieran otra carrera, falta de futuro, pocas salidas profesionales o que han desperdiciado sus capacidades. Entre las razones positivas coinciden en que esta carrera les va por sus características de personalidad o el tratarse de una carrera útil, humana y que sirve para ayudar a los demás. Las peculiaridades repetidas por más de un sujeto son el que los chicos de Pedagogía dan como razón positiva "yendo a la universidad da igual cualquier carrera", y que varias chicas destacan como razón positiva el que es "una carrera bonita" o el que a ellas "les gustan los niños", razón ésta última sólo expresada por uno de los chicos.

Conclusiones

Como síntesis de estos resultados puede decirse que las diferencias obtenidas van, en general, en la línea de lo que cabía esperar. Todos tienen mejor actitud y la norma subjetiva es superior para su carrera. Sólo dos excepciones: la norma subjetiva respecto a los padres de las alumnas de Ingeniería es igual para su carrera que para Pedagogía y, también en esta misma variable, los chicos de Pedagogía no presentan diferencias entre su carrera y la de Ingeniería. Es decir, los dos grupos que hacen elecciones de rol atípicas según el género son los que no perciben diferencias en norma subjetiva relacionada con sus padres si hubieran elegido una carrera muy distinta.

Las dos primeras hipótesis, las referidas a diferencias entre chicos y chicas en función de que la carrera sea femenina o masculina, no se cumplen en esta muestra. No obstante, dado que se

trata de alumnos que ya están cursando la carrera sobre la que se miden las variables actitudinales y de norma subjetiva, los resultados obtenidos pueden deberse a dos razones: que realmente su conducta de elección reflejara la fuerza de estas variables -actitud muy favorable y elevada norma subjetiva hacia su carrera-, o que, una vez hecha la elección, redujeran la disonancia entre conducta y actitud aumentando la favorabilidad hacia su carrera y disminuyendo la favorabilidad hacia otras carreras (Festinger, 1957). Este último supuesto sería más explicable para aquellos sujetos que han hecho una elección forzada, debida a no poder acceder a los estudios elegidos en primera opción, que en aquéllos que cursan los estudios que realmente querían realizar.

En cualquier caso, nuestra muestra no parece la más idónea para medir los efectos del sexo sobre estas variables. Sin embargo, los resultados obtenidos en el estudio piloto, en una muestra de alumnos que aún no habían elegido la carrera, sí van en la dirección de estas hipótesis. Los resultados extraídos de nuestra muestra, dado que se trata de alumnos que ya están cursando la carrera sobre la que se miden las variables actitudinales, no parece que sean generalizables.

Considerando el conjunto de la muestra, los datos corroboran los hallados en otros estudios, en la línea de que la valoración social de la carrera de Ingeniería Industrial es superior a la de la carrera de Pedagogía (C.I.D.E., Instituto de la Mujer, 1988).

Respecto a las preguntas abiertas, se puede inferir, de las contestaciones que dan los sujetos, que las experiencias sobre la norma social de los chicos y chicas que estudian una misma carrera es distinta (Alemany, 1992). Experiencias que, en el caso de carreras femeninas y masculinas como las de este estudio, están claramente condicionadas por los estereotipos de género, según se sugería en la tercera de nuestras hipótesis.

Variables de personalidad

1. Atribución de resultados académicos

Como ya se ha señalado en el capítulo referido a los modelos específicos de diferencias de elección en función del género, se ha

teorizado que las diferencias encontradas en estilos atributivos ante el éxito y el fracaso, de hombres y mujeres, podrían condicionar las expectativas de éxito futuro, sobre todo cuando se trata de roles estereotipados como femeninos o masculinos.

Se ha observado que las mujeres tienden a tener un patrón de atribuciones menos adaptativo que los hombres. Ante el fracaso, las mujeres tienden a hacer atribuciones internas y los hombres atribuciones externas. Por el contrario, las mujeres tenderían a atribuir sus éxitos a causas externas y los hombres a causas internas.

Partiendo de estos supuestos se formularon las siguientes hipótesis:

1.^a Existen diferencias en estilos atributivos en función del sexo.

2.^a Existe diferencias en estilos atributivos en función del tipo de carrera.

3.^a Las mujeres que eligen un rol masculino, en nuestro caso las alumnas de Ingeniería, tendrán un estilo atributivo más adaptativo que las mujeres que eligen un rol femenino como el de Pedagogía.

En primer lugar, se halló la fiabilidad de cada una de las escalas utilizadas para medir los distintos estilos de atribución, comprobándose que, si bien para la mayoría esta medida resulta aceptable, para la escala de atribución interna de los fracasos es baja (Tabla 23).

Se han comparado los efectos de los factores carrera y sexo, sobre el conjunto de los estilos atributivos referidos a los resultados académicos, mediante un MANOVA con estos dos factores. Teniendo en cuenta las cuatro variables, atribuciones internas de éxitos y fracasos y atribuciones externas también de éxitos y fracasos, se comprueba que es significativo el efecto del tipo de carrera (λ de Wilks = .93; $F = 3.33$; $p < .012$) y no el efecto del sexo (λ de Wilks = .97; $F = 1.34$; $p < .255$). Teniendo en cuenta las dos variables, atribuciones internas y externas, síntesis de las anteriores, los resultados son muy similares, ya que es significativo el efecto del tipo de carrera (λ de Wilks = .95; $F = 4.28$; $p < .015$) pero no el del sexo (λ de Wilks = .99; $F = 1.90$; $p < .152$). En ninguno de los dos MANOVA es significativa la interacción de los factores.

Los resultados del análisis univariado, por el que se han contrastado los efectos del tipo de carrera y del sexo sobre los valores

medios de las variables de atribución, se recogen en la Tabla 23. El tipo de carrera afecta a las variables de atribución externa tanto de éxitos como de fracasos y a la variable de atribuciones externas total, suma de las dos anteriores. Los estudiantes de Ingeniería hacen más atribuciones externas de sus resultados, tanto ante el éxito como ante el fracaso, que los de Pedagogía. Los efectos del sexo son significativos para las variables atribuciones internas del fracaso y atribuciones internas total, puntuando en ambas variables más alto las mujeres.

Para ver el estilo atributivo predominante ante el éxito y el fracaso académico, en cada uno de los cuatro grupos, se han comparado las puntuaciones medias de atribuciones internas o externas en cada una de estas situaciones mediante una *t* de Student. En todos los grupos, ante el éxito, la puntuación de atribuciones internas supera a la de atribuciones externas, invirtiéndose el estilo atributivo ante el fracaso, es decir, en este caso se hacen más atribuciones externas.

Pero no en todos los grupos estas puntuaciones tienen la misma significación estadística. La superioridad de atribuciones internas del éxito sobre las atribuciones externas alcanza significación estadística para las chicas de Ingeniería ($t = 6.77$; $p = .000^+$), las chicas de Pedagogía, ($t = 8.27$; $p = .000^+$), los chicos de Ingeniería ($t = 4.35$; $p = .000^+$) y los chicos de Pedagogía ($t = 5.25$; $p = .000^+$). La mayor puntuación de atribuciones externas que de internas del fracaso adquiere significación estadística para las chicas de Ingeniería ($t = 4.05$; $p = .000^+$) y para los chicos de esta misma carrera ($t = 6.49$; $p = .000^+$), siendo sólo tendente a la significación escogida para las chicas de Pedagogía ($t = 1.88$; $p < .067$) y no significativa para el grupo de chicos de Pedagogía ($t = 1.62$; $p < .113$).

Las alumnas de Ingeniería, que como ya hemos visto se caracterizan por hacer más atribuciones internas del éxito y más externas de los fracasos en sus estudios, no se diferencian estadísticamente de las alumnas de Pedagogía ni de sus compañeros de carrera en ninguna de las puntuaciones de atribución.

Los alumnos de Pedagogía, que hacen más atribuciones internas de sus éxitos y que, sin embargo, ante los fracasos no establecen diferencias entre atribuciones internas o externas, se diferencian de los alumnos de Ingeniería fundamentalmente en que hacen menos atribuciones externas de los éxitos, puntuación que influye en la

puntuación de atribuciones externas total, en que las diferencias entre estos dos grupos también son significativas. En la comparación con sus compañeras de carrera no existen diferencias significativas.

Resumiendo este conjunto de datos, y en relación con nuestras hipótesis, respecto a las diferencias por sexo, hipótesis 1.^a, las únicas encontradas residen en que las mujeres tienden a atribuir más que los hombres sus fracasos a causas internas. También se han encontrado diferencias en estilos atributivos en función del tipo de carrera, hipótesis 2.^a Se confirma, asimismo, la 3.^a hipótesis, ya que el estilo atributivo de las mujeres de Ingeniería es más adaptativo que el de las mujeres de Pedagogía. En el primero de estos grupos, las atribuciones externas ante el fracaso son significativamente superiores a las internas, mientras que en el segundo grupo no lo son. Los mismos resultados se obtienen entre los chicos de Ingeniería —mayores atribuciones externas que internas ante el fracaso— y los de Pedagogía —no hay diferencias en atribuciones externas e internas ante el fracaso.

2. *Autoestima*

Con esta variable se ha querido medir si la percepción de sí mismos de los sujetos de nuestra muestra se veía afectada por el tipo de carrera o por el sexo. Puesto que una de las razones por las que se ha tratado de explicar las diferencias de elección de hombres y mujeres ha sido el que las mujeres tienen peor concepto de sí mismas, y por eso eligen profesiones poco prestigiosas, se formularon las siguientes hipótesis:

1.^a Los hombres puntuarían más alto que las mujeres en autoestima.

2.^a Los alumnos de Ingeniería puntuarían más alto que los de Pedagogía.

3.^a Las alumnas de Ingeniería superarían en autoestima a las alumnas de Pedagogía.

Se halló la consistencia interna de la escala utilizada para medir esta dimensión, resultando muy buena en nuestra muestra, ya que se ha obtenido un Alpha de Cronbach de .84.

El ANOVA de dos factores sobre esta variable sólo presenta diferencias significativas para el efecto del sexo, no así para el tipo de carrera ni para la interacción. Los chicos puntúan más alto en autoestima que las chicas (Tabla 24).

En el análisis parcial de los grupos, al comparar a los grupos sobre los que focalizamos nuestro estudio, se pone de manifiesto la superioridad de los chicos en esta variable. Las chicas de Ingeniería no se diferencian de las de Pedagogía, pero sí de sus compañeros, por tener menos autoestima que ellos. Los chicos de Pedagogía puntúan más alto en autoestima que las chicas que cursan su misma carrera, y no se diferencian de los chicos de Ingeniería.

3. *Rasgos expresivo-comunales e instrumental-agentes*

Como ya se ha señalado en el apartado dedicado a la influencia de los estereotipos de género, muchas teorías han explicado las diferencias en comportamiento entre hombres y mujeres no en función de la variable sexo, sino por las diferencias individuales en rasgos de personalidad. La distinción se establece entre rasgos expresivo-comunales, estereotipadamente más asociados a las mujeres, y rasgos instrumental-agentes, más asociados a los hombres.

El Inventario de Rol Sexual de Bem (1974) se ha utilizado en esta investigación para evaluar la presencia en los sujetos de estos dos tipos de rasgos, instrumental-agentes y expresivo-comunales, y no para clasificar a los sujetos según la tipología de Bem.

Las hipótesis sobre estas variables eran las siguientes:

1.^a Existirán diferencias entre hombres y mujeres en estos rasgos. Las mujeres puntuarán más alto en rasgos expresivo-comunales y más bajo en rasgos instrumental-agentes.

2.^a Existirán diferencias en función del tipo de carrera. Los sujetos con un rol femenino, estudiantes de Pedagogía, puntuarán más alto en rasgos expresivo-comunales y más bajo en rasgos instrumental-agentes que los sujetos con un rol masculino, en nuestra muestra los estudiantes de Ingeniería.

3.^a Las mujeres de Ingeniería, en rasgos expresivo-comunales puntuarán más bajo que las mujeres de Pedagogía y más alto que sus compañeros varones. En rasgos instrumental-agentes puntuarán

TABLA 24
Medias en variables de personalidad.
F (185,1) y nivel de significación de los factores carrera y sexo

VARIABLE	Media		Media		Media		Carrera		Sexo	
	M. Ing.	M. Ped.	H. Ing.	H. Ped.	F	p	F	p	F	p
Autoestima..... Alpha = .86	104.42	103.78	111.21	113.44	.12	.724	18.16	.000		
Rasgos comunales..... Alpha = .73	95.06	103.70	90.12	97.22	28.88	.000	14.59	.000		
Rasgos agentes..... Alpha = .84	80.09	74.19	94.22	90.47	6.45	.012	61.08	.000		
Identificación con feminidad.....	5.98	6.02	1.58	2.31	5.42	.021*	764.98	.000		
Identificación con masculinidad...	1.56	1.88	5.68	5.69	1.33	.250	663.00	.000		
Colectivismo..... Alpha = .80	164.13	170.65	156.50	161.03	2.90	.090	6.74	.010		

* Interacción significativa sexo x carrera; (F = 5.01; p < .026)

más alto que las alumnas de Pedagogía y más bajo que sus compañeros.

4.^a Los hombres de Pedagogía, en rasgos instrumental-agentes puntuarán más bajo que los hombres de Ingeniería y más alto que sus compañeras. En rasgos expresivo-comunales puntuarán más alto que los hombres de Ingeniería y más bajo que sus compañeras de carrera.

En primer lugar, se ha comprobado la fiabilidad de las dos escalas que miden este tipo de rasgos mediante el Alpha de Cronbach, encontrándose que la consistencia interna de ambas medidas es buena (Tabla 24).

El MANOVA de dos factores sobre estos rasgos de personalidad mostró que ambos factores influyen considerando conjuntamente las dos variables dependientes, y que el efecto del sexo (λ de Wilks = .70; $F = 37.96$; $p = .000^*$) es superior al de la carrera (λ de Wilks = .84; $F = 17.13$; $p = .000^*$). No es significativa la interacción.

Las puntuaciones medias de los cuatro grupos, en estos rasgos de personalidad, se presentan en la Tabla 24 junto con la influencia de los factores carrera y sexo, en las pruebas univariadas, sobre cada una de las variables dependientes. Los resultados apoyan las expectativas teóricas sobre estos rasgos de personalidad formuladas en las dos primeras hipótesis. En rasgos expresivo-comunales (femeninos) las chicas puntúan más alto que los chicos, y los estudiantes de la carrera típicamente femenina más que los estudiantes de la carrera típicamente masculina. Para los rasgos instrumental-agentes (masculinos) estas puntuaciones se invierten, siendo los chicos y los estudiantes de la carrera típicamente masculina los que obtienen puntuaciones más altas. La interacción de sexo por tipo de carrera no es significativa en ninguna de las dos variables.

También se confirmó la tercera hipótesis. El grupo de chicas de Ingeniería se distingue, en rasgos expresivo-comunales, por puntuar significativamente más bajo que las chicas de Pedagogía y más alto que los chicos de Ingeniería. Este mismo grupo, respecto a los rasgos instrumental-agentes, se caracteriza por puntuar significativamente más alto que las chicas de Pedagogía y más bajo que sus compañeros de estudios.

Por lo que respecta a la hipótesis formulada sobre el grupo de alumnos de Pedagogía, se encuentran diferencias en la comparación con sus compañeras de carrera por puntuar más bajo que éstas en rasgos expresivo-comunales y más alto en rasgos instrumental-agentes. Al comparar a este grupo con los alumnos de Ingeniería, se observan diferencias debidas a la mayor puntuación del primero de estos grupos en rasgos expresivo-comunales, pero no en los rasgos instrumental-agentes.

Se ha utilizado la *t* de Student para comprobar, dentro de cada uno de los grupos, qué tipo de rasgos tiene una puntuación significativamente mayor. Para las chicas la puntuación más alta corresponde a los rasgos expresivo-comunales ($t = 11.98$; $p = .000^*$), pero para los chicos no hay diferencias significativas entre ambos tipos de rasgos. Dentro del grupo de chicas, tanto las alumnas de Ingeniería ($t = 6.20$; $p = .000^*$) como las de Pedagogía ($t = 12.22$; $p = .000^*$) se identifican más con los rasgos expresivo-comunales que con los instrumental-agentes. Dentro del grupo de chicos, los alumnos de Ingeniería se identifican más con los rasgos instrumental-agentes ($t = 1.68$; $p < .099$), sin embargo, los chicos de Pedagogía se identifican más con rasgos expresivo-comunales que instrumental-agentes ($t = 3.01$; $p < .005$).

4. *Feminidad y masculinidad*

Se han considerado estas variables como una medida de identidad de género amplia y general. Spence (1985) se refiere a la feminidad y masculinidad como conceptos amplios y ambiguos, sobre todo si se tratan de definir, pero que todo el mundo entiende y es capaz de interpretar cuando alguien califica a otra persona como muy femenina o muy masculina.

En este trabajo hemos intentado captar la identificación con esos conceptos globales, femenino y masculino, pidiendo a los sujetos que se evaluaran a sí mismos en estos dos adjetivos utilizando una escala de siete puntos.

Las hipótesis sobre estas dos variables, similares a las establecidas para los rasgos expresivo-comunales e instrumental-agentes, eran las siguientes:

1.^a Existirán diferencias entre hombres y mujeres en estas características. Las mujeres puntuarán más alto en feminidad y más bajo en masculinidad que los hombres.

2.^a Existirán diferencias en función del tipo de carrera. Los sujetos con un rol femenino, estudiantes de Pedagogía, puntuarán más alto en feminidad y más bajo en masculinidad que los sujetos con un rol masculino, los estudiantes de Ingeniería.

3.^a Los sujetos con un rol atípico para su sexo, las chicas de Ingeniería y los chicos de Pedagogía, no perderán su identidad de género, femenina y masculina respectivamente, y por lo tanto no se diferenciarán en estas variables de los sujetos de su mismo sexo que han hecho una elección típica. Es decir, las chicas de Ingeniería no se diferenciarán de las chicas de Pedagogía en feminidad y los chicos de Pedagogía no se diferenciarán de los de Ingeniería en masculinidad.

4.^a Los sujetos con una carrera atípica para su sexo, las alumnas de Ingeniería y los alumnos de Pedagogía, asumirán en parte la identidad de género propia de su rol, masculina para el primero de los grupos mencionado y femenina para el segundo, puntuando en estas variables más alto que los sujetos de su mismo sexo que han hecho una elección típica. Concretamente, las alumnas de Ingeniería puntuarán más alto en masculinidad que las alumnas de Pedagogía y los chicos de Pedagogía puntuarán más alto en feminidad que los chicos de Ingeniería.

En el MANOVA de dos factores sobre estas variables se observa un efecto superior del sexo (λ de Wilks = .15; $F = 491.85$; $p = .000^+$) que del tipo de carrera (λ de Wilks = .94; $F = 5.44$; $p < .005$) aunque ambos son significativos. La interacción entre los factores no es significativa, aunque sí aparece un valor próximo a la significación escogida ($F = 2.50$; $p < .084$).

El análisis univariado (Tabla 24) muestra diferencias para la variable "feminidad" debidas al sexo y al tipo de carrera. Las mujeres y los estudiantes de Pedagogía puntúan más alto que los otros grupos de comparación. En esta variable dependiente, el efecto de la interacción es significativo ($F = 5.01$; $p < .026$) debido a que entre las mujeres la medida de esta variable es prácticamente igual para las alumnas de Ingeniería y las de Pedagogía, sin embargo, entre los hombres hay una gran diferencia entre la puntua-

ción media de los alumnos de Ingeniería (1.58) y los de Pedagogía (2.31).

Para la variable "masculinidad", el ANOVA de dos factores da diferencias para el factor sexo, con puntuaciones superiores de los hombres, pero no para el factor carrera, ya que, aunque la puntuación de los estudiantes de Ingeniería es superior a la de los de Pedagogía, la diferencia no alcanza la significación escogida. En esta variable la interacción entre los dos factores no es significativa.

En la comparación entre grupos, las chicas de Ingeniería no se diferencian en la identificación con lo femenino o lo masculino de las alumnas de Pedagogía. Cuando se compara a este mismo grupo, las chicas de Ingeniería, con sus compañeros de carrera, se observa una mayor identificación de las mujeres con lo femenino y una mayor identificación de los hombres con lo masculino.

Al comparar a los chicos de Pedagogía con sus compañeras de carrera y con los chicos de Ingeniería, los resultados indican que este grupo puntúa significativamente más alto en feminidad que los chicos de Ingeniería y más bajo que sus compañeras. En masculinidad puntúan significativamente más alto que las chicas de Pedagogía, sin que haya diferencias con los chicos de Ingeniería.

