

6

Identidad de género, autoconcepto respecto del ordenador y utilidad percibida de las clases informáticas

6.1. Introducción

En este capítulo se van a abordar tres aspectos fundamentales, tanto del modelo de elección de logro como de nuestra investigación: la identidad de género, el autoconcepto de habilidad respecto al ordenador y la informática y la utilidad percibida de las clases de Informática para el futuro académico y profesional.

Lloyd y Duveen (1992) consideran que la escolarización abre una brecha en la construcción de la identidad de género por parte de los niños. En el colegio los niños, a través del contacto con los compañeros y con otros modelos sociales –como los profesores o los orientadores escolares–, experimentan el género como un sistema de valores, de ideas y de prácticas, de una manera mucho más amplia y compleja que la que reciben en sus casas.

Sin embargo, la adolescencia es el periodo del desarrollo evolutivo donde, tanto los chicos como las chicas, quieren mostrar una identidad de género coherente con su sexo físico. Por ese motivo, tanto los chicos como las chicas intentan realizar actividades que les ayuden a identificarse con su género, que sean congruentes con los roles de género asignados socialmente, sin que exista discrepancia entre lo que hacen y lo que socialmente se espera que hagan. Ello contribuye a salvaguardar su autoestima como personas y a ser aceptados dentro del grupo de pares y del entorno social más amplio, aspectos que contribuyen a predecir un buen ajuste psicológico.

En la formación del género intervienen, además de la identidad del rol de género, tanto aspectos biológicos como aspectos del entorno en el que nos desenvolvemos. Berk (1999, pág. 703) describe la identidad de rol de género como “la percepción de una persona del yo como relativamente masculina o femenina en sus características”. Para este autor, la identidad del rol de género es la cara privada del género, en la medida en que se refiere a la percepción de uno mismo

según ciertas características físicas o emocionales, así como respecto a determinadas habilidades y conductas.

Fernández-Sánchez (2005) distingue la identidad sexual de la identidad de género y afirma cómo, a lo largo del ciclo evolutivo, las personas atraviesan tres etapas en la conformación de su identidad sexual y de género, desde los primeros años hasta la senectud, pasando por la adolescencia. La primera identidad sexual se construye entre los 3 y 7 años: los niños se perciben y conciben a sí mismos como niños o niñas, o como sujetos ambiguos, y como tal se clasifican a sí mismos y a los demás. Junto a esa identidad sexual se forma una identidad de género, en la medida en que se produce una identificación con los roles que socialmente se asignan a los hombres y a las mujeres. La segunda identidad sexual y de género ocurre en la pubertad y en la adolescencia, momento en el que la adaptación a los cambios físicos y la aceptación o rechazo de los roles de género socialmente asignados, constituyen dos aspectos centrales de esta etapa del ciclo evolutivo. Por último, la tercera identidad sexual y de género, se produce en la senectud, momento en el que tanto hombres como mujeres tienen que adaptarse a los cambios que aparecen. Para este autor, es de suma importancia tener en cuenta esa perspectiva evolutiva de la doble vertiente de la identidad –la sexual y la de género–, con la finalidad de conocer cómo abordar las particularidades asociadas a cada una de esas etapas a lo largo del ciclo vital.

Asimismo, Moya (2003) concibe la identidad de género de acuerdo a los siguientes tres aspectos: como identidad social derivada de la pertenencia grupal, como auto-percepción en términos masculinos y femeninos, y como esquemas del yo. En cuanto a la identidad social derivada de la pertenencia grupal, se alude a la teoría de la identidad social de Tajfel y Turner (1986), según la cual los grupos o categorías a los que pertenecemos ejercen influencia sobre nuestra identidad personal. Las personas de nuestro entorno nos van a tratar conforme al grupo o categoría a la que pertenezcamos. Para Moya (2003), la pertenencia a cualquier grupo o categoría social tiene un doble efecto, tanto a nivel cognitivo como a nivel afectivo. A nivel cognitivo, se desencadena, por un lado, la percepción de uno mismo (auto-estereotipia), de acuerdo con los estereotipos de género que socialmente les han sido asignados; y por otro lado, la conciencia de pertenencia a un determinado grupo social. Por otra parte, a nivel afectivo se produce un efecto sobre la autoestima, que se traduce en qué medida, como consecuencia de la pertenencia a un grupo determinado, se tiene más o menos autoestima.

En cuanto a la percepción de uno mismo con características masculinas y femeninas, cabe destacar cómo Sandra Bem (1974), introdujo el concepto de *androginia* en un intento de superar la concepción bipolar de la identidad de género: personas con una alta identidad de género masculina y personas con una alta identidad de género femenina. Con este término se alude a aquellas personas que puntúan alto, tanto en características femeninas de personalidad como en las masculinas. De esta forma, la feminidad y la masculinidad representaban dos dimensiones independientes del autoconcepto.