Por lo tanto, las hipótesis sobre estas variables se cumplen a excepción de la cuarta, que se cumple para el grupo de chicos de Pedagogía pero no para el grupo de alumnas de Ingeniería.

5. *Orientación individualista-colectivista*

La inclusión de esta variable en este estudio está justificada por la relación encontrada por Hofstede (1980) entre individualismo y el factor de masculinidad de sus estudios transculturales y, también, por las diferencias encontradas entre hombres y mujeres en determinadas dimensiones de esta escala (Morales y cols., 1992).

En su estudio antropológico, Hofstede define uno de los polos del constructo, el individualismo, como caracterizado por independencia emocional con respecto a grupos, organizaciones y otras colectividades. El polo opuesto, colectivismo, revela una dependencia emocional, por lo que implica de identificación con esos colectivos.

Desde una perspectiva psicológica, Hui y Triandis (1986) definen el colectivismo como un "síndrome de sentimientos, emocio-

nes, creencias, ideología y acciones” con un contenido específico relacionado, en esencia, con preocupaciones interpersonales. Se es colectivista cuando existe una preocupación por las consecuencias de las propias acciones para otras personas, cuando se comparten con otros recursos materiales y no materiales, cuando preocupa la impresión causada en los demás y, finalmente, cuando se tiene la sensación de estar implicado en la vida de otras personas.

Las hipótesis sobre la variable de colectivismo eran:

- 1.^a Los alumnos de Pedagogía puntuarán más alto que los de Ingeniería.
- 2.^a Las mujeres puntuarán más alto que los hombres.
- 3.^a Las alumnas de Ingeniería se distinguirán por puntuar más bajo que las alumnas de Pedagogía y más alto que los chicos de Ingeniería.
- 4.^a Los chicos de Pedagogía se distinguirán por puntuar más alto que los alumnos de Ingeniería y más bajo que las alumnas de su misma carrera.

Una vez comprobado que la consistencia interna de la escala es buena para esta muestra, obteniéndose un Alpha de .80, se efectuaron el resto de los análisis estadísticos.

Los resultados del ANOVA de dos factores confirman la segunda hipótesis, observándose un nivel de significación próximo al escogido en la primera (Tabla 24). Las mujeres puntúan más alto en colectivismo que los hombres y los alumnos de Pedagogía más alto que los de Ingeniería, en este caso con un nivel de significación de .090.

Respecto a la tercera de las hipótesis, aunque las chicas de Ingeniería puntúan más bajo que las de Pedagogía y más alto que sus compañeros de carrera, estas diferencias no son significativas.

Por lo que respecta a la hipótesis cuarta, también en este caso los resultados obtenidos van en la línea de la hipótesis, es decir, los alumnos de Pedagogía puntúan más alto que los de Ingeniería en colectivismo y más bajo que las chicas de su misma carrera, pero sin que estas diferencias resulten significativas.

Conclusiones

En relación con la variable sexo, las diferencias significativas encontradas en función de esta variable, confirman los resultados de otros estudios y perfilan un grupo de mujeres que se diferencian de los hombres por hacer más atribuciones internas de sus fracasos, tener menos autoestima y ser más colectivistas. Respecto a la identificación con los rasgos de personalidad analizados, el perfil de las mujeres de nuestra muestra corresponde a las predicciones teóricas, es decir, puntúan más que los hombres en rasgos expresivo-comunales y en identificación con lo femenino y menos en rasgos instrumental-agentes e identificación con lo masculino.

En cuanto a los efectos encontrados por la influencia del tipo de carrera, se observa que los estudiantes de Ingeniería, en comparación con los de Pedagogía, puntúan más alto en atribuciones externas de sus resultados académicos y en rasgos instrumental-agentes, y más bajo en rasgos expresivo-comunales, identificación con lo femenino y colectivismo.

Para dilucidar qué variables explican las diferencias de elección, lo mejor es, sin duda, establecer la comparación entre los individuos del mismo sexo y de distinta carrera. Las diferencias encontradas tanto en la comparación de las chicas de Ingeniería con las de Pedagogía como en la comparación de los chicos de Pedagogía con los de Ingeniería, ponen de manifiesto la importancia de la identificación con los rasgos de personalidad, considerados como estereotipadamente femeninos o masculinos, como variables explicativas. También son interesantes las diferencias observadas en estilos atributivos, ya que muestran una pauta simétrica en hombres y mujeres con distinto rol, siendo el estilo atributivo de los sujetos con rol masculino más adaptativo que el de los de rol femenino. En las variables de autoestima y colectivismo no se han encontrado diferencias debidas al rol al controlar por el sexo de los sujetos.

Estereotipia de género

En primer lugar se ha comprobado que la fiabilidad de la escala de estereotipia de género, medida mediante el Alpha de Cronbach, es buena para el total ($\text{Alpha} = .78$) y aceptable para las subescalas

que la componen, las referidas a rasgos femeninos ($\text{Alpha} = .66$) y a rasgos masculinos ($\text{Alpha} = .63$). La correlación entre las subescalas de rasgos femeninos y masculinos es alta ($r = .60$; $p < .001$), por lo que se ha considerado para los análisis posteriores solamente la medida del total.

No se esperaba que existieran diferencias en estereotipia de género en función del sexo o del tipo de carrera. La única hipótesis avanzada sobre esta variable era la siguiente:

Los sujetos con un rol estereotípico de su sexo puntuarían más alto que los sujetos con un rol contraestereotípico de su sexo. Es decir, los alumnos de Ingeniería y las alumnas de Pedagogía puntuarían más alto que las alumnas de Ingeniería y los alumnos de Pedagogía.

Mediante una ANOVA de dos factores se ha comprobado el efecto del sexo y del tipo de carrera sobre el total de la escala. Los resultados apoyan nuestra suposición de que no hay efectos significativos del factor sexo ($F = 1.34$; $p < .248$) o del tipo de carrera ($F = .27$; $p < .604$), ni debidos a la interacción.

La hipótesis formulada se ha comprobado efectuando un análisis de varianza de un sólo factor, rol estereotípico o contraestereotípico. La media del grupo de estudiantes con un rol estereotípico (41.52), es decir, las chicas de Pedagogía y los chicos de Ingeniería, es superior a la media del grupo con un rol contraestereotípico (38.70), chicas de Ingeniería y chicos de Pedagogía, pero esta diferencia no es estadísticamente significativa. Tampoco son significativas las diferencias de medias (Tabla 25) entre ninguno de los cuatro grupos.

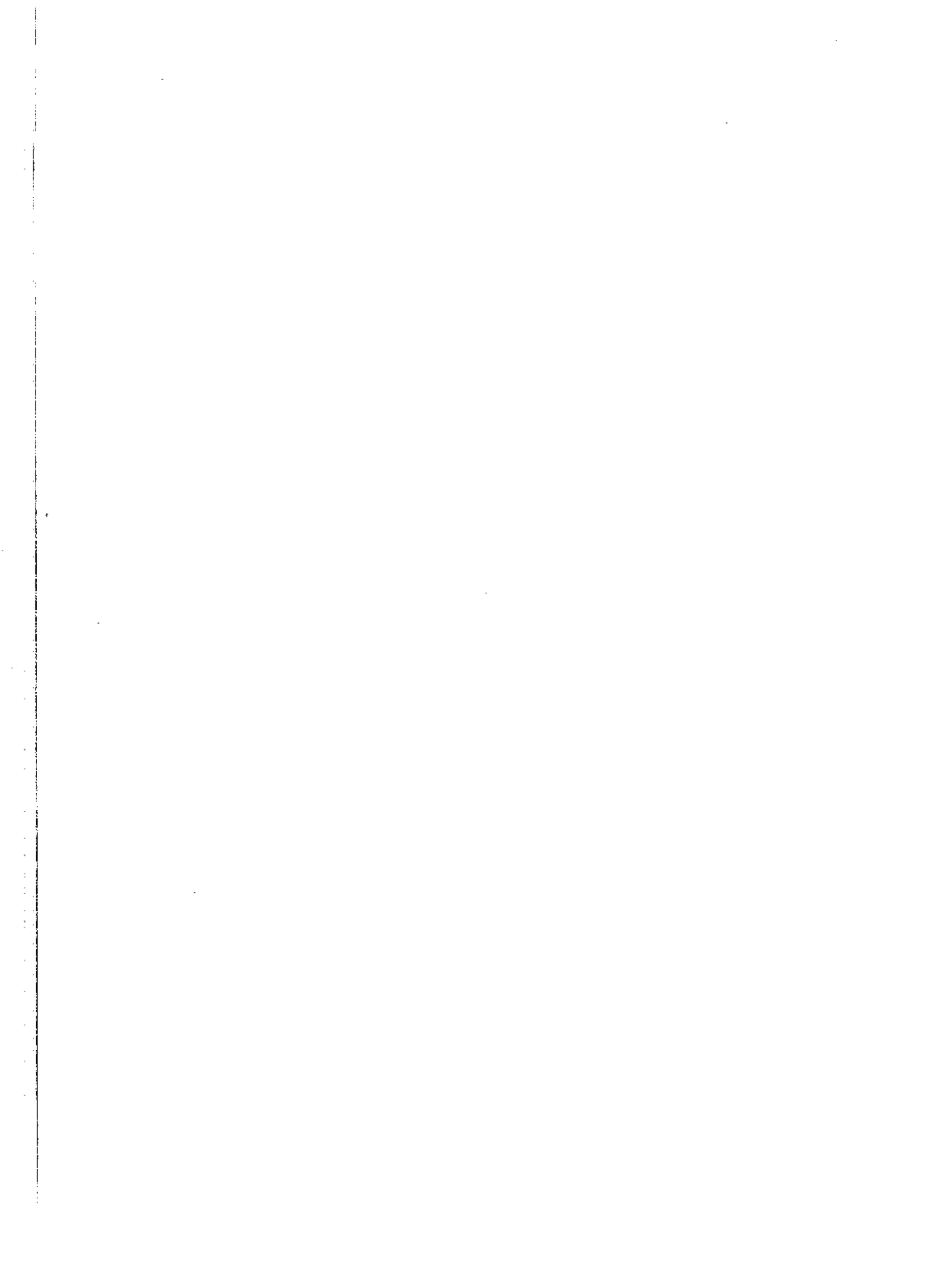
Conclusiones

Como era de esperar, la variable estereotipia de género no se ve afectada por las variables tipo de carrera o sexo. Sí cabría esperar diferencias entre los grupos que eligen un rol tradicional de género (mujeres de Pedagogía y hombres de Ingeniería) y los que eligen un rol atípico según los patrones de género (mujeres de Ingeniería y hombres de Pedagogía), pero estas diferencias no se dan dentro de nuestra muestra.

TABLA 25

Media en estereotipia de género por grupo

ESTEREOTIPIA	<i>Media</i> <i>M. Ing.</i>	<i>Media</i> <i>M. Ped.</i>	<i>Media</i> <i>H. Ing.</i>	<i>Media</i> <i>H. Ped.</i>
Est. R. femeninos Alpha = .66	14.77	17.23	18.10	17.39
Est. R. masculinos Alpha = .63	22.61	19.65	28.05	23.08
Estereotipia total Alpha = .78	37.39	36.89	46.16.	40.48



CAPÍTULO VII

EL GÉNERO COMO PREDICTOR DE DIFERENCIAS EN ELECCIÓN DE CARRERAS

En el capítulo de introducción a este trabajo se señalaba la importancia de establecer qué relación puede existir entre la elección de un rol típicamente femenino o masculino y los estereotipos de género. A lo largo de los capítulos anteriores se ha ido describiendo cómo la variable sexo o el tipo de rol, femenino o masculino, ejercían su influencia sobre una serie de variables que, en las investigaciones revisadas, se han considerado como mediadoras en las diferencias en elección de roles por hombres y mujeres. De todas las variables analizadas, en muy pocas no se ha encontrado que exista alguna diferencia, bien debida al sexo, al tipo de rol o a la pertenencia a alguno de los grupos considerados en el análisis.

Sin embargo, no todas estas variables guardan una relación clara con el género, entendiendo este constructo como el conjunto de características psicosociales que se asignan diferencialmente a hombres y mujeres dentro de nuestra cultura. Según se han medido las variables, solamente la estereotipia de género, los rasgos de personalidad expresivo-comunales e instrumental-agentes, y la identificación con lo femenino y con lo masculino, se pueden considerar variables que reflejan esa dicotomía prescrita para uno u otro sexo que caracteriza al género.

El objetivo en este capítulo es identificar qué variables de género discriminan a los estudiantes que eligen una carrera o rol típico de su categoría sexual de los que eligen una carrera o rol típico

del sexo opuesto. También se trata de determinar la contribución de las variables de género en comparación con otro tipo de variables psicológicas.

Partiendo de un enfoque multifactorial de influencia del género, como el propuesto por Spence (1985), se han tenido en cuenta diferentes variables que pueden influir en la elección de estudios: valores, motivos de elección de carrera, rasgos de personalidad y estereotipia de género. En la operacionalización de estas variables se ha buscado que la medida reflejara las dos dimensiones ortogonales, expresivo-comunal e instrumental-agente que caracterizan al género. En algunas variables, como los rasgos de personalidad o la estereotipia de género, se ha partido de instrumentos que ya reflejaban esa dicotomía de tipicidad femenina o masculina. En otras variables, como los valores y motivaciones de elección de estudios, ha sido necesario el seleccionar aquellos items que, desde una perspectiva teórica, reflejaran mejor estas dos dimensiones, probándose empíricamente, mediante análisis factorial confirmatorio, la validez de la estructura propuesta para medir los constructos definidos teóricamente.

Según Maccoby (1988), el género es un constructo elaborado a partir de dos conjuntos de características consideradas como prototípicamente femeninas o masculinas en función de su relación con las categorías hombre o mujer. La diferencia entre el sexo, como categoría social, y el género estriba en que la pertenencia categorial, hombre o mujer, es binaria (sí o no) y estable, mientras que las variables de género se construyen como un continuo gradual, relativamente inestable y que incluye varias facetas. Lo que viene a decir el razonamiento de esta autora es que a cualquier individuo le queda clara su pertenencia a una de las dos categorías sexuales, hombre o mujer, y que, independientemente de este hecho, se puede identificar en mayor o menor medida con distintos aspectos de lo femenino o lo masculino, es decir, del género.

En la versión más extensa del modelo de elección propuesto por Ajzen y Fishbein (1980), de su Teoría de la Acción Razonada, se considera el sexo como una de las variables externas al modelo que puede influir sobre las creencias y, a través de éstas, ejercen su influencia sobre la actitud y sobre la norma subjetiva (Figura 1, Capítulo I). Sin embargo, no parece lógico que sea la variable sexo en sí misma, entendida como categoría social, la que determine

diferencias en actitudes o conductas. Las diferencias se determinan a través del género, es decir, por la relación que existe entre las categorías sexuales y este constructo social.

Como señala Fernández (1991), el criterio diferencialista, basado en las diferencias observadas entre hombres y mujeres en la sociedad, se va quedando obsoleto cuando se comprueba empíricamente que las semejanzas entre los sexos son muy superiores a las diferencias en cualquier tipo de variable (Maccoby y Jacklin, 1974; Maccoby, 1979). Aunque estudios más recientes, basados en técnicas meta-analíticas, como el de Eagly (1987), han maximizado la importancia de estas diferencias, no todos los autores están de acuerdo en que su aportación sea definitiva. Según Ashmore (1990), este tipo de técnicas tampoco permite resolver la controversia de si son distintos los hombres y las mujeres, por tres razones: en primer lugar, porque las diferencias varían en función del área a la que se refiera la variable dependiente; en segundo lugar, porque la interacción del sexo con terceras variables está casi siempre presente; y en tercer lugar porque, incluso encontrando efectos principales del sexo, hay que ver hasta qué punto son importantes o no dentro de un modelo.

Se precisa, por lo tanto, un nuevo enfoque que considere la doble realidad del sexo y del género, sin olvidar que este último constructo sólo es comprensible a través de la interacción que mantiene con las dos categorías sexuales. Esa es la razón por la que el género, como determinante de conductas diferenciadas, se ha ido imponiendo en todas las teorías explicativas de las diferencias entre hombres y mujeres.

También, al tratar de buscar una explicación de las diferencias de elección de estudios entre hombres y mujeres, la implicación del género como factor explicativo es imprescindible. Por eso, el determinar su influencia sobre la elección de un rol típicamente femenino o típicamente masculino contribuye a la comprensión de por qué existen diferencias entre individuos en esas elecciones.

Para identificar las variables que son importantes, para distinguir entre los sujetos que hacen una elección típica de su sexo de aquéllos que hacen una elección que no es típica, se ha empleado el análisis discriminante. Una de las utilidades de esta técnica estadística es la de permitir interpretar, respecto a un conjunto de variables tratadas simultáneamente, las diferencias entre grupos:

qué variables discriminan y cuáles no, hasta qué punto discriminan y cuáles son los discriminantes más potentes (Klecka, 1980).

Puesto que no existía una clasificación que permitiera evaluar qué ítems, en el cuestionario de valores de Rokeach o en el de motivos de elección de estudios, reflejan las dos dimensiones características del género, antes de efectuar el análisis discriminante ha sido necesario seleccionar aquellos ítems que, desde un punto de vista teórico, se puede considerar que son característicos de las dos dimensiones mencionadas. Para comprobar hasta qué punto nuestros datos empíricos reflejaban las dos dimensiones postuladas, expresivo-comunal e instrumental-agente, se ha utilizado el análisis factorial confirmatorio como técnica de validez de constructo.

Bentler (1978) define la validez de constructo, dentro del marco de los modelos causales, como el grado de ajuste que existe entre el modelo teórico y los datos. En un modelo teórico se hipotetiza la existencia de unos constructos, o variables latentes, que no podemos medir y del que las variables observables son indicadores. El análisis confirmatorio, como técnica de validez de constructo, intenta verificar el grado de ajuste entre las variables observables (los datos) y el modelo que relaciona los constructos con esas variables (la teoría).

El primer paso en este tipo de análisis lo constituye la especificación del modelo, que consiste en seleccionar las variables de interés que han de incluirse y en postular las relaciones entre ellas. En un segundo paso se busca la identificación del modelo. Este será identificado cuando todos sus parámetros sean estimables de un modo único a través de los datos obtenidos. Si el modelo no se ajusta a los datos de modo aceptable, la estructura especificada se rechaza, no admitiéndola como posible explicación de la estructura subyacente a las variables medidas. Si, por el contrario, el modelo no puede rechazarse estadísticamente, se le considera una representación viable de dicha estructura (Gómez, 1986).

Es importante aclarar que con la utilización del análisis factorial confirmatorio que se ha hecho en este trabajo no se pretende establecer un modelo de medida útil para otras muestras. Simplemente se trata de describir cómo se estructuran los datos de nuestro estudio respecto a los dos constructos que se han hipotetizado basándose en el género.

Descripción y operacionalización de los valores terminales e instrumentales según el género

De los 36 items que forman el cuestionario de valores de Rokeach se han seleccionado aquéllos que, desde un punto de vista teórico, se han considerado como característicos de las dos dimensiones de género. Para la dimensión expresivo-comunal, es decir la asociada a lo femenino, se seleccionaron los siguientes valores: capaz de perdonar, servicial, capaz de amar, mundo en paz y amistad verdadera. Los valores seleccionados para la dimensión instrumental-agente, asociada a lo masculino, fueron: capaz, ambicioso, satisfacción con la tarea realizada, lógico y vida excitante.

Con el objeto de aislar los indicadores más relevantes, estos items se sometieron a un análisis factorial exploratorio por el método de máxima verosimilitud, el mismo empleado por LISREL, con rotación varimax (Bisquerra, 1989). A partir de los resultados de este primer análisis se seleccionaron, para el análisis factorial confirmatorio, aquellos valores que mejor reflejaban empíricamente las dos dimensiones, rechazando los que tenían cargas factoriales menores de .40, es decir, amistad verdadera y vida excitante (Tabla 26).

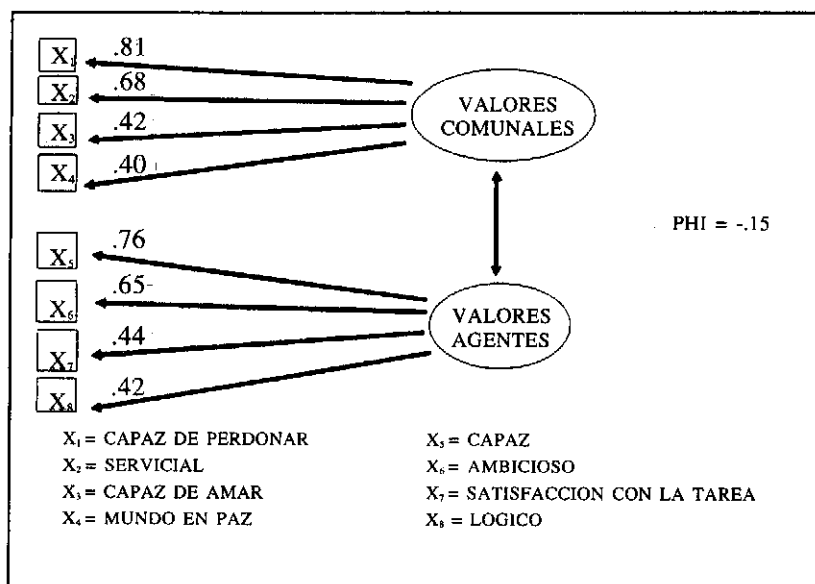
TABLA 26
Valores. A.F. máxima verosimilitud.
Rotación varimax

<i>Variables</i>	<i>Factor 1</i>	<i>Factor 2</i>
Capaz de perdonar .....	.75230	-.07693
Servicial .....	.73978	-.02113
Capaz de amar .....	.42154	-.13173
Mundo en paz .....	.39905	-.00791
Amistad verdadera .....	.34405	.16334
Capaz	-.02561	.70420
Ambicioso	-.15562	.68420
Satisfacción con la tarea realizada .....	.09418	.47211
Lógico	-.01916	.41371
Vida excitante	-.01064	.23986
% Varianza explicada	17.1	13.6

El diagrama del modelo especificado se recoge en la Figura 3. A pesar de que teóricamente las dimensiones de género son ortogonales, en nuestro modelo las consideramos como covariantes, para estimar el parámetro que mide la relación entre los dos factores.

Una vez comprobado que el modelo era identificable, para establecer las relaciones entre la medida de los valores y las dos dimensiones postuladas se estimaron los siguientes parámetros: saturaciones factoriales de los valores (matriz lambda X), errores de medida (matriz theta delta) y la correlación entre las dos dimensiones (matriz phi).

FIGURA 3
Modelo estructural de valores



En la Tabla 27 se recogen los parámetros lambda y phi estimados. La correlación baja y negativa entre los dos factores nos permite afirmar que se trata de dos dimensiones ortogonales. Como puede comprobarse en esta misma tabla, los indicadores de bondad de ajuste del modelo son muy buenos.

TABLA 27
Estimación de los parámetros Lambda X y Phi.
LISREL (M.L.). Dimensiones de valores

<i>Indicador</i>	<i>LAMBDA X</i>	
	<i>Comunal</i>	<i>Agente</i>
Capaz de perdonar .....	.814	.000
Servicial .....	.680	.000
Capaz de amar .....	.423	.000
Mundo en paz .....	.401	.000
Capaz .....	.000	.761
Ambicioso .....	.000	.647
Satisfacción con la tarea .....	.000	.439
Lógico .....	.000	.417

PHI= -.15

Coefficiente de determinación = .93

Chi-cuadrado =24.00; g.l.= 19 ($p \leq .17$)

Indice de bondad de ajuste GFI = .97

GFI ajustado = .94

Raíz media cuadrática de residuales = .05

Se ha hallado la consistencia interna de las dos escalas que han sido utilizadas para medir las dos dimensiones, y cuyos items son los que figuran en el modelo de medida especificado. Para la dimensión que hemos considerado como medida de valores expresivo-comunales el Alpha de Cronbach es de .63, y de .64 para la escala de valores instrumental-agentes.

Descripción y operacionalización de los motivos de elección de carrera según el género

De los 11 items de que consta el cuestionario de motivos de elección de estudios se seleccionaron 4, uno para medir la dimensión expresivo-comunal: ayudar a otras personas, y tres para medir la dimensión instrumental-agente: obtener un trabajo importante y prestigioso, buenas oportunidades de empleo y ganar dinero.

El análisis factorial exploratorio, utilizando el método de máxima verosimilitud, revela la existencia de un sólo factor, que explica el 68.1 % de la varianza, en el que el ítem "ayudar a otras personas" satura negativamente y el resto de los ítems positivamente.

El diagrama del modelo especificado se recoge en la Figura 4. Se comprobó que este modelo era identificable y se estimaron los parámetros λ X y ϕ (Tabla 28). El modelo de medida se ajusta perfectamente a los datos, como lo demuestran los indicadores de bondad de ajuste. Se observa una alta correlación negativa entre los dos constructos, por lo que no podemos afirmar que sean independientes.

FIGURA 4
Modelo estructural de motivos de elección de carrera

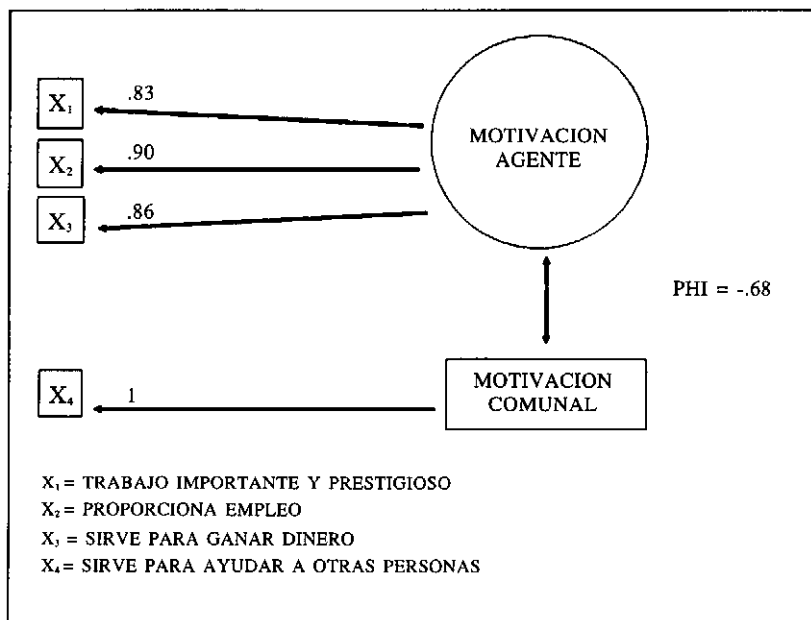


TABLA 28
Estimación de los parámetros Lambda X y Phi.
LISREL (M.L.).
Dimensiones de motivos de elección de estudios

<i>Indicador</i>	<i>LAMBDA X</i>	
	<i>Comunal</i>	<i>Agente</i>
Obtener un trabajo importante y prestigioso .....	.831	.000
Buenas oportunidades de empleo ....	.898	.000
Ayudar a otras personas .....	.000	1.000
Ganar dinero .....	.859	.000
		PHI= -.68
Coeficiente de determinación =.1		
Chi-cuadrado =.77; g.l.= 2 (p ≤ .68)		
Índice de bondad de ajuste GFI =.998		
GFI ajustado=.989		
Raíz media cuadrática de residuales = .007		

El coeficiente Alpha para la escala que mide la consistencia interna de la dimensión de motivos instrumental-agentes es de .90. Para la otra dimensión, puesto que se trata de un solo ítem, no es necesario hallar la consistencia interna.

Antes de efectuar un análisis discriminante es importante realizar un análisis descriptivo y analizar las diferencias entre los grupos (Bisquerra, 1989). Por ello, se ha efectuado un análisis de varianza con un diseño 2 x 2, considerando el efecto, sobre cada una de las variables de género obtenidas mediante análisis factorial confirmatorio, de dos factores : el tipo de carrera y el sexo. La tabla 29 recoge las puntuaciones medias de los cuatro grupos, y los valores de la prueba F y niveles de significación de las variables tipo de carrera y sexo, no sólo para estas variables sino para todas las que se han considerado importantes para analizar el género, y de las que ya se habían efectuado los análisis de varianza en el capítulo VI.

Los resultados obtenidos muestran la influencia de la variable "tipo de rol" sobre motivaciones y valores de género. Los resultados van en la dirección prevista. Los estudiantes de Ingeniería puntúan significativamente más alto en las variables que miden la dimensión instrumental-agente: motivos agentes y valores agentes. Por el contrario, los estudiantes de Pedagogía puntúan significativamente más alto en la dimensión expresivo-comunal: motivos comunales y valores comunales.

La influencia del sexo de los sujetos sobre la puntuación de las variables de género es menor que la influencia del rol, tanto por el número de variables a las que afecta como por el nivel de significación alcanzado por las F. Las diferencias debidas al sexo encontradas también van en la dirección prevista. Las mujeres puntúan significativamente más alto en motivos comunales. Los hombres puntúan significativamente más alto en valores agentes. No hay interacciones significativas de sexo por tipo de rol para ninguna de las variables.

En la comparación entre los cuatro grupos se han encontrado algunas diferencias significativas ($p \leq .05$) interesantes. Si nos fijamos en el grupo de alumnas de Ingeniería, se observa que no se diferencian de sus compañeros de carrera en estas variables. En comparación con las alumnas de Pedagogía, destacan por puntuar más alto en todas las variables de la dimensión agente (motivos y valores) y más bajo en las dimensiones comunales. Si consideramos el otro grupo que hace elecciones de rol de género atípicas, los alumnos de Pedagogía, tampoco encontramos diferencias significativas con sus compañeras de carrera. Al comparar a este grupo con los alumnos de Ingeniería, puntúan más alto en la dimensión comunal en las dos variables, motivos y valores; en la dimensión agente sólo se diferencian en motivos de elección de carrera.

El género como discriminante en la elección de una carrera "femenina" o "masculina"

Para identificar qué peso tienen las variables de género para discriminar entre los estudiantes que eligen una carrera típica de su sexo y los que eligen una carrera atípica o más característica del sexo opuesto, se ha utilizado el análisis discriminante. En este

análisis se ha comparado a las chicas de Pedagogía con las de Ingeniería y a los chicos de Pedagogía con los de Ingeniería.

En el primer análisis se han tenido en cuenta, de todas las variables medidas en este estudio, solamente las relacionadas con el género, es decir, aquéllas que se podían considerar como "típicamente femeninas" o "típicamente masculinas" según los patrones culturales. La dimensión femenina se ha medido con las siguientes variables: rasgos de personalidad expresivo-comunales, motivos de elección de carrera comunales, valores comunales, importancia concedida a la familia e identificación con lo femenino. La dimensión masculina se ha medido con las variables: rasgos de personalidad instrumental-agentes, motivos de elección de carrera agentes, valores agentes, importancia concedida al trabajo e identificación con lo masculino. A este conjunto de variables se ha añadido también la medida de estereotipia de género.

En el segundo análisis se han incluido como predictores de diferencias de rol las otras variables que, en la revisión de la literatura, han tratado de explicar las distintas actitudes de hombres y mujeres ante determinados roles: atribuciones internas de éxitos, atribuciones internas de fracasos, atribuciones externas de éxitos, atribuciones externas de fracasos, autoestima y colectivismo. Las diferencias en el porcentaje de sujetos correctamente clasificados en uno u otro análisis nos permite estimar qué conjunto de variables discrimina mejor entre los grupos.

Por último, se ha efectuado un tercer análisis considerando conjuntamente las variables de género y las que no se consideran como tales, para comprobar si el añadir otras variables a las de género mejora sustancialmente la clasificación.

La función discriminante estandarizada se recoge en la Tabla 30. La significación de esta función, con un Chi-cuadrado de 118.91 y 11 grados de libertad, es de $p = 000^+$. La correlación canónica de la función obtenida es de .86. Esta medida, equivalente al coeficiente E_t , elevada al cuadrado nos indica la proporción de varianza atribuible a la pertenencia a los grupos, en este caso el 74%. Altas puntuaciones en la función se asocian al grupo 1 y bajas al grupo 2. Como puede comprobarse por los resultados presentados en el Cuadro 1, el poder predictivo de las variables de género para discriminar entre las chicas que eligen un rol típicamente femenino o masculino es muy alto, ya que se clasifican correctamente el 95% de los casos.

TABLA 30

Análisis discriminante. Variables de género.
GRUPO 1: Chicas de Ingeniería
GRUPO 2: Chicas de Pedagogía

<i>Variables</i>	<i>Coeffic. estandar.</i>	<i>Correl. función</i>	<i>Sig. de F</i>
Motivaciones agentes .....	.7823	.7319	.000
Motivaciones comunales	-.4508	-.6507	.000
Importancia del trabajo .....	.3019	.3622	.000
Rasgos comunales	-.1440	-.2443	.000
Rasgos agentes .....	.1820	.1594	.011
Valores comunales .....	.0726	-.1471	.019
Valores agentes	-.1939	.1422	.023
Importancia de la familia	-.0944	-.1370	.029
Identificación con masculinidad	.1685	-.0855	.169
Estereotipia de género .....	.0142	.0062	.919
Identificación con feminidad ...	-.0565	-.0001	.998

CUADRO 1

Variables de género
Capacidad predictiva de la función discriminante

	<i>Nº casos</i>	<i>Predicción</i>	
		<i>Grupo 1</i>	<i>Grupo 2</i>
Grupo 1: Chicas de Ingeniería	49	45 91.8%	4 8.2%
Grupo 2: Chicas de Pedagogía	49	1 2.0%	48 98.0%

Porcentaje de casos correctamente
 clasificados por la función: 94.90%

La correlación de cada variable con la función nos indica hasta qué punto contribuye cada una de las variables a la función discriminante (Tabla 30). Según estas correlaciones, las variables de identificación con lo femenino o con lo masculino y la estereotipia

de género apenas si ejercen influencia en la función. Las motivaciones agentes o comunales son las variables más importantes para discriminar entre estos dos grupos.

La función discriminante estandarizada de las variables no consideradas como relacionadas con el género se presenta en la Tabla 31. Esta función, con un Chi-cuadrado de 10.59 y 6 grados de libertad, tiene una significación de .1018. La correlación canónica de la función obtenida es de .33. Por lo tanto, la proporción de varianza atribuible a la pertenencia a los grupos según estas variables es del 11%. Altas puntuaciones en la función se asocian al grupo 2 y bajas al grupo 1.

TABLA 31
Análisis discriminante. Variables no de género
GRUPO 1: Chicas de Ingeniería
GRUPO 2: Chicas de Pedagogía

<i>Variables</i>	<i>Coefic. estandar.</i>	<i>Correl. función</i>	<i>Sig. de F</i>
A. internas fracasos .....	.9015	.6480	.029
Colectivismo .....	.4048	.4217	.154
A. externas éxito	-.6281	-.3813	.197
Autoestima .....	.0120	-.1482	.615
A. internas éxito	-.2342	-.0452	.877
A. externas fracaso .....	.0890	-.0378	.897

CUADRO 2
Variables no de género
Capacidad predictiva de la función discriminante

	<i>Nº casos</i>	<i>Predicción</i>	
		<i>Grupo 1</i>	<i>Grupo 2</i>
Grupo 1: Chicas de Ingeniería	50	29 58.0%	21 42.0%
Grupo 2: Chicas de Pedagogía	49	19 38.8%	30 61.2%

Porcentaje de casos correctamente clasificados
 por la función: 59.60%

El porcentaje de casos bien clasificados por esta función es solamente el 59.60%, muy inferior al porcentaje que queda bien clasificado por las variables relacionadas con el género. Las variables que más contribuyen a esta función son las atribuciones internas de fracaso y el colectivismo.

A partir de estos resultados queda claro que las variables de género discriminan mejor que las otras variables entre las chicas de Ingeniería y las de Pedagogía. El análisis conjunto de todas las variables nos permite comprobar hasta qué punto son importantes las variables de género en comparación con el resto.

A la función discriminante de todas las variables le corresponde un Chi-cuadrado de 122.13 con 17 grados de libertad, y un nivel de significación de $p = .000^+$. La correlación canónica de esta función es de .87, por lo que se puede afirmar que la variabilidad total de la varianza atribuible a la pertenencia a los grupos es del 76%. Altas puntuaciones de la función se asocian al grupo 1 y bajas al grupo 2 (Tabla 32).

Si comparamos el número de casos de chicas de una u otra carrera bien clasificados por la función de todas las variables y por la función de las variables sólo de género, se observa que la inclusión de seis nuevas variables solamente permite clasificar correctamente un caso más, lo que pone de manifiesto la importancia de las variables de género como predictor entre estos dos grupos.

La correlación de las variables con la función discriminante nos permite comprobar que las variables más importantes para clasificar entre estos dos grupos son las motivaciones agentes y comunales, los rasgos de personalidad expresivo-comunales e instrumental-agentes, los valores comunales y agentes, la importancia del trabajo y de la familia y las atribuciones internas de fracaso.

Los mismos análisis en los que se ha comparado a las chicas de las dos carreras se han efectuado comparando a los chicos de Ingeniería con los de Pedagogía.

A la función discriminante estandarizada de la Tabla 33 le corresponde un Chi-cuadrado de 92.12 y 11 grados de libertad, siendo el nivel de significación de $p = .000^+$. La correlación canónica de la función obtenida es de .83. Esta medida, elevada al cuadrado, nos indica que la proporción de varianza atribuible a la pertenencia a los grupos es, en este caso, del 69%. Altas puntuaciones de la función se asocian al grupo 2 y bajas al grupo 1.

TABLA 32
Análisis discriminante. Todas las variables
GRUPO 1: Chicas de Ingeniería
GRUPO 2: Chicas de Pedagogía

<i>Variables</i>	<i>Cofic. estandar.</i>	<i>Correl. función</i>
Motivación agente .....	.8352	.6923
Motivación comunal	-.5343	-.6158
Importancia del trabajo .....	.2225	.3428
Rasgos comunales	-.1522	-.2312
Rasgos agentes .....	.2748	.1508
Valores comunales	-.0450	-.1392
Valores agentes	-.2239	.1346
Importancia de la familia	-.1176	-.1296
A. internas fracasos .....	.2245	-.1291
Colectivismo .....	.2278	-.0840
Identificación con feminidad	-.0467	-.0809
A. externas éxito .....	.1206	.0759
Autoestima	-.0257	.0295
A. internas éxito	-.1628	.0090
A. externas fracaso	-.1733	.0075
Esteriotipia de género .....	.0753	.0059
Identificación con masculinidad .....	.1224	-.0001

CUADRO 3
Todas las variables
Capacidad predictiva de la función discriminante

	<i>Nº casos</i>	<i>Predicción</i>	
		<i>Grupo 1</i>	<i>Grupo 2</i>
Grupo 1: Chicas de Ingeniería	49	45 91.8%	4 8.2%
Grupo 2: Chicas de Pedagogía	49	0 0 %	49 100%

Porcentaje de casos correctamente clasificados
por la función: 95.92%

TABLA 33
Análisis discriminante. Variables de género
GRUPO 1: Chicos de Ingeniería
GRUPO 2: Chicos de Pedagogía

<i>Variables</i>	<i>Coefic. estandar.</i>	<i>Correl. función</i>	<i>Sig. de F</i>
Motivación agente.....	-.7569	-.8088	.000
Motivación comunal .....	.5348	.6172	.000
Rasgos comunales .....	.0848	.2564	.000
Importancia del trabajo .....	.0450	-.2175	.004
Identificación con feminidad .....	.1803	.2119	.005
Valores comunales	-.0613	.2046	.002
Valores agentes .....	.1278	-.1119	.177
Rasgos agentes	-.2745	-.0946	.228
Esteriotipia de género	-.0721	-.0400	.591
Importancia de la familia .....	.1352	.0353	.690
Identificación con masculinidad.	.1146	.0048	.848

CUADRO 4
Variables de género
Capacidad predictiva de la función discriminante

	<i>Nº casos</i>	<i>Predicción</i>	
		<i>Grupo 1</i>	<i>Grupo 2</i>
Grupo 1: Chicos de Ingeniería	50	48 96.0%	2 4.0%
Grupo 2: Chicos de Pediatría	36	4 11.1%	32 88.9%

Porcentaje de casos correctamente clasificados
por la función: 93.02%

Como puede comprobarse en el Cuadro 4, la función con las variables de género clasifica correctamente al 93.02% de los chicos. Las variables que más contribuyen a esta función son las motiva-

ciones agentes y comunales, los rasgos de personalidad comunales, la importancia del trabajo, el identificarse con la feminidad y los valores comunales y agentes.