Sin embargo, esta autora, consciente de las críticas y limitaciones que su perspectiva teórica suscitaba, empezó a hablar en términos de esquemas de género. Según la teoría del esquema de género, defendida por Bem (1981 y 1993) y por Martin y Halverson (1981 y 1987), desde pequeños utilizamos una serie de esque-

mas sobre lo que es masculino o lo que es femenino, de manera que ello nos ayude a interpretar el mundo que nos rodea y comportarnos de manera más o menos consistente con esa construcción que de él nos hemos hecho. Spence (1993 y 1999), como hemos tenido ocasión de comprobar en el capítulo dedicado al marco teórico, acuñó el modelo multifactorial de la identidad de género para intentar superar las carencias del modelo de Bem y de otras aproximaciones teóricas en torno al concepto de identidad de género.

Según López-Zafra y López-Saéz (2001) existe un consenso social a la hora de categorizar lo que se supone que corresponde a lo que es masculino y lo que es femenino, por ello en contextos normales no es necesario hacer explícito ciertos atributos referidos a la masculinidad y a la feminidad. De esta manera, cuando apuntamos a una persona calificándola de muy femenina, dejamos implícitas una serie de características, socialmente compartidas, que describen –a modo de heurístico– su forma de vestir o de comportarse, así como una actitud determinada hacia la vida.

El conjunto de roles y de atributos asignados a cada persona, según su género, contribuye a que la persona se forje un concepto de sí mismo, acorde con esa imagen prototípica que socialmente ha sido asignada y que es congruente con los estereotipos socialmente imperantes en torno al papel que, como hombres y mujeres, tienen que desempeñar en las distintas facetas de su vida. Por ello, es de máxima relevancia el que las personas posean un adecuado autoconcepto de sí mismos para así poder ejecutar ciertas actividades, máxime cuando éstas no son las que tradicionalmente se han asignado a hombres y mujeres.

De acuerdo con *la teoría de la identidad social* (Tajfel y Turner, 1979, 1986), el autoconcepto se basa tanto en la identidad personal como en la identidad social –esa parte del autoconcepto de un individuo que deriva de su conocimiento de pertenencia –membrecía– a un grupo o a varios grupos sociales, unido al valor y significado emocional asociado a esa pertenencia grupal (Tajfel, 1978, pág. 63). En la medida en que la pertenencia al grupo ejerce influencia sobre el autoconcepto y sobre la autoestima, el individuo se ve motivado a mantener una identidad social positiva a través de comparaciones sociales que preservan, con respecto al exogrupo, el favoritismo y la distinción del intragrupo. (Cameron y Lalonde, 2001).

Por otro lado, Eccles y su grupo de investigación (Eccles, Wigfield, Harold y Blumenfeld, 1993), consideran que las creencias de competencia son más precisas a medida que los niños se hacen mayores, debido a que son más capaces de comparar y vincular la evaluación de su propia competencia con la de otras personas de su entorno, y a que son más responsables de sus éxitos y de sus fracasos.

Sin lugar a dudas, el hecho de que la tecnología sea socialmente atribuida a los hombres, no a las mujeres, interviene directamente en cómo de capaces se sienten los hombres y las mujeres con respecto a la informática y al uso del ordenador. Ello a su vez, contribuye a que las mujeres no consideren igual de útiles para su desarrollo académico y profesional la tecnología y otras actividades que no son tradicionalmente femeninas (Wigfield y Eccles, 2000).

Por esa razón, muchas mujeres rehúsan implicarse más en ámbitos técnicos, como es el caso de la informática, porque no es congruente con lo que se espera de ellas en las distintas esferas de su vida: familiar, íntima, académica, profesional o social. Así, por ejemplo, en un estudio realizado por Margolis, Fisher y Millar (2000) en la Universidad de Carnegie Mellon, se observó que una estudiante de la

carrera de informática, muy competente desde el punto de vista del manejo de herramientas de programas informáticos, redujo su interés por la programación ante los comentarios que le hicieron sus compañeros sobre su supuesta falta de habilidad en ese ámbito –más vinculado a los hombres que el puesto de analista–, lo que hizo que disminuyera la confianza que tenía en sí misma. Al parecer, esta mujer había crecido jugando con ordenadores desde que tenía 4 años, a los 6 años se dedicaba a crear códigos informáticos, y de adolescente formaba parte del equipo de programación de su instituto, llegando a ganar algunos premios por su habilidad con la informática.

Por todo ello, la vinculación de la identidad de género, del autoconcepto de habilidad respecto al ordenador y la informática y de la percepción de utilidad de las clases de Informática para el futuro académico y profesional con las distintas dimensiones de las actitudes respecto al ordenador y la informática, puede contribuir a esclarecer algunos aspectos relacionados con las diferencias de género en actitudes hacia el ordenador y la informática.