TABLA 34

Análisis discriminante. Variables no de género
GRUPO 1: Chicos de Ingeniería
GRUPO 2: Chicos de Pedagogía

<i>Variables</i>	<i>Coefic. estandar.</i>	<i>Correl. función</i>	<i>Sig. de F</i>
A. externas fracasos.....	.7914	.8061	.004
A. externas éxito.....	.4634	.4331	.116
Autoestima.....	-.3646	-.2608	.342
Colectivismo.....	-.0662	-.2243	.413
A. internas fracasos.....	-.2381	-.1410	.607
A. internas éxitos.....	.3619	.0489	.858

CUADRO 5

Variables no de género
Capacidad predictiva de la función discriminante

	<i>Nº casos</i>	<i>Predicción</i>	
		<i>Grupo 1</i>	<i>Grupo 2</i>
Grupo 1: Chicos de Ingeniería.....	49	32 65.3%	17 34.7%
Grupo 2: Chicos de Pedagogía.....	36	11 30.6%	25 69.4%

Porcentaje de casos correctamente clasificados
 por la función: 67.06%

En la Tabla 34 y el Cuadro 5 se recogen los resultados correspondientes al análisis discriminante de las variables no asociadas al género. La función discriminante determinada por estas variables tiene un Chi-cuadrado de 11.97 y 6 grados de libertad, a lo que

TABLA 35

Análisis discriminante. Todas las variables
GRUPO 1: Chicos de Ingeniería
GRUPO 2: Chicos de Pedagogía

<i>Variables</i>	<i>Coeffic. estandar.</i>	<i>Correl. función</i>
Motivación agente.....	.8245	.7162
Motivación comunal	-.5009	-.5375
Rasgos comunales	-.0414	-.2211.
Valores comunales .....	.0188	-.1981
A. externas fracasos .....	.1804	.1902
Importancia del trabajo	-.0346	.1881
Identificación con feminidad	-.1846	-.1824
A. externas éxito.....	.1668	.1022
Valores agentes	-.0687	.0872
Rasgos agentes .....	.4977	.0782
Autoestima	-.3951	-.0615
Colectivismo .....	.3189	-.0529
Estereotipia de género	-.0145	.0346
A. internas fracasos	-.2643	-.0332
Importancia de la familia	-.2204	-.0258
Identificación con masculinidad	-.1555	-.0123
A. internas éxitos	-.0091	.0115

CUADRO 6

Todas las variables
Capacidad predictiva de la función discriminante

	<i>Nº casos</i>	<i>Predicción</i>	
		<i>Grupo 1</i>	<i>Grupo 2</i>
Grupo 1: Chicos de Ingeniería	49	46 93.9%	3 6.1%
Grupo 2: Chicos de Pedagogía	36	3 8.3%	33 91.7%

Porcentaje de casos correctamente clasificados
 por la función: 92.94%

corresponde una significación de .0626. La correlación canónica de esta función es .37 y, por lo tanto, la variabilidad atribuida a la pertenencia a los grupos es del 14%. Esta función discriminante permite clasificar al 67.06% de los chicos. Se comprueba, por tanto, que también para los chicos las variables de género son mejores discriminantes que las variables no asociadas al género.

En la Tabla 35 y el Cuadro 6 se presentan los resultados correspondientes al análisis discriminante de los dos grupos de chicos considerando todas las variables. La correlación canónica de esta función discriminante es de .86, con un Chi-cuadrado de 101.38 y 17 grados de libertad, al que corresponde un nivel de significación de $p = .000^+$. Altas puntuaciones de la función corresponden al grupo 1 y bajas al grupo 2.

Al igual que en el caso de las chicas, se pone de manifiesto la importancia del género para discriminar entre los chicos que hacen una elección típica de su sexo de los que hacen una elección atípica. El incluir seis variables más a la función obtenida con las variables de género no sólo no mejora las predicciones, sino que incluso las empeora.

Como puede comprobarse en la columna de las correlaciones entre variables y función, las variables que más contribuyen son las motivaciones agentes y comunales, los rasgos y valores comunales, la importancia del trabajo, la identificación con feminidad y las atribuciones externas de éxitos y fracasos.

Dado que el objetivo de este trabajo es fundamentalmente exploratorio y que no existen investigaciones previas sobre este tema, una vez comprobada la importancia del género como discriminante entre sujetos del mismo sexo y que han elegido roles femeninos o masculinos, se ha efectuado un análisis discriminante por pasos para comprobar, entre las variables de género, cuáles son los discriminantes más potentes para las mujeres y para los hombres (Tablas 36 y 37).

TABLA 36

Análisis discriminante por pasos. Variables de género.
GRUPO 1: Chicas de Ingeniería
GRUPO 2: Chicas de Pedagogía

<i>Paso</i>	<i>Variable</i>	<i>Coefficiente estandarizado</i>
1	Motivación agente .....	.7688
2	Motivación comunal	-.4437
3	Importancia del trabajo .....	.3423
4	Identificación con masculinidad .....	.2088
5	Rasgos agentes .....	.1749
6	Valores agentes	-.1963
7	Rasgos comunales	-.1450

Casos correctamente clasificados por la función: 96%

TABLA 37

Análisis discriminante por pasos. Variables de género.
GRUPO 1: Chicos de Ingeniería
GRUPO 2: Chicos de Pedagogía

<i>Paso</i>	<i>Variable</i>	<i>Coefficiente estandarizado</i>
1	Motivaciones agentes .....	.7621
2	Motivaciones comunales	-.5023
3	Rasgos agentes .....	.2671
4	Rasgos comunales	-.1746
5	Valores agentes	-.1576

Casos correctamente clasificados por la función: 94%

Según los resultados obtenidos en los análisis discriminantes por pasos, las variables de género que mejor discriminan entre los chicos son las motivaciones, los rasgos de personalidad y los valores agentes. Entre las chicas, también son estas variables los mejores discriminantes y, además, la importancia concedida al trabajo y la identificación con masculinidad.

Conclusiones

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto la importancia de las variables de género para discriminar, tanto en hombres como en mujeres, entre las personas que eligen un rol típicamente femenino y aquéllas que eligen un rol típicamente masculino. Si nos fijamos en los signos de las correlaciones de estas variables de género con la función discriminante, tanto en la función que corresponde a las alumnas de Ingeniería y Pedagogía (Tabla 30) como en la función correspondiente a los chicos de estas carreras (Tabla 33), todas las variables de la dimensión comunal tienen el mismo signo y también las variables de la dimensión agente, a excepción de la variable identificación con masculinidad, cuyo signo coincide, en ambas funciones, con el de las variables de la dimensión comunal. Por lo tanto, la dimensión comunal o "femenina" por un lado, y la dimensión agente o "masculina", por otro, son coherentes con los presupuestos teóricos sobre el género.

Si atendemos al análisis discriminante por pasos de las variables de género, las motivaciones agentes y comunales son los mejores predictores para diferenciar según el tipo de rol; también los rasgos de personalidad comunales y agentes son importantes predictores de rol para chicos y chicas. Respecto a los valores, la dimensión agente aparece en la función obtenida al comparar a los chicos y en la obtenida al comparar a las chicas, aunque, si se observa el signo, se asocia más al rol femenino (Pedagogía) que al masculino (Ingeniería).

Algunas de las variables de género, concretamente los valores comunales, la identificación con la feminidad, la importancia de la familia y la estereotipia de género, no aparecen como predictores en las funciones obtenidas por pasos en los dos grupos de comparación. No obstante, respecto a la importancia de estas variables y su influencia sobre la elección de rol, hay que tener en cuenta su aportación a las funciones discriminantes (Tablas 30 y 33), y también las diferencias que aparecen en los análisis de varianza. Por lo tanto, a excepción de la variable estereotipia de género, que tanto en los análisis de varianza como en los análisis discriminantes resulta ser una variable uniforme en todos los grupos, del resto de las variables de género no se puede descartar su influencia como discriminantes entre roles. En las funciones discriminantes por pasos

no aparecen todas estas variables, sino sólo las que son mejores predictores, que recogen la covariación del resto de las variables.

Los resultados obtenidos sugieren, además, que existe cierta asimetría entre los chicos y chicas que hacen elecciones de carrera atípicas, si se tiene en cuenta el número de predictores de la función que compara a las chicas de Ingeniería y las de Pedagogía (Tabla 36) y el de la función resultante de comparar a los chicos de ambas carreras (Tabla 37). En la función obtenida en la comparación de las chicas aparecen dos variables más: "importancia del trabajo" e "identificación con masculinidad", ambas más asociadas al grupo de chicas de Ingeniería. ¿Qué se puede deducir de esta asimetría?. Una posible interpretación es que las diferencias en género entre las mujeres con distinto tipo de rol, femenino o masculino, son mayores que las que existen entre los hombres. Estas diferencias, además, van en la dirección de una asimilación mayor de las características de género masculinas por parte de las mujeres que eligen una carrera típicamente masculina, que la que se observa, respecto a las características de género femeninas, en los chicos que eligen una carrera típicamente femenina.

CAPÍTULO VIII

¿SE ASEMEJAN EN EL AUTOCONCEPTO DE GÉNERO LOS HOMBRES Y MUJERES QUE ELIGEN UN MISMO ROL?

En la revisión, recogida en el capítulo II, de las investigaciones sobre la influencia de los estereotipos de género en la percepción de otras personas, se pone de manifiesto que lo femenino se opone a lo masculino, y viceversa. Los sujetos experimentales, cuando hacen estimaciones sobre otros, utilizan un esquema bipolar; los estímulos son femeninos o masculinos. Dicho con otras palabras, si a una persona se le atribuyen características de la dimensión comunal, no se le atribuyen de la dimensión agente y si, por el contrario, se le atribuye algún tipo de característica agente, esa persona se percibe como agente en todo.

La red de creencias asociadas al género es tan fuerte que basta con que se tenga información sobre un estímulo referente a alguno de los componentes del estereotipo (rasgos físicos, de personalidad, motivaciones, roles, etc.) típicos de una de las dimensiones de género, comunal-femenina o agente-masculina, para que se infieran características coherentes con esa dimensión en el resto de los componentes; esta información pesa más que el conocer la categoría a la que pertenece esa persona, hombre o mujer (Deaux y Lewis, 1984).

En el capítulo anterior se ha visto cómo las variables de género que corresponden a la dimensión comunal y las que corresponden a la dimensión agente -con la excepción de la identificación con

masculinidad-, contribuyen, coherentemente con las creencias sobre el género, a predecir un rol típicamente femenino (Pedagogía) versus otro típicamente masculino (Ingeniería) cuando se controla el sexo de los sujetos. También se ha comprobado, mediante análisis de varianza, que la influencia del tipo de rol, femenino o masculino, considerado como variable independiente, es, en la mayoría de las variables de género, superior a la influencia del sexo (Tabla 29).

Una hipótesis central en el trabajo de Eagly y Steffen (1984) es que se atribuyen a las mujeres características comunales porque realizan más roles comunales en la sociedad y, por la misma razón, a los hombres se les atribuyen características agentes; por ello, siguiendo el argumento de estas autoras, los hombres y mujeres que desempeñen un mismo rol se percibirán como equivalentes. Sus resultados ponen de manifiesto la importancia del tipo de rol en la percepción de otras personas y confirman, aunque no en todos los casos, que se atribuyen las mismas características a las personas que ocupan un mismo rol, aunque sean de distinto sexo.

¿Sucede algo semejante con las características que los sujetos se atribuyen a sí mismos?. Los hombres y mujeres que ejercen un mismo rol ¿son equivalentes en el autoconcepto de género?. ¿En qué componentes de este autoconcepto son similares y en cuáles distintos?. Para responder a estas preguntas se ha empleado un análisis discriminante, comparando, en las variables de género, a los sujetos de distinto sexo que han elegido una misma carrera.

En el análisis efectuado entre los alumnos y alumnas de Ingeniería se observa que son las variables de identidad femenina y masculina, junto con los rasgos comunales y agentes, las que más aportan a la función discriminante (Tabla 38). La significación de esta función, con un Chi-cuadrado de 205.7 y 11 grados de libertad, es de $p = .000^+$. La correlación canónica obtenida es de .95, siendo, por lo tanto, la varianza atribuible a la pertenencia a los grupos igual al 90%. Altas puntuaciones en la función se asocian al grupo de chicas y bajas puntuaciones al grupo de chicos.

El análisis discriminante por pasos sintetiza las variables que mejor discriminan del conjunto: identificación con feminidad, identificación con masculinidad, motivaciones agentes, motivaciones comunales, e importancia del trabajo. Si atendemos a la magnitud del coeficiente de la función por pasos, queda claro que el mayor peso corresponde a las variables de identidad. Aunque hay que

TABLA 38

Análisis discriminante. Variables de género
GRUPO 1: Chicas de Ingeniería
GRUPO 2: Chicos de Ingeniería

<i>Variables</i>	<i>Coefic. estandar.</i>	<i>Correl. función</i>	<i>Sig. de F</i>
Identificación con feminidad .....	.6440	.8261	.000
Identificación con masculinidad..	-.6156	-.7421	.000
Rasgos agentes .....	.0463	-.1791	.000
Rasgos comunales .....	.0901	.0834	.017
Motivaciones agentes	-.2428	-.0612	.079
Valores comunales	-.1195	.0605	.083
Estereotipia de género	-.0538	-.0339	.328
Valores agentes .....	.1156	-.0331	.339
Motivaciones comunales .....	.1561	.0298	.390
Importancia del trabajo .....	.1285	.0148	.669
Importancia de la familia .....	.0272	-.0128	.710

CUADRO 7

Variables de género
Capacidad predictiva de la función discriminante

	<i>Nº casos</i>	<i>Predicción</i>	
		<i>Grupo 1</i>	<i>Grupo 2</i>
Grupo 1: Chicas de Ingeniería	49	49 100%	0 0 %
Grupo 2: Chicos de Ingeniería	50	0 0%	50 100%

Porcentaje de casos correctamente clasificados
 por la función: 100 %

considerar la función en su conjunto, si nos fijamos en el signo de los coeficientes, puesto que altas puntuaciones en la función se asocian al grupo de chicas y bajas al grupo de chicos, la identidad

femenina, las motivaciones comunales y la importancia del trabajo son mejores predictores del grupo de chicas que del de chicos; lo contrario ocurre con la identidad masculina y las motivaciones agentes, mejores predictores para el grupo de chicos (Tabla 39). La función discriminante obtenida permite clasificar al 100% de los sujetos de los dos grupos.

TABLA 39
Análisis discriminante por pasos. Variables de género.
GRUPO 1: Chicas de Ingeniería.
GRUPO 2: Chicos de Ingeniería

<i>Paso</i>	<i>Variable</i>	<i>Coficiente estandarizado</i>
1	Identificación con feminidad .....	.6729
2	Identificación con masculinidad	-.5538
3	Motivaciones agentes	-.1888
4	Motivaciones comunales .....	.1648
5	Importancia del trabajo .....	.1493

Casos correctamente clasificados por la función: 100 %

En el análisis discriminante derivado de comparar a los alumnos y alumnas de Pedagogía también se observa, igual que para los alumnos de Ingeniería, que son las variables identificación femenina y masculina y los rasgos de personalidad, agentes y comunales, los que más aportan a la función discriminante (Tabla 40). A esta función le corresponde un Chi-cuadrado de 135.77, con 11 grados de libertad y una significación estadística de $p = .000^+$. La correlación canónica de la función es .91, lo que indica que la varianza atribuible a la pertenencia a los grupos analizados es del 83%. Altas puntuaciones en la función se asocian al grupo de chicas y bajas al de chicos.

En el análisis discriminante por pasos, las variables que entran en la función como mejores discriminantes entre los chicos y chicas de la carrera de Pedagogía son: identificación con feminidad, identificación con masculinidad, motivaciones comunales, valores agentes y rasgos agentes. La identificación con feminidad y las motiva-

ciones comunales están más asociadas al grupo de chicas, el resto se asocian más al de chicos (Tabla 41).

TABLA 40
Análisis discriminante. Variables de género.
GRUPO 1: Chicas de Pedagogía.
GRUPO 2: Chicos de Pedagogía

<i>Variables</i>	<i>Coefic. estandar.</i>	<i>Correl. función</i>	<i>Sig. de F</i>
Identificación con masculinidad.	.5987	.7563	.000
Identificación con feminidad	-.5450	-.7507	.000
Rasgos agentes .....	.1807	.2834	.000
Rasgos comunales	-.1467	-.1544	.002
Motivaciones comunales	-.3745	-.1049	.040
Valores agentes .....	.2361	.0828	.103
Importancia del trabajo .....	.0589	.0785	.121
Importancia de la familia	-.0301	-.0670	.186
Motivaciones agentes	-.0274	.0349	.489
Valores comunales .....	.1053	-.0305	.545
Estereotipia de género .....	.0951	.0292	.562

CUADRO 8
Variables de género
Capacidad predictiva de la función discriminante

	<i>Nº casos</i>	<i>Predicción</i>	
		<i>Grupo 1</i>	<i>Grupo 2</i>
Grupo 1: Chicas de Pedagogía	49	49 100%	0 0 %
Grupo 2: Chicos de Pedagogía	36	2 5.6%	34 94.4%

Porcentaje de casos correctamente clasificados por la función: 97.65 %

TABLA 41

Análisis discriminante por pasos. Variables de género.
GRUPO 1: Chicas de Pedagogía.
GRUPO 2: Chicos de Pedagogía

<i>Paso</i>	<i>Variable</i>	<i>Coefficiente estandarizado</i>
1	Identificación con masculinidad .....	.6042
2	Identificación con feminidad	-.5680
3	Motivaciones comunales	-.3509
4	Valores agentes .....	.2221
5	Rasgos agentes .....	.1567

Casos correctamente clasificados por la función: 96.47 %

Conclusiones

Los análisis efectuados en este capítulo ponen de manifiesto que, independientemente de que el rol social sea femenino -en el caso de Pedagogía- o masculino -en Ingeniería-, los chicos y chicas con una misma conducta de rol mantienen la diferenciación fundamentalmente en el aspecto que podemos considerar como más central del autoconcepto de género: la identificación con lo femenino o lo masculino en sentido amplio y general.

La comparación entre chicos y chicas de una misma carrera nos permite analizar los aspectos diferenciales del género atribuibles al sexo. Tanto en la función obtenida para los alumnos de Ingeniería (Tabla 38) como en la obtenida para los alumnos de Pedagogía (Tabla 40), la mayor contribución a la función discriminante corresponde a las variables de identidad femenina y masculina y a los rasgos de personalidad comunales y agentes.

Los resultados de la función discriminante obtenida en el análisis por pasos efectuado entre las chicas y chicos de Ingeniería (Tabla 39) apuntan a que, además de la identificación con lo femenino o lo masculino, son variables diferenciales importantes el tipo de motivación agente o comunal, y la importancia concedida al trabajo sobre otros aspectos de la vida cotidiana. El que esta última variable sea mejor predictor del grupo de mujeres que cursan Inge-

nería que del de hombres no es de extrañar, si se tiene en cuenta que se trata de una carrera de considerable dificultad y que, aunque esta dificultad sea la misma para los hombres y las mujeres desde un punto de vista teórico, en la práctica las mujeres van a encontrar menos apoyo social y una norma social menos favorable que los hombres para elegir esa carrera frente a otras posibles. Sin duda, las mujeres que eligen este tipo de carreras saben que tendrán que organizar su vida futura alrededor del trabajo, igual que habitualmente lo hacen los hombres, por lo que no es extraño que este aspecto sea central para ellas. Erez (1988) encuentra el mismo resultado en la importancia que conceden al trabajo, comparando a chicos y chicas que cursan estudios técnicos, en una muestra de estudiantes de Israel.

En la función discriminante obtenida en el análisis por pasos, comparando a los chicos y chicas de Pedagogía, además de las variables de identidad femenina o masculina, las motivaciones comunales, mejor predictor del grupo de chicas, aparece como un discriminante importante, junto con los valores y rasgos agentes, que son mejores predictores del grupo de chicos.

El que en ambas funciones, la obtenida al comparar a los chicos y chicas de Ingeniería y la resultante de comparar a los chicos y chicas de Pedagogía, aparezcan las motivaciones de género como variables diferenciadoras de las categorías sexuales, podría explicar las diferencias en orientación profesional observadas entre hombres y mujeres que desempeñan un mismo rol. Dentro de una misma profesión es frecuente observar que las mujeres tienden hacia puestos de menor prestigio y estatus económico que los hombres, y con una orientación más social en sus intereses laborales.

CAPÍTULO IX

CONCLUSIONES GLOBALES

Los resultados descritos en este trabajo ponen de manifiesto la utilidad de las variables psicosociales para explicar por qué determinadas carreras son elegidas mayoritariamente por mujeres, mientras que otras son elegidas fundamentalmente por hombres.

En nuestro estudio empírico, un resultado destacable es el que, en general, se encuentran más diferencias en función del tipo de rol desempeñado, es decir, porque pertenecen a una carrera "femenina" o "masculina", que en función de que sean hombres o mujeres. Sin embargo, las diferencias debidas a la variable sexo son tan tópicas como para no pasarlas por alto. Sin pretender generalizarlos a toda la población, sí queremos subrayar los resultados encontrados en nuestra muestra.

El perfil del grupo de mujeres, en comparación con el de hombres, se caracteriza por destacar en valores claramente asociados a la dimensión social, estar más motivadas para cumplir la norma social de elección de estudios, hacer más atribuciones internas de sus fracasos, identificarse más con rasgos comunales, ser más colectivistas, y porque ayudar a los demás es más importante para ellas. Sin embargo, están por debajo de sus compañeros en valores asociados a la dimensión personal, en autoestima, en rasgos agentes y les importa menos el ganar dinero.

La influencia del tipo de rol cumple, en general, la mayoría de las hipótesis de las que se ha partido, citadas ya en el capítulo VI. Nuestros resultados permiten llegar a la conclusión de que el tipo de carrera elegida, "femenina" o "masculina", es importante como diferenciador del sistema de valores, de las motivaciones, de los rasgos de personalidad y del estilo de atribución. En estas variables,

el perfil encontrado es coherente con un modelo de influencia del género en la elección de unas carreras caracterizadas por ser femenina, en un caso, y masculina, en otro.

Entre los resultados obtenidos, hay que destacar la capacidad discriminante del género, frente a otro tipo de variables, para diferenciar entre los chicos y las chicas que eligen una carrera "típicamente" femenina o masculina. Como conclusión global de estos análisis se desprende que la asimetría de hombres y mujeres, en la elección de determinadas carreras, puede estar marcada por las diferencias psicosociales de género y que, por lo tanto, es necesario considerar estas variables al elaborar una teoría que trate de explicar el por qué de esa asimetría.

En nuestro estudio, los hombres que eligen una carrera típicamente femenina se diferencian de los hombres que eligen una carrera masculina por ser, en líneas generales, más comunales y menos agénticos. Las mujeres que eligen una carrera típicamente masculina se diferencian de las mujeres que eligen una carrera femenina por ser más agénticas y menos comunales que éstas últimas.

Es decir, las variables personales que reflejan características agentes son importantes, como predictores de hombres y mujeres, para la elección de una carrera típicamente masculina, como Ingeniería Industrial; las variables personales que se refieren a características comunales lo son para la elección de una carrera típicamente femenina, como Pedagogía.

¿Se puede considerar el sexo como una variable interviniente en el proceso de elección de una carrera?. Difícilmente si se tienen en cuenta solamente las diferencias biológicas asociadas a esta variable. Sí, si focalizamos la atención en las diferencias socioculturales asociadas a la pertenencia a una u otra categoría sexual.

Desde una perspectiva psicosocial, las diferencias entre hombres y mujeres hay que buscarlas en los condicionamientos culturales asociados al sexo, es decir, en el género. Este constructo cultural refleja la dicotomía que se suele establecer entre lo agéntico, por un lado, como masculino y típico de los hombres, y lo comunal, por otro, como femenino y típico de las mujeres, a pesar de que ambas dimensiones sean aspectos importantes de cualquier ser humano.

Puesto que las variables de género interactúan con la variable sexo, y lo común es que las variables agénticas se den con mayor frecuencia en los hombres, mientras que las variables comunales

agente: el q. obra y tiene capacidad por obra

son más frecuentes en las mujeres, es explicable que más hombres que mujeres elijan roles agénticos y que lo contrario ocurra con los roles comunales.

- En los análisis discriminantes efectuados, comparando a las chicas de Pedagogía con las de Ingeniería, por un lado, y a los chicos de Pedagogía con los de Ingeniería, por otro, el tipo de motivación para elegir la carrera, agente o comunal, aparece como el mejor predictor. Estos resultados tienen importantes consecuencias teóricas y prácticas. Desde el punto de vista teórico ponen de manifiesto la necesidad de considerar este tipo de variables, las motivaciones o intereses, como un componente importante de la identidad de género, además de otro tipo de variables, que tradicionalmente se han tenido en cuenta, como los rasgos de personalidad. Desde un enfoque práctico, es importante el que estas variables se incluyan a la hora de diseñar programas de intervención tendentes a paliar las desigualdades existentes.

A lo largo de todo el estudio hemos focalizado la atención fundamentalmente sobre los dos grupos que hacen elecciones "atípicas": las chicas de Ingeniería y los chicos de Pedagogía.

¿Qué caracteriza a las alumnas de Ingeniería de nuestra muestra?. En lo que se refiere a las variables sociodemográficas analizadas, destacan por ser el grupo que tiene una situación más favorable respecto a cursar la carrera elegida, el nivel de estudios y de trabajo de los padres, y tradición familiar en la carrera. En la comparación con las chicas de Pedagogía, en las variables de género se diferencian en todas, excepto en identificación con feminidad o masculinidad y estereotipia. Las futuras ingenieras son más agénticas y menos comunales, pero, no obstante, se consideran igual de femeninas que las chicas de Pedagogía. En las variables de otro tipo, sólo se diferencian en atribuciones internas de fracasos (variable en la que puntúan más bajo).

¿Cuáles son las características del grupo de chicos de Pedagogía?. En lo que atañe a las variables sociodemográficas, es el grupo con peor situación en lo que se refiere a cursar la carrera elegida, y al nivel de estudios y de trabajo de los padres. Respecto a las variables de género, son más comunales que los chicos de Ingeniería en rasgos de personalidad, motivaciones, valores e identificación con feminidad; son menos agénticos que ese mismo grupo en motivaciones y en importancia que conceden al trabajo; no existen,

entre los dos grupos de chicos, diferencias en identificación con masculinidad. Es decir, el patrón de los chicos de Pedagogía en las variables de género, en comparación con otros chicos que hacen una elección "típica" de su sexo, es simétrico al encontrado en las chicas de Ingeniería cuando se las compara con chicas que hacen una elección "típicamente femenina". Los hombres de Pedagogía son más comunales y menos agénticos que los de Ingeniería, pero se consideran igual de masculinos que ellos. En las variables que no son de género, se diferencian de los otros chicos en hacer menos atribuciones externas de sus fracasos.

Por lo tanto, podemos hablar de la existencia de diversas identidades de género, tanto entre las chicas como entre los chicos, más o menos comunales o agentes, sin que por ello exista una pérdida de los aspectos más esenciales, la identificación con la femineidad en el primer caso y con la masculinidad en el segundo.

En este trabajo se ha intentado abordar el problema del género desde un enfoque multifacético. Por ello, se ha incluido, además de variables personales de identificación con los patrones de género, una medida de creencias sobre los sexos: la variable de estereotipia de género. En esta variable, basada en el presente estudio sólo en la percepción que tienen los sujetos de que los rasgos de personalidad de los hombres y las mujeres son distintos, no se han encontrado diferencias dignas de mención. La inclusión, además de los estereotipos de rasgos, de otros indicadores de estereotipia de género -como una medida de estereotipia de rol que exprese puntos de vista tradicionales sobre la posición de hombres y mujeres en la sociedad, o una medida de las teorías implícitas que explican el por qué existen diferencias entre hombres y mujeres- podría resultar de utilidad en futuras investigaciones (Morales y López, 1993).

Los modelos multifacéticos del género tratan de establecer qué relación mantienen entre sí distintas creencias relacionadas con el género y no sólo lo relativo a rasgos de personalidad. Ello permitiría profundizar en cómo los distintos componentes del género -autoconcepto de género, conductas o roles, e ideología- se integran en una red de creencias, dentro de un sistema de asociaciones bipolares, donde lo femenino se opone a lo masculino y viceversa (Ashmore, 1990).

Una lectura adicional sobre los resultados obtenidos en los análisis discriminantes, comparando a las chicas de Ingeniería con

las de Pedagogía y también a los chicos de una u otra carrera, permite especular que sí existe esa red de creencias entre distintas facetas (motivaciones o intereses, valores, y rasgos de personalidad) del autoconcepto o yo de género de las personas y su conducta de rol. El rol femenino, en este caso la carrera de Pedagogía, se corresponde con facetas del autoconcepto comunales o "femeninas". El rol masculino, la carrera de Ingeniería, se asocia a facetas del autoconcepto agentes o "masculinas".

No se han cumplido las hipótesis sobre la influencia de la variable sexo en la actitud y norma subjetiva hacia las carreras. Los hombres y las mujeres no se diferencian en estas variables en función de que la carrera fuera femenina o masculina. Sin embargo, dado que estos resultados pueden estar condicionados porque nuestra muestra está formada por sujetos que ya están cursando la carrera sobre la que se les pregunta, nos parece importante el confirmar, en muestras de alumnos que no hayan elegido aún su carrera, si existen diferencias en estas variables de actitud y norma subjetiva en función del sexo. Seguramente, como sucede en el estudio piloto, los resultados serían distintos a los encontrados en esta investigación.

No obstante, se ha encontrado un resultado interesante por lo que respecta a la norma subjetiva. En los dos grupos que hacen elecciones atípicas, es decir, en las mujeres de Ingeniería y en los hombres de Pedagogía, cuando los referentes implicados en la norma son los padres, no hay diferencias entre las dos carreras. Este resultado significa que los padres habrían estado de acuerdo si eligieran una carrera muy distinta pero típica de su sexo, Pedagogía las chicas e Ingeniería los chicos.

En otras palabras, centrándonos en los chicos de Pedagogía, lo que nos dicen es que sus padres habrían estado igual de contentos si hubieran elegido Ingeniería. Con las chicas de Ingeniería sucede algo semejante, ya que sus padres habrían estado también de acuerdo si hubieran elegido Pedagogía. Sin embargo, no ocurre lo mismo con los dos grupos que hacen elecciones "típicas". Los chicos de Ingeniería perciben que sus padres prefieren esa carrera a Pedagogía, y lo mismo se puede decir de las chicas de Pedagogía, pero invirtiendo la relación de preferencias. Estos resultados sugieren la hipótesis de que la importancia de la norma subjetiva puede no ser decisiva para aquellos sujetos que hacen elecciones contrarias a la norma culturalmente dominante.

No hemos encontrado la relación que postulábamos entre tipo de carrera y autoestima. Los estudiantes de Ingeniería, a pesar de cursar una carrera prestigiosa y de tener un pasado escolar brillante, no tienen un concepto de sí mismos más positivo que el de los estudiantes de Pedagogía. Sin duda, en estos resultados ha influido el que hemos tomado una medida global de autoestima, que recoge distintos componentes como pueden ser las habilidades o las relaciones interpersonales. La relación entre género y autoestima suele establecerse, de forma más clara, cuando se analizan de forma independiente diferentes facetas de este aspecto del autoconcepto (véase Josephs y cols., 1992).

Existen lagunas metodológicas en la medición de algunas de las variables utilizadas. Concretamente, la medición de las motivaciones comunales y de la identificación con feminidad y con masculinidad sería más fiable si se emplearan escalas multiítem. Dada la importancia que parecen tener estas variables, para profundizar en la influencia que ejercen en las diferencias en elección de roles entre hombres y mujeres, sería necesario desarrollar unos instrumentos de medida más amplios que los que aquí se han utilizado.

La pauta de resultados obtenida parece relevante para establecer un modelo psicosocial explicativo de las diferencias observadas, entre los hombres y las mujeres, en la elección de determinadas carreras. No obstante, de nuestros análisis no se puede desprender, de manera unívoca, que la relación entre las variables de género y la elección de una carrera "femenina" o "masculina" siga la dirección que nosotros postulamos. Es decir, que los valores, rasgos de personalidad y motivaciones de género están influyendo en esas elecciones. También cabría la interpretación, puesto que se trata de un diseño correlacional, de que el desempeñar un rol, femenino o masculino, modifica los valores, las motivaciones y los rasgos de personalidad. Sin embargo, esta segunda interpretación difícilmente puede encajar en alguno de los modelos de elección existentes, sobre todo si se tiene en cuenta la resistencia al cambio de estas variables y que el estudio se ha hecho entre estudiantes de primeros cursos de carrera.

Esta investigación ha sentado las bases sobre la importancia de las variables de género como diferenciador en dos carreras: Ingeniería Industrial y Pedagogía. Futuros trabajos debe-

rán abordar la potencia predictiva de estas variables respecto a la actitud hacia otras carreras que también se pueden tipificar, en función de las tasas de hombres y mujeres, como “femeninas” o “masculinas”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAMS, G.R. y HICKEN, M., 1984. Historical-cultural change in the expression of vocational preference and expectation by preschool and elementary school age children. **Family Relations**, 33, pp. 301-307.
- AJZEN, I., 1982. On behaving in accordance with one's attitude. En M.P. ZANNA, E.T. HIGGINS y C.P. HERMAN (Eds.), **Consistency in Social Behavior: the Ontario Symposium**, (vol. 2). Hillsdale, Erlbaum.
- AJZEN, I y FISHBEIN, M., 1977. Attitude-behavior relations: a theoretical analysis and review of empirical research. **Psychological Bulletin**, 84, pp. 888-918.
- AJZEN, I. Y FISHBEIN, M. 1980. **Understanding attitude and predicting social behavior**. Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- AJZEN, I. y MADDEN, T.J., 1986. Prediction of goal directed behavior: attitudes, intentions, and perceived behavioral control. **Journal of Experimental Social Psychology**, 22, pp. 453-74.
- ALEMANY, C., 1992. **Yo no he jugado nunca con Electro-L. (Alumnas en Enseñanza Superior Técnica)**, Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer.
- AMANCIO, L., 1989. Social differentiation between "dominant" and "dominate" groups: toward an integration of social stereotypes and social identity. **European Journal of Social Psychology**, 19, pp. 1-10.
- ASHBY, M.S. y WITTMAYER, B.C., 1978. Attitude changes in children after exposure to stories about women in traditional and nontraditional occupations. **Journal of Educational Psychology**, 70, pp. 945-949.
- ASHMORE, R.D., 1981. Sex stereotypes and implicit personality theory. En D.L. HAMILTON (Ed.), **Cognitive processes in stereotyping and intergroup behavior**. Hillsdale, Erlbaum.

- ASHMORE, R.D., 1990. Sex, gender, and the individual. En L.A. Pervin (Ed.), **Handbook of personality: Theory and research**. Nueva York, Guilford Press, pp. 486-526.
- ASHMORE, R.D. y DEL BOCA, F.K., 1979. Sex stereotypes and implicit personality theory: toward a cognitive-social psychological conceptualization. **Sex Roles**, 5, pp. 219-248.
- ASHMORE, R.D. y DEL BOCA, F.K., 1981. Conceptual approaches to stereotypes and stereotyping. En D.L. HAMILTON (Ed.), **Cognitive processes in stereotyping and intergroup behavior**. Hillsdale, Erlbaum.
- ATKINSON, J.W., 1957. Motivational determinants of risk-taking behaviour. **Psychological Review**, 64, pp. 359-372.
- ATKINSON, J.W., 1964. **An introduction to motivation**. Princeton, Van Nostrand.
- BAILEY, B. A. y NIHLEN, A. S., 1990. Effect of experience with nontraditional workers on psychological and social dimensions of occupational sex-role stereotyping by elementary school children. **Psychological Reports**, 66, pp. 1273-1282.
- BANDURA, A., 1977. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological Review**, 84, pp. 191-215.
- BAR-TAL, D., 1978. Attributional analysis of achievement-related behavior. **Review of Educational Research**, 48, pp. 259-271.
- BARAK, A., FELDMAN, S. y NOY, A., 1991. Traditionality of children's interests as related to their parents' gender stereotypes and traditionality of occupations. **Sex Roles**, 24, pp. 511-524.
- BARBERA, E., MARTINEZ, I. y PASTOR, R., 1984. La escuela, entre la uniformidad o la diferencia: un estudio sobre la presencia del estereotipo sexual. **Psicologica**, 5, pp. 101-113.
- BEAUVAIS, C. y SPENCE, J.T., 1987. Gender, prejudice, and categorization. **Sex Roles**, 16, pp. 89-100.
- BEM, S.L., 1974. The measurement of psychological androgyny. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, 42, pp. 155-162.
- BEM, S.L., 1981. Gender Schema Theory: a Cognitive account of sex typing. **Psychological Review**, 88, pp. 354-364.
- BENTLER, P.M., 1978. The interdependence of theory, methodology and empirical data: Causal modeling as an approach to construct validation. En D.B. KANDEL (Ed.), **Longitudinal**

- research on drug use: Empirical findings and methodological issues.** Nueva York, Wiley, pp. 267-302.
- BENTLER, P.M. y SPECKART, G., 1979. Models of attitude-behavior relations. *Psychological Review*, 86, pp. 452-64.
- BENTLER, P.M. y SPECKART, G., 1981. Attitudes "cause" behaviors: a structural equation analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, pp. 226-38.
- BIERNAT, M., 1991. Gender stereotypes and the relationship between masculinity and femininity: a developmental analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, pp. 351-365.
- BISQUERRA ALCIANA, R., 1989. **Introducción conceptual al análisis multivariable. Un enfoque informático con los paquetes SPSS-X, BMDP, LISREL Y SPAD.** Barcelona, PPU.
- BLANCH, J.M., 1992. **Mujer y mercado de trabajo. Implicaciones teóricas y prácticas de la igualdad de oportunidades y la diferencialidad de orientaciones.** Trabajo de investigación no publicado. Universidad Autónoma de Barcelona.
- BOND, M., 1988. Finding the universal dimensions of individual variations in multicultural studies of values: The Rokeach and Chinese Value Surveys. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, pp. 1009-1015.
- BORJA, M., FORTUNY, M. y PUJOL, R., 1991. Estudio diacrónico sobre la elección de las carreras superiores en función del sexo. Propuesta de algunas medidas para conseguir la igualdad de oportunidades. *Bordón*, 43, pp. 91-103.
- BROVERMAN, J.K., VOGEL, S.R., BROVERMAN, D.M. CLARKSO, F.E. y ROSENKRANTZ, P.S., 1972. Sex-role stereotypes: A current appraisal. *Journal of Social Issues*, 28, pp. 59-78.
- CARABAÑA, J., 1984. Modesto intento de interpretación de las tasas femeninas de escolaridad. *Revista de Educación*, 275, pp. 19-41.
- CASH, T.F., GILLEN, B. y BURNS, D.S., 1977. Sexism and "beautysm" in personnel consultant decision-making. *Journal of Applied Psychology*, 62, pp. 301-310.
- CENTRO DE INVESTIGACION, DOCUMENTACION Y EVALUACION (C.I.D.E.), 1992 (a). **El sistema educativo español, 1991.** Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia: C.I.D.E.

- CENTRO DE INVESTIGACION, DOCUMENTACION Y EVALUACION (C.I.D.E.), 1992 (b). **Las desigualdades en la educación en España**, Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia: C.I.D.E.
- CENTRO NACIONAL DE INVESTIGACION Y DOCUMENTACION EDUCATIVA (C.I.D.E.). INSTITUTO DE LA MUJER, 1988. **La presencia de las mujeres en el sistema educativo**, Madrid, Instituto de la Mujer.
- CLIFTON, A.K., McGRATH, D. y WICK, B., 1976. Stereotypes of woman: a single category ?. **Sex Roles**, 2, pp. 135-148
- COOPER, J. y CROYLE, R.T., 1984. Attitude and attitude change. **Annual Review of Psychology**, 35, pp. 395-426.
- CRANDALL, V.C., 1969. Sex differences in expectancy of intellectual and academic reinforcement. En C.P. SMITH (Ed.), **Achievement-related behaviors in children**, Nueva York, Russell Sage Foundation, pp. 11-45.
- DEAUX, K., 1976. Sex: A perspective on the attribution process. En J.H. HARVEY, W.J. ICKES y R.F. KIDD (Eds.), **New directions in attribution research**, (vol. 1). Hillsdale, Erlbaum, pp. 335-352.
- DEAUX, K., 1985. Sex and gender. **Annual Review of Psychology**, 36, pp. 49-81.
- DEAUX, K. y EMSWILLER, T., 1974. Explanations of successful performance on sex linked task: what is skill for the male is luck for the female. **Journal of Personality and Social Psychology**, 29, pp. 80-85.
- DEAUX, K., KITE, M.E. y LEWIS, L., 1985. Clustering and gender schema: an uncertain link. **Personality and Social Psychology Bulletin**, 11, pp. 387-397.
- DEAUX, K. y LEWIS, L.L., 1983. Components of gender stereotypes. **Psychological Documents**, 13, 25.
- DEAUX, K. y LEWIS, L.L., 1984. The structure of gender stereotypes: interrelationships among components and gender label. **Journal of Personality and Social Psychology**, 45, pp. 991-1004.
- DWECK, C.S. y LICHT, B.G., 1980. Learned helplessness and intellectual achievement. En J. GARBER y M.E.P. SELIGMAN (Eds.), **Human helplessness: theory and application**. Nueva York, Academic Press, pp. 197-221.