6.2. Objetivos

Los objetivos que aglutinan las características centrales de la relación entre la identidad de género, el autoconcepto de habilidad respecto del ordenador, la utilidad percibida de las clases de Informática para el futuro profesional y las actitudes hacia el ordenador y la informática son los que a continuación se mencionan:

- Contrastar las diferencias y semejanzas entre los chicos y las chicas de la muestra en torno a cómo conciben su identidad de género.
- Verificar la existencia de diferencias en la identidad de género de los adolescentes, según la variable sexo.
- Comprobar la relación existente entre los componentes de la identidad de género y las dimensiones de las actitudes hacia el ordenador y la informática.
- Contrastar la existencia de diferencias de género en el autoconcepto que los participantes tienen de su habilidad hacia el ordenador y la informática.
- Estudiar la influencia de las siguientes variables moderadoras sobre el autoconcepto de habilidad con respecto al ordenador y la informática: el sexo, el lugar de procedencia, la edad, el hecho de poseer un ordenador, la modalidad de Bachillerato elegida y la que elegirán en un futuro.
- Analizar la relación existente entre el autoconcepto de habilidad respecto al ordenador y las dimensiones de las actitudes hacia el ordenador y la informática.
- Investigar las posibles diferencias de género en cómo de útiles perciben los adolescentes que son las clases de Informática para su futuro académico y profesional.
- Cotejar el influjo de las variables moduladoras, tales como el sexo, el lugar de procedencia, la edad y la modalidad de Bachillerato elegida, sobre la utilidad percibida de las clases de Informática para el futuro académico y profesional de los adolescentes.
- Examinar la relación existente entre la utilidad percibida de las clases de Informática para el futuro académico y profesional y las dimensiones de la actitud hacia el ordenador y la informática.

6.3. Hipótesis

Las hipótesis que se desprenden de los objetivos comentados anteriormente son las siguientes:

I. Las chicas asumirán mejor que los chicos aquellos aspectos de su comportamiento incongruentes con su sexo biológico.

II. Los adolescentes con una identidad de género congruente con su sexo biológico mostrarán unas actitudes más favorables hacia el ordenador y la informática.

III. Los chicos van a tener un mejor autoconcepto de su habilidad con respecto al ordenador y la informática que las chicas.

IV. Los adolescentes que tengan al menos un ordenador en casa van a tener un mejor concepto de habilidad respecto al ordenador y la informática de sí mismos que los que no lo tengan.

V. Dada la mejor accesibilidad al ordenador por parte de los adolescentes de procedencia urbana, estos tendrán un concepto de su habilidad respecto al ordenador y la informática mayor que los de procedencia rural.

VI. Los adolescentes de mayor edad van a tener un mejor concepto de su habilidad hacia el ordenador y la informática que los de menor edad.

VII. Los adolescentes con un buen concepto de sí mismos hacia el ordenador y la informática tendrán unas actitudes más favorables hacia el ordenador y la informática.

VIII. Los chicos van a percibir más utilidad de las clases de Informática para el futuro académico y profesional que las chicas.

IX. Los adolescentes de ámbitos urbanos van a percibir más útiles las clases de Informática para el futuro académico y profesional que los de ámbitos rurales.

X. Cuanto más edad tengan los adolescentes, más utilidad van a percibir de las clases de Informática para su futuro académico y profesional.

XI. Los adolescentes que hayan elegido la modalidad de tecnología en Bachillerato considerarán más útiles las clases de Informática para su futuro académico y profesional que los que han elegido otras modalidades.

XII. Los adolescentes que afirman que elegirán la modalidad de tecnología en Bachillerato considerarán más útiles las clases de Informática para su futuro académico y profesional que los que elegirán otras modalidades.

XIII. Los adolescentes que perciben una mayor utilidad de las clases de Informática para su futuro académico y profesional mostrarán actitudes más positivas hacia el ordenador y la informática.

6.4. Resultados

Para el desarrollo de este capítulo, se ha procedido a dividir los resultados extraídos en tres apartados. En un primer apartado, se abordarán los resultados más destacados respecto de la identidad de género. Para ello, se examinará mediante análisis de varianza las diferencias en identidad de género de los adolescentes. Asimismo, partiendo de un análisis correlacional, se analizará la relación existente entre las variables identidad de género y cada uno de los componentes de las dimensiones de las actitudes hacia el ordenador y la informática.

En un segundo apartado, ahondaremos en los resultados concernientes al autoconcepto de habilidad con respecto al ordenador y la informática. Para ello, haremos alusión al análisis de la influencia del sexo y de otras variables moduladoras sobre el autoconcepto de habilidad con respecto al ordenador y la informática. Posteriormente, realizaremos un análisis de la relación existente entre el autoconcepto de habilidad hacia el ordenador y la informática y las dimensiones de las actitudes hacia el ordenador y la informática.