- DWECK, C.S. y REPPUCCI, D.N., 1973. Learned helplessness and reinforcement responsibility in children. **Journal of Personality and Social Psychology**, 25, pp. 109-116.
- EAGLY, A.H., 1987. Reporting sex differences. **American Psychologist**, 42, pp. 756-757.
- EAGLY A.H. y KITE, M.E., 1987. Are stereotypes of nationalities applied to both, women and men? **Journal of Personality and Social Psychology**, 53, pp. 451-462.
- EAGLY, A.H. y MLADINIC, A., 1989. Gender stereotypes and attitudes toward women and men. **Personality and Social Psychology Bulletin**, 15, pp. 543-558.
- EAGLY, A.H. Y STEFFEN, V.J., 1984. Gender stereotypes stem from the distribution of women and men into social roles. **Journal of Personality and Social Psychology**, 46, pp. 735-754.
- ECCLES (PARSONS), J., 1983. Expectancies, values, and academic behaviors. En J.T. SPENCE (Ed.), **Achievement and achievement motives. Psychological and sociological approaches**, San Francisco, Freeman.
- ECCLES (PARSONS), J., 1984. Sex differences in mathematics participation. En M. STEINKAMP y M. MAEEHR, (Eds.), **Women in Science**. Greenwich, JAI Prees.
- ECCLES, J., 1985. Sex differences in achievements patterns. En T.B. SONDEREGGER (Ed.), **Nebraska symposium on motivation: Psychology and gender**, Lincoln, Univ. Nebraska Press, vol.32, pp. 97-132.
- ECCLES (PARSONS), J.; ADLER, T. y MEECE, J.L., 1984. Sex differences in achievement: a test of alternate theories. **Journal of Personality and Social Psychology**, 46, pp. 26-43.
- ECHEBARRIA, A., PAEZ, D. y VALENCIA, J.F., 1988. Testing Ajzen and Fishbein's attitudes model: the prediction of voting. **European Journal of Social Psychology**, 18, pp. 181-189.
- ECHEBARRIA, A., VALENCIA, J., IBARBIA, C. y GARCIA, L., 1992. Identidad social de género, evaluaciones intercategoriales, y percepción social. **Revista de Psicología Social. Monográfico**, pp. 21-35.
- EDWARDS, V.J. y SPENCE, J.T., 1987. Gender-related traits, stereotypes, and schemata. **Journal of Personality and Social Psychology**, 53, pp. 146-154.

- EDWARDS, W., 1954. The theory of decision making. **Psychological Bulletin**, 51, pp. 380-417.
- EREZ, M., 1988. Women's choice of innovative-technical fields of studies. **Applied Psychology: an International Review**, 37, pp.183-200.
- FAZIO, R.H. y ZANNA, M.P., 1981. Direct experience and attitude-behaviour consistency. En L. BERKOWITZ (Ed.), **Advances in Experimental Social Psychology**, Nueva York, Academic, vol. 14, pp. 161-201.
- FEATHER, N., 1984. Masculinity, femininity, psychological androgyny and the estructure of values. **Journal of Personality and Social Psychology**, 47, pp. 604-620.
- FELDMAN-SUMMERS, S. y KIESLER, S.B., 1974. Those who are number two try harder: the effect of sex on attributions of causality. **Journal of Personality and Social Psychology**, 30, pp. 846-855.
- FERNANDEZ, J., 1991. Clarificación terminológica: el sexo, el género y sus derivados. **Investigaciones Psicológicas**, 9, pp. 19-34.
- FESTINGER, L., 1957. **A theory of cognitive dissonance**. Stanford, Stanford University Press.
- FISHBEIN, M., 1963. An investigation of the relationships between beliefs about an object and the attitude toward that object. **Human Relations** 16, pp. 233-240.
- FISHBEIN, M. 1967. A behavior theory approach to the relations between beliefs about an objet and the attitude toward the object. En M. FISHBEIN (Ed.), **Readings in attitude theory and measurement**. Nueva York, Wiley.
- FISHBEIN, M., 1967. A consideration of beliefs and their role in attitude measurement. En M. FISHBEIN (Ed.), **Readings in attitude theory and measurement**, Nueva York, Wiley.
- FISHBEIN, M. y AJZEN, I., 1975. **Beliefs, attitude, intention, and behavior: an introduction to theory and research**. Reading, Addison-Wesley.
- FLEMING, J.S. y COURTNEY, B.E., 1984. The dimensionality of self-esteem: II. Hierarchical facet model for revised measurement scales. **Journal of Personality and Social Psychology**, 46, pp. 404-421.
- FOUSHEE, H.C., HELMREICH, R.L. y SPENCE, J.T., 1979.

- Implicit theories of masculinity and femininity: dualistic or bipolar? *Psychology of Woman Quarterly*, 3, pp. 259-269
- FOX, L.H. y DENHAM, S.A., 1974. Values and career interests of mathematics and scientifically precocious youth. En J.C. STANLEY, D.P. KEATING y L.H. FOX (Eds.), **Mathematical talent: discovery, description, and development**. Baltimore, Johns Hopkins University Press.
- FOX-CARDAMONE, L., 1990. **The experimental precursors of anti-nuclear activism: attitudes, subjective norms and efficacy**. Tesis doctoral inédita. Miami University, Oxford, Ohio.
- FRABLE, D. y BEM, S., 1985. If you're gender-schematic, all members of the opposite sex look alike. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, pp. 459-458.
- FRENCH, E.G. y LESSER, G.S., 1964. Some characteristics of the achievement motive in women. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 68, pp. 119-128.
- GITELSON, I., PETERSEN, A. y TOBIN-RICHARDS, M., 1982. Adolescents' expectancies of success, self-evaluations, and attributions about performance on spatial and verbal tasks. *Sex Roles*, 8, pp. 411-419.
- GOMEZ BENITO, J., 1986. **Los modelos causales como metodología de validez de constructo**. Barcelona, Alamex.
- GOUGH, H.G. y HEILBRUN, A.B., 1965. **Adjective Check List manual**. Palo Alto, Consulting Psychologists Press.
- GOUGH, H.G. y HEILBRUN, A.B., 1980. **The Adjective Check List manual**. Palo Alto, Consulting Psychologists Press.
- GRACIA, E., MUSITU, G. y ESCARTI, A., 1988. La socialización en la familia: técnicas de disciplina en función del sexo. En J. FERNANDEZ (Coord.), **Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y el género**. Madrid, Pirámide, pp. 227-248.
- GREENE, A. L., SULLIVAN, J.J. y BEYARD-TYLER, K., 1982. Attitudinal effects of the use of role models in information about sex-typed careers. *Journal of Educational Psychology*, 3, pp. 393-398.
- HAMILTON, D.L., 1981. Stereotyping and intergroup behavior. Some thoughts on the cognitive approach. En D.L. HAMILTON (Ed.), **Cognitive processes in stereotyping and intergroup behavior**, pp. 333-353.

- HARRIS, S.R., 1974. Sex-typing in girls' career choices: a challenge to counselors. **Vocational Guidance Quarterly**, 23, pp. 128-133.
- HEILMAN, M. E., BLOCK, C. J., MARTELL, R. F. y SIMON, M. C., 1989. Has anything changed?. Current characterizations of men, women and managers. **Journal of Applied Psychology**, 74, pp. 935-942.
- HOFSTEDE, G., 1980. **Culture's consequences: international differences in work related values**. Beverly Hills, Sage.
- HORNER, M.S., 1968. **Sex differences in achievement motivation and performance in competitive and non-competitive situations**. Tesis doctoral inédita. University of Michigan.
- HORNER, M.S., 1972. Toward an understanding of achievement-related conflicts in women. **Journal of Social Issues**, 28, pp. 157-175.
- HUI, C.H. y TRIANDIS, H.C., 1986. Individualism-collectivism: a study of cross-cultural research. **Journal of Cross-Cultural Psychology**, 17, 2, pp. 225-248.
- HUICI, C., 1984. The individual and social functions of sex role stereotypes. En H. Tajfel (Ed.), **The social dimension**, vol. 2. Cambridge, Cambridge Univ. Press, pp. 579-602.
- HURTIG, M.C. y PICHEVIN, M.F., 1990. Saliency of the sex category system in person perception: contextual variations. **Sex Roles**, 22, pp. 369-395.
- JANMAN, K., 1984. Gender dependency of occupational deviance and role overload as determinants of fear of succes imagery. **European Journal of Social Psychology**, 14, pp. 421-429.
- JANMAN, K., 1987. Achievement motivation theory and occupational choice. **European Journal of Social Psychology**, 17, pp. 327-346.
- JOSEPHS, R.A., MARKUS, H.R. y TAFARODI, R.W., 1992. Gender and self-esteem. **Journal of Personality and Social Psychology**, 63, pp. 391-402.
- KEVIN, D.M., O'NEILL, H.K. y GLASGOW, R.E., 1988. Predicting the performance of dental hygiene behaviors: an examination of the Fishbein and Ajzen Model and self-efficacy expectations. **Journal of Applied Social Psychology**, 18, pp. 114-118.
- KLECKA, W.R., 1980. **Discriminant Analysis**. Newbury Park, SAGE Publications.

- LEFCOURT, H.M., BAEYER, C.L., WARE, E.E. Y COX, D.J., 1979. The Multidimensional-Multiattribubtional Causality Scale: The development of a goal specific locus of control scale. **Canadian Journal of Behavioral Science**, 11, pp. 286-304.
- LEVY, G.D. y CARTER, D.B., 1989. Gender schema, gender constancy, and gender-role knowledge: the roles of cognitive factors in preschoolers' gender-role stereotype attributions. **Developmental Psychology**, 22, pp. 444-449.
- LIKERT, R., 1976. Una técnica para la medición de actitudes. En WAINERMAN, C.H. (Compiladora): **Escalas de medición en ciencias sociales**. Buenos Aires, Nueva Visión, pp. 199-260
- LOCKHEED, M.E., 1975. Female motive to avoid success. A psychological barrier or a response to deviance ?. **Sex Roles**, 1, pp. 41-50.
- LOPEZ, M., 1991. Estereotipos sexuales y elecciones de carrera. **Libro de Comunicaciones del III Congreso Nacional de Psicología Social**, Vol. I, pp. 362-367.
- LOPEZ, M., 1993. Tipicidad de identidad de género y comparación intergrupar. **Revista de Psicología Social**, 8, 2, pp. 189-200.
- LORENZI-CIOLDI, F., 1988. **Individus dominants et groupes dominés. Images masculines et féminines**. Grenoble, Presses Universitaires.
- LORENZI-CIOLDI, F., 1991. Self-stereotyping and sel-enhancement in gender groups. **European Journal of Social Psychology**, 21, pp. 403-417.
- MACCOBY, E.E., 1979. La Psicología de los sexos: implicaciones para los roles adultos. En E. SULLEROT (Ed.), **El hecho femenino. ¿Qué es ser mujer?**, Barcelona, Argos Vergara.
- MACCOBY, E.E., 1988. Gender as a social category. **Developmental Psychology**, 24, pp. 755-765.
- MACCOBY, E.E. y JACKLIN, C.N., 1974. **The psychology of sex differences**. Stanford, Standford University Press.
- MACIA, M.A., BARBERO, M.I., PEREZ-LLANTADA, M.C. y VIDAL, E., 1990. **Psicología y teoría de la decisión: aplicaciones**. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- MANHARDT, P.J., 1972. Job orientation of male and female college graduates in business. **Personnel Psychology**, 25, pp. 361-368.

- MARKUS, H., CRANE, M., BERNSTEIN, S. y SILADI, M., 1982. Self-schemas and gender. **Journal of Personality and Social Psychology**, 42, pp. 38-50.
- MARTIN, C.L., 1987. A ratio measure of sex stereotyping. **Journal of Personality and Social Psychology**, 52, pp. 489-499.
- MARTIN, C.L., 1989. Children's use of gender-related information in making social judgments. **Developmental Psychology**, 25, pp. 80-88.
- MARTIN, C.L. y LITTLE, J.K., 1990. The relation of gender understanding to children's sex-typed preferences and gender stereotypes. **Child Development**, 61, pp. 1427-1439.
- McHUGH, M. y FRIEZE, I.H., 1982. **The effects of sex linkage of task, ambiguity of feedback, and competition on the performance expectations of males and females**. Comunicación presentada en la reunión de la American Educational Research Association. Nueva York, Marzo.
- McHUGH, M., FRIEZE, I.H. y HANUSA, B., 1982. Attributions and sex differences in achievement. Problems and new perspectives. **Sex Roles**, 8, pp. 467-479.
- MEECE, J.L., ECCLES (PARSONS), J., KACZALA, C.M., GOFF, S.B. y FUTTERMAN, R., 1982. Sex differences in math achievement: toward a model of academic choice. **Psychological Bulletin**, 91, pp. 324-348.
- MORALES, J.F. y LOPEZ, M., 1993. Bases para la construcción de un sistema de indicadores sociales de estereotipia de género. **Psicothema**, 5, pp. 123-132.
- MORALES, J.F., LOPEZ, M. y VEGA, L. (1992). Individualismo, colectivismo e identidad social. **Revista de Psicología Social**. Monográfico, pp. 49-72
- MOYA, M., 1985. Identidad, roles y estereotipos de género. **Revista de Psicología General y Aplicada**, 40, pp. 457-472.
- MOYA, M., 1987. **Percepción de episodios y estereotipia sexual**. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada.
- NOSEWORTHY, C.M. y LOTT, A.J., 1984. The cognitive organization of gender-stereotypic categories. **Personality and Social Psychology Bulletin**, 10, pp. 474-481
- ORGANIZACION PARA LA COOPERACION Y EL DESARROLLO ECONOMICO (O.C.D.E.), 1986. **L'Enseignement au féminin. Etudes internationales sur la façon dont filles et garçons sont élevés et instruits**. París, O.C.D.E.

- OSCA, A., 1993. **VARIABLES PERSONALES Y FAMILIARES EN LA FASE DE TRANSICIÓN A LA VIDA ACTIVA: UN ESTUDIO LONGITUDINAL.** Tesis doctoral inédita. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- PAEZ, D., VERGARA, A. y ACHUCARRO, C., 1992. Relations sociales, identité de genre et connaissance prototypique des émotions. Comunicación presentada en el **I Encuentro sobre Identidad de Género y Rol Sexual.** San Sebastián, 23-25 de Enero.
- PARSONS, J.E., MEECE, J.L., ADLER, T.F. y KACZALA, C.M., 1982. Sex differences in attributional patterns and learned helplessness. **Sex Roles**, 8, pp. 421-432.
- PARSONS, J.E., RUBLE, D.N., HODGES, K.L. y SMALL, A.W., 1976. Cognitive-developmental factors in emerging sex differences in achievement-related expectancies. **Journal of Social Issues**, 32, pp. 47-61.
- PAYNE, T.J., CONNOR, J.M. y COLLETI, G., 1987. Gender-based schematic processing: an empirical investigation and reevaluation. **Journal of Personality and Social Psychology**, 52, pp. 937-945.
- PEREZ, A.M. y BERMUDEZ, J., 1986. Análisis de la consistencia interna de la Escala de Causalidad Multidimensional-Multiatribucional. **Evaluación Psicológica/Psychological Assessment**, 2, pp. 55-72.
- PITTS, R., 1981. Value-group analysis of cultural values in heterogeneous populations. **Journal of Social Psychology**, 115, pp. 109-124.
- RAND, L., 1968. Masculinity or femininity?. Differentiating career-oriented and homemaking-oriented college freshmen women. **Journal of Counseling Psychology**, 15, pp. 444-449.
- ROBBINS, L. y ROBBINS, E., 1973. Comments on "Toward an understanding of achievement related conflicts in women". **Journal of Social Issues**, 24, pp. 133-137.
- RODRIGUEZ, A. y GONZALEZ, R., 1987. Estructura interna y capacidad predictiva de las teorías implícitas. **Revista de Psicología Social**, 2, pp. 21-42.
- ROKEACH, M. (1973). **The nature of human values.** Nueva York, Free Press.
- ROKEACH, M. (1979). **Understanding human values.** Nueva York, Free Press.

- ROS, M. y GRAD, H.M., 1991. El significado del valor trabajo como relacionado a la experiencia ocupacional: una comparación de profesores de E.G.B. y estudiantes de C.A.P. **Revista de Psicología Social**, 6, pp. 181-208.
- ROSCH, E., 1978. Principles of categorization. En E. ROSCH y B.B. LLOYD (Eds.), **Cognition and categorization**. Hillsdale, Erlbaum.
- ROSENBERG, M.J., 1956. Cognitive structure and attitudinal affect. **Journal of Abnormal and Social Psychology**, 53, pp. 367-372.
- ROSENBERG, M.J. y HOVLAND, C.I., 1960. Cognitive, affective, and behavioral components of attitudes. En C.I. HOVLAND y M.J. ROSENBERG (Eds.), **Attitude organization and change**. New Haven, Yale University Press.
- ROSENKRANTZ, P., VOGEL, S.R., BEE, H., BROVERMAN, I.K. y BROVERMAN, D.M., 1968. Sex-role stereotypes and self-concepts in college students. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, 32, pp. 287-95.
- ROTHBART, M. y JOHN, O.P., 1985. Social categorization and behavioral episodes: a cognitive analysis of the effects of intergroup contact. **Journal of Social Issues**, 41, pp. 81-104.
- ROTTER, J.B., 1954. **Social Learning and Clinical Psychology**. Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- SELIGMAN, M.E.P., 1975. **Helplessness: depression, development and death**. San Francisco, Freeman.
- SERRANO, G. y NACHER, M.A., 1983. Los valores en la juventud universitaria. En F. JIMENEZ y cols. (Eds.), **Violencia y marginación social**, Murcia, Publicaciones de la Universidad de Murcia, pp. 169-185.
- SHERIF, C.W., 1982. Needed concepts in the study of gender identity. **Psychology of Women Quarterly**, 6, pp. 375-398.
- SIEGEL, C.L.T., 1973. Sex differences in occupational choices of second graders. **Journal of Vocational Behavior**, 3, pp. 15-19.
- SIEGFRIED, W.D. y MacFARLANE, I., 1981. A re-examination of sex differences in job preferences. **Journal of Vocational Behavior**, 18, pp. 30-42.
- SPENCE, J.T., 1985. Gender identity and its implications for the concepts of masculinity and femininity. En T.B. SONDEREGGER (Ed.), **Nebraska Symposium on Motivation: Psycholo-**

- gy and Gender**, Lincoln, Univ. Nebraska Press, vol. 32, pp. 59-96.
- SPENCE, J.T. y HELMREICH, R.L., 1978. **Masculinity and femininity: their psychological dimensions, correlates, and antecedents**. Austin, University of Texas Press.
- SPENCE, J.T., HELMREICH, R.L. y STAPP, J., 1974. The Personal Attributes Questionnaire: A measure of sex role stereotypes and masculinity-femininity. **ISAS Catalog of Selected Documents in Psychology**, 4, 43, nº 617.
- SPERBER, B., FISHBEIN, M. y AJZEN, I., 1980. Predicting and understanding women's occupational orientations: factors underlying choice intentions. En I. AJZEN y M. FISHBEIN, (Eds.), **Understanding attitudes and predicting social behavior**. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, pp. 113-129.
- SUBIRATS, M. y BRULLET, C., 1988. **Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta**. Madrid, Instituto de la Mujer.
- TAJFEL, H., 1972. La catégorization sociale. En S. MOSCOVICI (Ed.), **Introduction à la Psychologie Sociale**, París, Larousse, vol.I, pp. 272-302.
- TAJFEL, H., 1981. **Grupos humanos y categorías sociales**. Barcelona, Herder, 1984. (Publicado originalmente en 1981)
- TANGRI, S.S., 1972. Determinants of occupational role innovation among college women. **Journal of Social Issues**, 28, pp. 177-199.
- TAYLOR, S.E., 1981. A categorization approach to stereotyping. En D.L. HAMILTON (Ed.), **Cognitive processes in stereotyping and intergroup behavior**. Hillsdale, Erlbaum.
- TAYLOR, S.E. y FALCONE, H., 1982. Cognitive bases of stereotyping. The relationship between categorization and prejudice. **Personality and Social Psychology Bulletin**, 8, pp. 426-432.
- TOLMAN, E.C., 1932. **Purposive behavior in animals and men**. Nueva York, Appleton - Century- Crofts.
- TOZZO, S. G. y GOLU, S., 1990. Playing nurse and playing cop: do they change children's perceptions of sex-role stereotypes?. **Journal of Research in Childhood Education**, 4, pp. 123-129.
- TRESEMER, D., 1976. The cumulative record of research of fear of success. **Sex Roles**, 2, pp. 217-236.

- TRIANDIS, H.C., BONTEMPO, R., VILLAREAL, M.J., ASAI, M. y LUCCA, N., 1988. Individualism and collectivism: cross-cultural perspectives on self-ingroup relationships. **Journal of Personality and Social Psychology**, 54, pp. 323-338.
- TURNER, J.C., 1985. Social categorization and the self-concept: a social cognitive theory of group behavior. En E.J. LAWLER (Ed.), **Advances in group processes**, Greenwich, JAI Press, vol. 2, pp. 77-122.
- UNESCO, 1990. **Anuario estadístico 1990**. París, UNESCO.
- VALENCIA, J.F., 1990. La lógica de la acción colectiva: tres modelos de análisis de la participación política no institucional. **Revista de Psicología Social**, 5, pp. 185-214.
- VERGARA, A y PAEZ, D., 1989. Rol sexual y diferencias en vivencia emocional: explicaciones psicológico-sociales. En ECHEBARRIA Y PAEZ (Eds.), **Emociones: perspectivas psicossociales**, Madrid, Editorial Fundamentos, pp. 235-244.
- VEROFF, J., FELD, S.C. y CROCKETT, H.L., 1966. Explorations into the effects of picture-cues on thematic apperceptive expression of achievement motivation. **Journal of Personality and Social Psychology**, 3, pp. 171-181.
- VROOM, V.H., 1964. **Work and motivation**. Nueva York, Wiley.
- WEBER, R. y CROCKER, J., 1983. Cognitive processes in the revision of stereotypic beliefs. **Journal of Personality and Social Psychology**, 45, pp. 961-977.
- WEGNER, D.M. y VALLACHER, R.R., 1981. Common-sense Psychology. En J.P. FORGAS (Ed.), **Social cognition. Perspectives on everyday understanding**. Londres, Academic Press.
- WEINER, B., 1982. An attributional based theory of motivation and emotion: focus, range and issues. En N.T. FEATHER (Ed.), **Expectations and actions: Expectancy-value models in Psychology**, Hillsdale, LEA, pp. 163-204.
- WEINER, B., FRIEZE, I., KUKLA, A., REED, L., REST, S. y ROSENBAUM, R.M., 1971. **Perceiving the causes of success and failure**, Nueva York, General Learning Press.
- WEINER, B., RUSSELL, D. y LERMAN D., 1978. Affective consequences of causal ascriptions. En J.H. HARVEY, W. ICKES y R.J. KIDD (Eds.), **New directions in attribution research**. Hillsdale, Erlbaum.

- WILDER, D.A., 1986. Social categorization: implications for creation and reduction of intergroup bias. En L. BERKOWITZ (Ed.) **Advances in Experimental Social Psychology**, Nueva York, Academic, Vol. 19, pp. 291-355.
- WILLIAMS, J.E. y BENNETT, S.M., 1975. The definition of sex stereotypes via the Adjective Check List. **Sex Roles**, 1, pp. 327-337.
- WILLIAMS, J.E., BENNETT, S.M. y BEST, D.L., 1975. Awareness and expression of sex stereotypes in young children. **Developmental Psychology**, 11, pp. 635-642.
- WILLIAMS, J. E. y BEST, D.L., 1977. Sex stereotypes and trait favorability on the Adjective Check List. **Educational and Psychological Measurement**, 37, pp. 101-110.
- WILLIAMS, J.E. y BEST, D.L., 1990. **Measuring Sex Stereotypes: A multinational study**, Newbury Park, Sage.
- ZUCKERMAN, M. y WHEELER, L., 1975. To dispel fantasies about the fantasy-based measure of fear success. **Psychological Bulletin**, 6, pp. 932-946.

ANEXO

A continuación te vamos a presentar una serie de cuestionarios **ANÓNIMOS**. Por favor contesta a **TODAS** las preguntas. No hay respuestas verdaderas o falsas, ni buenas o malas. Lo que nos interesa es conocer tu opinión **SINCERA**.

Para poder identificar los cuestionarios de una misma persona, elige una letra y dos números (por ejemplo G32) y escríbelos en la parte derecha de cada bloque de cuestionarios, en el lugar donde aparece **N = ----**. Utiliza la misma letra y números para todos tus cuestionarios.

**MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN EN
ESTA INVESTIGACIÓN.**

ESCALA CAE I

Mujer----; Varón----; Edad---- años

N = -----

Estudios del padre:

Primarios-----; Medios (no universitarios)-----; Universitarios-----

Estudios de la madre:

Primarios-----; Medios (no universitarios)-----; Universitarios-----

Trabajo del padre-----

Trabajo de la madre-----

¿Has asistido a un colegio mixto?

Siempre---; Algunos años (indica cuantos)---; Nunca---

Nota media en BUP-----; Nota Selectividad-----; Nota acceso
Uni.-----Elegiste tu carrera en: 1.^a Opción---; 2.^a Opción---; 3.^a Opción---

En otros casos pon la posición de tu carrera en la elección:--Opción

A continuación verás una serie de frases que describen distintas situaciones de la vida cotidiana. Indica, rodeando con un círculo, la frecuencia con que cada situación *se aplica a tu caso concreto*. Contesta, por favor, utilizando la escala que te proponemos debajo.

1	2	3	4	5	6
Nunca	Pocas veces	A veces	Frecuente- mente	Con mucha frecuencia	Siempre
1.	¿Te gustas a ti mismo?			1 2 3 4 5 6	
2.	¿Te preocupa el que a la gente le guste estar contigo?			1 2 3 4 5 6	
3.	¿Tienes problemas para comprender las cosas que lees para clase?			1 2 3 4 5 6	
4.	¿Te preocupa el llevarte bien con la gente?			1 2 3 4 5 6	
5.	¿Tienes la impresión de que no das una a derechas?			1 2 3 4 5 6	
6.	¿Te sientes molesto por lo que piensan otras personas de ti?			1 2 3 4 5 6	
7.	¿Crees que tienes que estudiar relativamente más que tus compañeros para obtener los mismos resultados?			1 2 3 4 5 6	
8.	¿Con qué frecuencia te sientes cohibido?			1 2 3 4 5 6	
9.	¿Crees que tienes menos capacidad académica que tus compañeros?			1 2 3 4 5 6	
10.	¿Te ha invadido el desánimo hasta el punto de preguntarte si vales para algo?			1 2 3 4 5 6	

11. En el momento de finalizar una tarea importante, por ejemplo, un trabajo de fin de curso, ¿tienes la impresión de que lo has hecho muy bien? 1 2 3 4 5 6
12. ¿Tienes problemas con tu timidez? 1 2 3 4 5 6
13. ¿Te sientes incómodo al conocer gente nueva? 1 2 3 4 5 6
14. ¿Tienes problemas de expresión cuando tratas de poner tus ideas por escrito para algún trabajo? 1 2 3 4 5 6
15. ¿Tienes a pensar que no vales para nada? 1 2 3 4 5 6
16. ¿Te sientes inferior a la mayoría de las personas que conoces? 1 2 3 4 5 6

ESCALA CAE II

Debajo verás una serie de frases que describen situaciones y sucesos de la vida cotidiana. Te pedimos que indiques el grado en que cada una de ellas *se aplica a tu caso concreto*. Utiliza para ello la escala que te proponemos a continuación, rodeando con un círculo el punto de la escala elegido.

1	2	3	4	5	6		
En ningún grado	En un grado bajo	En un grado medio	En un grado elevado	En muy alto grado	En el gra- do más alto posible		
1.	¿Te inquietan las críticas que pueden hacer de tu trabajo tus profesores o tus jefes?	1	2	3	4	5	6
2.	Cuando cometes un error embarazoso o haces algo ridículo ¿sueles tardar en olvidarlo?	1	2	3	4	5	6
3.	¿Confías en que algún día la gente que conoces se fijará en ti y te respetará?	1	2	3	4	5	6
4.	¿Te preocupa que otras personas te vean como triunfador o fracasado en tu trabajo o estudios?	1	2	3	4	5	6
5.	¿Hasta qué punto te sentirías incómodo si tuvieras que redactar un argumento para convencer a tu profesor de algo con lo que él no está de acuerdo?	1	2	3	4	5	6
6.	Cuando estás en un grupo ¿te dedicas a pensar sobre qué temas es correcto hablar?	1	2	3	4	5	6
7.	En general ¿te sientes seguro de tus capacidades?	1	2	3	4	5	6
8.	¿Te produce ansiedad el entrar solo en un cuarto donde hay otras personas reunidas hablando?	1	2	3	4	5	6
9.	Si tienes que leer un libro o artículo y comprenderlo para un trabajo de clase, ¿te sientes inquieto por ello?	1	2	3	4	5	6
10.	Cuando piensas que algunas de las personas que conoces podrían tener una opinión desfavorable de ti ¿te sientes inquieto por ello?	1	2	3	4	5	6

CUESTIONARIO DE VALORES

INSTRUCCIONES

En este cuestionario tendrás que preguntarte: “¿Qué valores son más importantes para **MI** como principios que guían **MI** vida, y qué valores son menos importantes para **MI**?”.

Tu tarea consiste en evaluar **la importancia que cada valor tiene para ti como principio-guía en tu vida**. Utiliza la escala siguiente:

- 0: Significa que el valor no es nada importante, que no es relevante como principio-guía para ti.
- 3: Significa que el valor es importante.
- 6: Significa que el valor es muy importante.

Cuanto mayor es el número (0,1,2,3,4,5,6), más importante es el valor como principio-guía en **TU** vida.

1 utilízalo para indicar cualquier valor opuesto a los principios que te guían.

7 utilízalo para indicar un valor de suprema importancia como principio-guía en tu vida; generalmente no hay más de dos o tres valores de ese tipo.

En el espacio anterior a cada valor, escribe el número (-1, 0, 1, 2,3,4,5,6,7) que indique la importancia que tiene ese valor para ti personalmente. **Trata de distinguir todo lo posible entre los valores usando todos los números**. Por supuesto, tendrás que usar los números más de una vez.

COMO PRINCIPIO-GUIA EN MI VIDA, este valor es:

Opuesto a mis valores	Nada		Importante		Muy		De suprema importancia	
	importante	1	2	3	4	5		6
-1	0	1	2	3	4	5	6	7

Te presentamos dos listas de 18 valores. En cada lista, antes de empezar, lee los valores del 1 al 18, elige el que sea más importante para ti y evalúa su importancia. A continuación, elige el valor que sea más opuesto a tus valores y evalúalo -1. Si no existe tal valor, elige el valor menos importante, y evalúalo 0 ó 1, de acuerdo a su importancia. Luego evalúa el resto de los valores (hasta el 18). Haz lo mismo con la segunda lista.

1.ª LISTA DE VALORES

- AMBICIOSO (trabajador, con aspiraciones)
- CAPAZ (competente, eficaz)
- ALEGRE (optimista, despreocupado)
- LIMPIO (ordenado, esmerado)
- VALIENTE (defiende sus creencias)
- CAPAZ DE PERDONAR
- SERVICIAL (trabaja para el bienestar de los demás)
- HONESTO (sincero, veraz)
- IMAGINATIVO (creativo, audaz)
- INDEPENDIENTE (autosuficiente)
- INTELLECTUAL (inteligente, reflexivo)
- LOGICO (consistente, racional)
- CAPAZ DE AMAR (afectuoso, tierno)
- OBEDIENTE (cumplidor del deber, respetuoso)
- EDUCADO (cortés, de buenas maneras)
- RESPONSABLE (de fiar, legal)
- AUTOCONTROLADO (con autodisciplina)
- LIBERAL (de mente abierta)

2.ª LISTA DE VALORES

Opuesto a mis valores -1	Nada importante 0	1	2	3	4	5	6	Muy importante 7	De suprema importancia 7
-----	FELICIDAD								
-----	AUTORESPETO (autoestima)								
-----	TIEMPO LIBRE								
-----	SALVACIÓN								
-----	SEGURIDAD FAMILIAR								
-----	SATISFACCIÓN CON LA TAREA REALIZADA								
-----	VIDA CONFORTABLE (vida próspera)								
-----	AMISTAD VERDADERA								
-----	ARMONÍA INTERNA (ausencia de conflictos internos)								
-----	MADUREZ								
-----	MUNDO EN PAZ (libre de guerras y conflictos)								
-----	IGUALDAD (igualdad de oportunidades para todos)								
-----	RECONOCIMIENTO SOCIAL (respeto, admiración)								
-----	AMOR MADURO (relaciones profundas)								
-----	SEGURIDAD NACIONAL								
-----	MUNDO DE BELLEZA (belleza en la naturaleza y el arte)								
-----	LIBERTAD (independencia, libertad de elección)								
-----	VIDA EXCITANTE (vida activa, estimulante)								

Cuando tomaste la decisión de elegir la carrera de Pedagogía. ¿Hasta qué punto crees que estaban de acuerdo con esta decisión las siguientes personas? Indícalo rodeando con un círculo el punto de la escala.

Tu padre

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7
 En absoluto Totalmente
 de acuerdo de acuerdo

Tu madre

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7
 En absoluto Totalmente
 de acuerdo de acuerdo

Tus hermanos

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7
 En absoluto Totalmente
 de acuerdo de acuerdo

Tus profesores

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7
 En absoluto Totalmente
 de acuerdo de acuerdo

Tus compañeros de clase

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7
 En absoluto Totalmente
 de acuerdo de acuerdo

Tu mejor amigo o amiga

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7
 En absoluto Totalmente
 de acuerdo de acuerdo

Tus amigos

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7
 En absoluto Totalmente
 de acuerdo de acuerdo

Si hubieras elegido Ingeniería Industrial. ¿Hasta qué punto crees que habrían estado de acuerdo con esa elección las siguientes personas?

Tu padre

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7
 En absoluto Totalmente
 de acuerdo de acuerdo

Tu madre

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7
 En absoluto Totalmente
 de acuerdo de acuerdo

Tus hermanos

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7
 En absoluto Totalmente
 de acuerdo de acuerdo

Tus profesores

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7
 En absoluto Totalmente
 de acuerdo de acuerdo

Tus compañeros de clase

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7
 En absoluto Totalmente
 de acuerdo de acuerdo

Tu mejor amigo o amiga

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7
 En absoluto Totalmente
 de acuerdo de acuerdo

Tus amigos

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7
 En absoluto Totalmente
 de acuerdo de acuerdo

Cuando tomaste la decisión de elegir la carrera de Ingeniería Industrial. ¿Hasta qué punto crees que estaban de acuerdo con esta decisión las siguientes personas? Indícalo rodeando con un círculo el punto de la escala.

Tu padre

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7
 En absoluto Totalmente
 de acuerdo de acuerdo

Tu madre

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7
 En absoluto Totalmente
 de acuerdo de acuerdo

Tus hermanos

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7
 En absoluto Totalmente
 de acuerdo de acuerdo

Tus profesores

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7
 En absoluto Totalmente
 de acuerdo de acuerdo

Tus compañeros de clase

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7
 En absoluto Totalmente
 de acuerdo de acuerdo

Tu mejor amigo o amiga

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7
 En absoluto Totalmente
 de acuerdo de acuerdo

Tus amigos

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7
 En absoluto Totalmente
 de acuerdo de acuerdo

Si hubieras elegido Pedagogía. ¿Hasta qué punto crees que habrían estado de acuerdo con esa elección las siguientes personas?

Tu padre

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7

En absoluto de acuerdo Totalmente de acuerdo

Tu madre

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7

En absoluto de acuerdo Totalmente de acuerdo

Tus hermanos

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7

En absoluto de acuerdo Totalmente de acuerdo

Tus profesores

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7

En absoluto de acuerdo Totalmente de acuerdo

Tus compañeros de clase

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7

En absoluto de acuerdo Totalmente de acuerdo

Tu mejor amigo o amiga

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7

En absoluto de acuerdo Totalmente de acuerdo

Tus amigos

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7

En absoluto de acuerdo Totalmente de acuerdo

¿Por qué razón crees que estaba de acuerdo o en desacuerdo con tu elección?

TU PADRE

TU MADRE

TUS HERMANOS

TUS PROFESORES

TUS COMPAÑEROS DE CLASE

TU MEJOR AMIGO O AMIGA

TUS AMIGOS

CUESTIONARIO ESTE H

A continuación te presentamos una serie de rasgos y características que sirven para describir a las personas. En el espacio en blanco que está a la derecha de cada uno de ellos indica la proporción de **HOMBRES** que crees que poseen ese rasgo o característica.

EJEMPLO: Altos 60

La persona que ha contestado en el ejemplo cree que el 60 % de los hombres son altos.

- | | |
|--|--|
| 1. Autoconfiados _____ | 13. Compasivos _____ |
| 2. Complacientes _____ | 14. Dominantes _____ |
| 3. Defensores de las propias ideas _____ | 15. Masculinos, viriles _____ |
| 4. Atlético _____ | 16. Cariñosos _____ |
| 5. Afectuosos _____ | 17. Dispuestos a adoptar una actitud firme _____ |
| 6. Desenvueltos _____ | 18. Tiernos _____ |
| 7. Personalidad fuerte _____ | 19. Agresivos _____ |
| 8. Femeninos _____ | 20. Actúan como líderes _____ |
| 9. Simpáticos _____ | 21. Individualistas _____ |
| 10. Sensibles a las necesidades de los otros _____ | 22. Competitivos _____ |
| 11. Amantes de los peligros _____ | 23. Amantes de los niños _____ |
| 12. Comprensivos _____ | 24. Ambiciosos _____ |

CUESTIONARIO CP

A continuación te presentamos una serie de frases. Debajo de cada una encontrarás una escala con dos extremos el 1 y el 7 que expresan opiniones opuestas. Indica rodeando con un círculo el punto de la escala en que se sitúa tu opinión (1, 2 ó 3 si se aproxima a una extremo o bien 5, 6 ó 7 si se aproxima al otro). Utiliza el punto medio de la escala, el 4, cuando tu opinión no se identifique en ningún grado con ninguno de los dos extremos.

1. Con una carrera como la de Pedagogía se puede ayudar a la sociedad

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7
Mucho Muy poco

2. Comparada con otras carreras la carrera de Pedagogía me parece

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7
Muy aburrida Muy interesante

3. A lo largo de la carrera de Pedagogía se adquiere una cultura

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7
Muy amplia Muy pobre

4. La profesión de Pedagogía permite conocer gente muy interesante

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7
Totalmente Totalmente
de acuerdo en desacuerdo

5. Creo que la carrera de Pedagogía proporciona

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7
Mucho prestigio Muy poco prestigio

6. Las salidas profesionales de Pedagogía me parecen

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7
Muy buenas Muy malas

7. La profesión de Pedagogo permite atender a la familia
 1-----2-----3-----4-----5-----6-----7
 Muy satisfactoriamente Muy poco satisfactoriamente
8. Trabajando como Pedagogo se puede obtener el salario necesario para vivir cómodamente
 1-----2-----3-----4-----5-----6-----7
 Totalmente de acuerdo Totalmente en desacuerdo
9. Los Pedagogos por su profesión pueden ayudar a otras personas
 1-----2-----3-----4-----5-----6-----7
 Mucho Muy poco
10. En general, el trabajo de los Pedagogos me parece
 1-----2-----3-----4-----5-----6-----7
 Muy interesante Muy poco interesante
11. Creo que con la carrera de Pedagogía se adquieren conocimientos generales
 1-----2-----3-----4-----5-----6-----7
 Muy interesantes Muy poco interesantes
12. Una vez finalizada una carrera como Pedagogía se puede lograr un sueldo
 1-----2-----3-----4-----5-----6-----7
 Muy bajo Muy alto
13. Los Pedagogos, debido a su profesión, se relacionan fundamentalmente con gente
 1-----2-----3-----4-----5-----6-----7
 Muy interesante Muy poco interesante

14. Una vez finalizada la carrera de Pedagogía se puede obtener un trabajo

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7

Muy importante

Muy poco importante

15. La gente que termina Pedagogía, si se mueve para encontrar un trabajo, lo encuentra

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7

Muy facilmente

Muy difficilmente

16. Con una carrera como Pedagogía se puede atender a la familia

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7

Muy bien

Muy mal

17. En el futuro, con el salario medio que se paga a un Pedagogo me sentiría

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7

Muy satisfecho

Muy insatisfecho

ESCALA MMCS

En las siguientes frases te pedimos que indiques el grado en que cada una de ellas *se aplica a tu caso*. Para ello, utiliza una escala de graduación que va desde el **0, totalmente en desacuerdo en mi caso** hasta el **4, totalmente de acuerdo en mi caso**. Rodea con un círculo el punto de la escala que mejor refleja el grado en que esa frase se aplica a tu caso.

	<i>Total desacuerdo</i>				<i>Total acuerdo</i>
1. Generalmente, cuando sacó una mala nota siento que se debe principalmente a que no he estudiado bastante esa asignatura	0	1	2	3	4
2. El sacar malas notas me hace cuestionar mi capacidad académica	0	1	2	3	4
3. Cuando he sacado buenas notas en algunas asignaturas, se ha debido a que los profesores utilizaban formas de puntuación menos exigentes	0	1	2	3	4
4. A veces, mi éxito en los exámenes depende en parte de la suerte	0	1	2	3	4
5. En mi caso, las buenas notas que sacó son siempre el resultado directo de mi esfuerzo.	0	1	2	3	4
6. La razón más importante de las buenas notas que obtengo, es mi capacidad académica	0	1	2	3	4
7. Según mi experiencia, una vez que un profesor se hace a la idea de que eres un mal estudiante, es mucho más probable que tu trabajo reciba notas bajas, que si alguien se preocupa de cambiar esas ideas	0	1	2	3	4

	<i>Total</i>		<i>Total</i>		
	<i>desacuerdo</i>		<i>acuerdo</i>		
8. Algunas de mis notas más bajas creo que se han debido, en parte a injusticias	0	1	2	3	4
9. Cuando no consigo hacer algo de clase tan bien como espero, se debe generalmente a que no he puesto bastante esfuerzo por mi parte	0	1	2	3	4
10. Si suspendo una asignatura se debe probablemente a que no estoy capacitado para ella	0	1	2	3	4
11. Algunas de mis mejores notas reflejan simplemente que se trataba de asignaturas más fáciles que la mayoría	0	1	2	3	4
12. Creo que mis mejores notas dependen en gran medida de aspectos relacionados con la suerte, como por ejemplo, que te salgan en el examen las preguntas que te estudiaste	0	1	2	3	4
13. Siempre que recibo buenas notas se debe a que he estudiado mucho esa asignatura.					
14. Creo que mis buenas notas reflejan directamente mi capacidad académica	0	1	2	3	4
15. A veces, las notas más bajas que he obtenido han sido en asignaturas que los profesores no han sabido hacerlas interesantes.	0	1	2	3	4
16. Mis notas bajas me llevan a pensar, a veces, que tengo mala suerte	0	1	2	3	4
17. Las notas bajas me indican que no he trabajado lo suficiente	0	1	2	3	4

	<i>Total</i>		<i>Total</i>		
	<i>desacuerdo</i>		<i>acuerdo</i>		
18. Cuando obtengo malas notas, pienso que no estoy capacitado para triunfar en esas asignaturas	0	1	2	3	4
19. A veces consigo buenas notas, solamente porque el material es fácil de aprender ...	0	1	2	3	4
20. A veces, creo que tengo que sentirme afortunado por la buenas notas que obtengo	0	1	2	3	4
21. Si trabajo lo bastante por ello, puedo superar todos los obstáculos en mi camino hacia el éxito académico	0	1	2	3	4
22. Cuando saco buenas notas, se debe a mi capacidad académica	0	1	2	3	4
23. Tengo la impresión de que algunas de las notas bajas que recibo, reflejan el hecho de que algunos profesores son tacaños con las notas que dan	0	1	2	3	4
24. Algunas de mis malas notas pueden haberse debido a la mala suerte, a estar en la asignatura incorrecta, o a tratarse de un momento inadecuado	0	1	2	3	4

N = ----

CUESTIONARIO ESTE M

A continuación te presentamos una serie de rasgos y características que sirven para describir a las personas. En el espacio en blanco que está a la derecha de cada uno de ellos indica la proporción de **MUJERES** que crees que poseen ese rasgo o característica.

EJEMPLO: Altas 60

La persona que ha contestado en el ejemplo cree que el 60 % de los mujeres son altas.

- | | |
|--|--|
| 1. Autoconfiadas _____ | 13. Compasivas _____ |
| 2. Complacientes _____ | 14. Dominantes _____ |
| 3. Defensoras de las propias ideas _____ | 15. Masculinas, viriles _____ |
| 4. Atléticoas _____ | 16. Cariñosas _____ |
| 5. Afectuosas _____ | 17. Dispuestos a adoptar una actitud firme _____ |
| 6. Desenvueltas _____ | 18. Tiernas _____ |
| 7. Personalidad fuerte _____ | 19. Agresivas _____ |
| 8. Femeninas _____ | 20. Actúan como líderes _____ |
| 9. Simpáticas _____ | 21. Individualistas _____ |
| 10. Sensibles a las necesidades de los otros _____ | 22. Competitivas _____ |
| 11. Amantes de los peligros _____ | 23. Amantes de los niños _____ |
| 12. Comprensivas _____ | 24. Ambiciosas _____ |

CUESTIONARIO MOT

A continuación verás una lista con razones que dan las personas cuando se les pregunta por qué han elegido una carrera en vez de otra. Te pedimos que indiques en la escala la importancia que para tí han tenido cada una de esas razones. Para ello rodea con un círculo el punto elegido, teniendo en cuenta que el "1" indica ninguna importancia y el "7" máxima importancia.

Antes de empezar, lee la lista completa y elige la razón o razones que para tí han sido más importantes y evalúa su importancia. A continuación, puntúa las razones que no has tenido en cuenta o han sido menos importantes. Luego evalúa el resto.

RAZONES PARA LA ELECCION DE MI CARRERA

- | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Proporciona buenas relaciones sociales | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2. Permite obtener un trabajo importante y prestigioso | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3. Ofrece buenas oportunidades de empleo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4. Sirve para ayudar a otras personas ... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5. Me gusta | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 6. Posibilita el interés por la investigación | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 7. Mis padres me pueden ayudar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 8. Tengo facilidad para esa carrera | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 9. Proporciona cultura | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 10. Les gusta a mis padres | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 11. Sirve para ganar dinero | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

CUESTIONARIO CI

A continuación te presentamos una serie de frases. Debajo de cada una encontrarás una escala con dos extremos el 1 y el 7 que expresan opiniones opuestas. Indica rodeando con un círculo el punto de la escala en que se sitúa tu opinión (1, 2 ó 3 si se aproxima a una extremo o bien 5, 6 ó 7 si se aproxima al otro). Utiliza el punto medio de la escala, el 4, cuando tu opinión no se identifique en ningún grado con ninguno de los dos extremos.

1. Con una carrera como la de Ingeniería Industrial se puede ayudar a la sociedad

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7

Mucho Muy poco

2. Comparada con otras carreras la carrera de Ingeniería Industrial me parece

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7

Muy aburrida Muy interesante

3. A lo largo de la carrera de Ingeniería Industrial se adquiere una cultura

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7

Muy amplia Muy pobre

4. La profesión de Ingeniería Industrial permite conocer gente muy interesante

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7

Totalmente Totalmente
de acuerdo en desacuerdo

5. Creo que la carrera de Ingeniería Industrial proporciona

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7

Mucho prestigio Muy poco prestigio

6. Las salidas profesionales de Ingeniería Industrial me parecen

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7

Muy buenas Muy malas

7. La profesión de Ingeniería Industrial permite atender a la familia

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7

Muy satisfactoriamente

Muy poco satisfactoriamente

8. Trabajando como Ingeniero Industrial se puede obtener el salario necesario para vivir cómodamente

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7

Totalmente de acuerdo

Totalmente en desacuerdo

9. Los Ingenieros Industriales por su profesión pueden ayudar a otras personas

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7

Mucho

Muy poco

10. En general, el trabajo de los Ingenieros Industriales me parece

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7

Muy interesante

Muy poco interesante

11. Creo que con la carrera de Ingeniería Industrial se adquieren conocimientos generales

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7

Muy interesantes

Muy poco interesantes

12. Una vez finalizada una carrera como Ingeniería Industrial se puede lograr un sueldo

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7

Muy bajo

Muy alto

13. Los Ingenieros Industriales, debido a su profesión, se relacionan fundamentalmente con gente

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7

Muy interesante

Muy poco interesante

14. Una vez finalizada la carrera de Ingeniería Industrial se puede obtener un trabajo

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7

Muy importante

Muy poco importante

15. La gente que termina Ingeniería Industrial, si se mueve para encontrar un trabajo, lo encuentra

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7

Muy facilmente

Muy difícilmente

16. Con una carrera como Ingeniería Industrial se puede atender a la familia

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7

Muy bien

Muy mal

17. En el futuro, con el salario medio que se paga a un Ingeniero Industrial me sentiría

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7

Muy satisfecho

Muy insatisfecho

CUESTIONARIO MCN

Cuando se trata de tomar decisiones importantes, a veces se tiene en cuenta la opinión de otras personas. Te pedimos que nos digas hasta que punto es importante para ti la opinión de las personas que se indican debajo a la hora de tomar decisiones sobre una serie de temas.

ELECCION DE AMIGOS

	<i>Nada</i>			<i>Muy</i>			
	<i>importante</i>			<i>importante</i>			
Opinión de tu padre	1	2	3	4	5	6	7
Opinión de tu madre	1	2	3	4	5	6	7
Opinión de tus hermanos	1	2	3	4	5	6	7
Opinión de tus profesores	1	2	3	4	5	6	7
Opinión de tus compañeros de clase	1	2	3	4	5	6	7
Opinión de tu mejor amigo o amiga	1	2	3	4	5	6	7
Opinión de tus amigos	1	2	3	4	5	6	7

ELECCION DE PAREJA

Opinión de tu padre	1	2	3	4	5	6	7
Opinión de tu madre	1	2	3	4	5	6	7
Opinión de tus hermanos	1	2	3	4	5	6	7
Opinión de tus profesores	1	2	3	4	5	6	7
Opinión de tus compañeros de clase	1	2	3	4	5	6	7

	<i>Nada importante</i>			<i>Muy importante</i>			
Opinión de tu mejor amigo o amiga	1	2	3	4	5	6	7
Opinión de tus amigos	1	2	3	4	5	6	7

COMPRAR ROPA

Opinión de tu padre	1	2	3	4	5	6	7
Opinión de tu madre	1	2	3	4	5	6	7
Opinión de tus hermanos	1	2	3	4	5	6	7
Opinión de tus profesores	1	2	3	4	5	6	7
Opinión de tus compañeros de clase	1	2	3	4	5	6	7
Opinión de tu mejor amigo o amiga	1	2	3	4	5	6	7
Opinión de tus amigos	1	2	3	4	5	6	7

ELECCION DE CARRERA

Opinión de tu padre	1	2	3	4	5	6	7
Opinión de tu madre	1	2	3	4	5	6	7
Opinión de tus hermanos	1	2	3	4	5	6	7
Opinión de tus profesores	1	2	3	4	5	6	7
Opinión de tus compañeros de clase	1	2	3	4	5	6	7
Opinión de tu mejor amigo o amiga	1	2	3	4	5	6	7
Opinión de tus amigos	1	2	3	4	5	6	7

	<i>Nada</i>		<i>Muy</i>				
	<i>importante</i>		<i>importante</i>				
ELECCION DE VOTO							
Opinión de tu padre	1	2	3	4	5	6	7
Opinión de tu madre	1	2	3	4	5	6	7
Opinión de tus hermanos	1	2	3	4	5	6	7
Opinión de tus profesores	1	2	3	4	5	6	7
Opinión de tus compañeros de clase	1	2	3	4	5	6	7
Opinión de tu mejor amigo o amiga	1	2	3	4	5	6	7
Opinión de tus amigos	1	2	3	4	5	6	7

ACTITUDES RELIGIOSAS

Opinión de tu padre	1	2	3	4	5	6	7
Opinión de tu madre	1	2	3	4	5	6	7
Opinión de tus hermanos	1	2	3	4	5	6	7
Opinión de tus profesores	1	2	3	4	5	6	7
Opinión de tus compañeros de clase	1	2	3	4	5	6	7
Opinión de tu mejor amigo o amiga	1	2	3	4	5	6	7
Opinión de tus amigos	1	2	3	4	5	6	7

CUESTIONARIO DE ACTITUD

Por favor, indique su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones, rodeando con un círculo el punto de la escala elegido, teniendo en cuenta que el valor "1" equivale a estar completamente de acuerdo con la frase y que el valor "9" equivale a estar completamente en desacuerdo con la frase.

	<i>Nada importante</i>				<i>Muy importante</i>				
1. Si el grupo me está retrasando, es mejor abandonarlo y trabajar solo	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2. Es absurdo tratar de conservar los recursos naturales para futuras generaciones	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3. Yo no tengo la culpa si alguien de mi familia fracasa	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4. Creo que triunfar es importante tanto en el trabajo como en el juego	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5. El que a un amigo íntimo le salgan bien las cosas no me hace sentirme mejor	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6. A la larga, la única persona con la que puedes contar eres tú mismo	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7. Si un pariente me dijera que tiene problemas económicos, le ayudaría de acuerdo con mis posibilidades	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8. Me gusta vivir cerca de mis amigos	1	2	3	4	5	6	7	8	9

	<i>Nada importante</i>					<i>Muy importante</i>			
9. Para ser superior hay que estar solo	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10. Sólo los que dependen de sí mismos progresan en la vida.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11. No basta con hacer lo que se puede; es importante triunfar.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12. No debería esperarse que la gente hiciera nada por la comunidad a menos que se le pagara por ello	1	2	3	4	5	6	7	8	9
13. No compartiría mis ideas ni mis conocimientos recién adquiridos con mis padres	1	2	3	4	5	6	7	8	9
14. Mi felicidad no está relacionada con el bienestar de mis compañeros	1	2	3	4	5	6	7	8	9
15. Triunfar lo es todo	1	2	3	4	5	6	7	8	9
16. En la mayoría de los casos, colaborar con alguien de menor capacidad es menos deseable que hacer las cosas uno solo	1	2	3	4	5	6	7	8	9
17. Los hijos no deberían sentirse honrados aunque uno de sus padres fuera elogiado y condecorado por un representante del gobierno por su contribución y servicio a la comunidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9

	<i>Nada importante</i>					<i>Muy importante</i>			
18. A la hora de elegir a mi pareja, la opinión de mis padres no es importante	1	2	3	4	5	6	7	8	9
19. Me molesta que otros hagan las cosas mejor que yo	1	2	3	4	5	6	7	8	9
20. El éxito es lo más importante en la vida	1	2	3	4	5	6	7	8	9
21. A la hora de elegir a mi pareja, la opinión de mis compañeros no es importante	1	2	3	4	5	6	7	8	9
22. Yo no tengo la culpa si alguno de mis amigos íntimos fracasa	1	2	3	4	5	6	7	8	9
23. Aunque un hijo ganara el Premio Nobel, los padres no deberían sentirse honrados de ningún modo	1	2	3	4	5	6	7	8	9
24. Si quieres que algo se haga bien, tienes que hacerlo tú mismo	1	2	3	4	5	6	7	8	9
25. Cuando mis compañeros me cuentan cosas personales sobre ellos, nos sentimos más unidos	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Distribuye 100 puntos entre los aspectos de tu vida que te presentamos a continuación, para indicar qué importancia tienen para tí.

1. TIEMPO LIBRE DE OCIO -----
(aficiones, deportes, etc.)

2. PARTICIPACION EN LA COMUNIDAD -----
(organizaciones políticas, sindicales,
otras de carácter social)

3. TRABAJO Y ESTUDIOS -----

4. LA FAMILIA -----

Suma = 100

Comprueba que la suma da 100

INVENTARIO BEM

A continuación se presenta una lista de adjetivos. En cada uno de ellos rodea con un círculo el modo que consideras que dicho adjetivo sirve para describirte a tí mismo/a.

POR EJEMPLO:

	<i>Nunca</i>				<i>Siempre</i>		
Impaciente	1	2	3	4	5	6	7

Una persona que se considerara a sí misma como muy impaciente, señalaría el número 7.

Una persona que se considerara a sí misma como nada impaciente, señalaría el número 1.

Una persona que considerara que esta característica es indiferente para describirse a sí misma señalaría el número 4.

Los restantes números (2, 3, y 5, 6) se señalarán según se aproxime la opinión a un extremo o al otro.

	<i>Nunca</i>				<i>Siempre</i>		
1. Autoconfiado/a	1	2	3	4	5	6	7
2. Complaciente	1	2	3	4	5	6	7
3. Persona que ayuda	1	2	3	4	5	6	7
4. Defensor/a de las propias ideas	1	2	3	4	5	6	7
5. Alegre	1	2	3	4	5	6	7
6. Voluble	1	2	3	4	5	6	7
7. Independiente	1	2	3	4	5	6	7
8. Tímido/a	1	2	3	4	5	6	7
9. Concienzudo/a	1	2	3	4	5	6	7
10. Atlético/a	1	2	3	4	5	6	7
11. Afectuoso/a	1	2	3	4	5	6	7
12. Teatral	1	2	3	4	5	6	7

	<i>Nunca</i>				<i>Siempre</i>		
13. Desenvuelto/a	1	2	3	4	5	6	7
14. Adulador/a	1	2	3	4	5	6	7
15. Feliz	1	2	3	4	5	6	7
16. Personalidad fuerte	1	2	3	4	5	6	7
17. Fiel, leal	1	2	3	4	5	6	7
18. Imprevisible	1	2	3	4	5	6	7
19. Vigoroso/a	1	2	3	4	5	6	7
20. Femenino/a	1	2	3	4	5	6	7
21. Fiable	1	2	3	4	5	6	7
22. Analítico/a	1	2	3	4	5	6	7
23. Simpático/a	1	2	3	4	5	6	7
24. Celoso/a	1	2	3	4	5	6	7
25. Con madera de líder	1	2	3	4	5	6	7
26. Sensible a las necesidades de los otros	1	2	3	4	5	6	7
27. Veraz	1	2	3	4	5	6	7
28. Amante de los peligros	1	2	3	4	5	6	7
29. Comprensivo/a	1	2	3	4	5	6	7
30. Reservado/a	1	2	3	4	5	6	7
31. Toma decisiones fácilmente	1	2	3	4	5	6	7
32. Compasivo/a	1	2	3	4	5	6	7
33. Sincero/a	1	2	3	4	5	6	7
34. Autosuficiente	1	2	3	4	5	6	7
35. Se desvive por consolar	1	2	3	4	5	6	7
36. Engreído/a	1	2	3	4	5	6	7
37. Dominante	1	2	3	4	5	6	7
38. De hablar suave	1	2	3	4	5	6	7
39. Agradable	1	2	3	4	5	6	7
40. Masculino, viril	1	2	3	4	5	6	7
41. Cariñoso/a	1	2	3	4	5	6	7
42. Solemne, ceremonioso/a	1	2	3	4	5	6	7
43. Dispuesto/a a adoptar una actitud firme	1	2	3	4	5	6	7
44. Tierno/a	1	2	3	4	5	6	7
45. Amigable	1	2	3	4	5	6	7
46. Agresivo/a	1	2	3	4	5	6	7
47. Crédulo/a	1	2	3	4	5	6	7

	<i>Nunca</i>			<i>Siempre</i>			
48. Ineficaz, incapaz	1	2	3	4	5	6	7
49. Actúa como líder	1	2	3	4	5	6	7
50. Infantil	1	2	3	4	5	6	7
51. Adaptable	1	2	3	4	5	6	7
52. Individualista	1	2	3	4	5	6	7
53. No utiliza palabrotas	1	2	3	4	5	6	7
54. Poco sistemático/a	1	2	3	4	5	6	7
55. Competitivo/a	1	2	3	4	5	6	7
56. Amante de los niños	1	2	3	4	5	6	7
57. Discreto, con tacto	1	2	3	4	5	6	7
58. Ambicioso/a	1	2	3	4	5	6	7
59. Gentil	1	2	3	4	5	6	7
60. Convencional	1	2	3	4	5	6	7



Ministerio de Educación y Ciencia

Secretaría de Estado de Educación

Dirección General de Renovación Pedagógica