En un tercer apartado, nos detendremos en la utilidad percibida que los adolescentes asignan a las clases de Informática para su futuro académico y profesional. Analizaremos si existen diferencias en función del sexo y de otras variables moduladoras a la hora de percibir la utilidad de las clases de Informática para el futuro académico y profesional, así como su vinculación con las dimensiones de las actitudes hacia el ordenador y la informática.

6.4.1. Identidad de género

Tabla 6.1. Descriptivos de la escala de identidad de género

| Primero que asocian con NT | Media | Desv. Típica |
|--|-------|--------------|
| Me considero a mí mismo... | 5.75 | 1.25 |
| Físicamente aparento ser... | 5.84 | 1.18 |
| Otras personas me ven como... | 5.62 | 1.33 |
| Comportarme congruente con sexo biológico es parte | 4.70 | 1.90 |
| Comportarme no congruentemente con sexo biológico | 2.47 | 1.75 |
| Realizar tareas congruentes con sexo biológico | 4.86 | 1.87 |
| Realizar tareas incongruentes con sexo biológico | 2.80 | 1.81 |
| Identidad género congruente con sexo biológico | 5.35 | 1.13 |
| Identidad género incongruente con sexo biológico | 1.13 | 1.59 |

En la tabla 6.1 se ilustran los valores medios de los ítems de la escala identidad de género por separado y de las dos escalas extraídas (identidad de género congruente con el sexo biológico e identidad de género incongruente con el sexo biológico). Los valores más altos corresponden a los ítems referentes a la identidad de género congruente con el sexo biológico.

6.4.1.1. Diferencias en identidad de género según el sexo

Para el análisis de la influencia del sexo sobre la identidad de género vamos a exponer en detalle los resultados, tanto para cada uno de los ítems que componen la identidad de género, como para las dos escalas en las que los hemos agrupado. Sin embargo,

para la elucidación de las correlaciones con las actitudes hacia el ordenador y la informática sobre la identidad de género, vamos a recurrir a las dos escalas que aglutinan los aspectos relacionados con la identidad de género: la que hace alusión a los aspectos de identidad de género congruente con el sexo biológico y la que se refiere a las peculiaridades de la identidad de género incongruente con el sexo biológico.

a) Ítems de la escala identidad de género por separado

El ANOVA de un factor arroja diferencias significativas entre los chicos y las chicas en cómo de masculinos o de femeninos se consideran a sí mismos [$F(1,530)=7.877$; $p<.005$]. De esta manera, los chicos ($M=5.92$, $d.t.=1.24$) se consideran a sí mismos como más masculinos que lo que las chicas se consideran a sí mismas como femeninas ($M=5.61$, $d.t.=1.25$).

También se observan diferencias de género en la forma con la que los adolescentes se perciben físicamente a sí mismos [$F(1,533)=3.854$; $p<.050$]. Los chicos ($M=5.95$, $d.t.=1.23$) se perciben físicamente a sí mismos como más masculinos que las chicas se perciben a sí mismas como físicamente femeninas ($M=5.75$, $d.t.=1.14$).

A su vez, se registra una tendencia a la significatividad en la forma con la que los chicos y las chicas perciben que los demás les ven [$F(1,525)=3.312$; $p<.069$]. Los chicos ($M=5.73$, $d.t.=1.36$) piensan que los demás les ven más masculinos de lo que las chicas consideran que los demás las ven como femeninas ($M=5.52$, $d.t.=1.31$).

Por otro lado, se vislumbran diferencias tendencialmente significativas en cómo para los adolescentes comportarse de manera congruente con su sexo biológico les hace sentirse bien consigo mismos [$F(1,521)=2.932$; $p<.087$]. Según esto, las chicas ($M=4.84$, $d.t.=1.86$) se sienten mejor consigo mismas que los chicos ($M=4.55$, $d.t.=1.94$) cuando se comportan de manera incongruente con su sexo biológico.

A su vez, se contemplan diferencias entre los chicos y chicas en cómo se sienten consigo mismos cuando se comportan de manera incongruente con su sexo biológico [$F(1,498)=3.724$; $p<.054$]. Para las chicas ($M=2.61$, $d.t.=1.74$), comportarse de manera incongruente con su sexo biológico les hace sentirse mejor consigo mismas que en el caso de los chicos ($M=2.31$; $d.t.=1.75$).

Por último, se producen diferencias significativas en cómo los chicos y las chicas se sienten cuando hacen cosas que no son propias de su sexo biológico [$F(1,502)=26.865$; $p<.000$]. Las chicas ($M=3.17$, $d.t.=1.81$) se sienten mejor consigo mismas cuando hacen cosas típicamente femeninas que los chicos ($M=2.34$, $d.t.=1.72$) cuando hacen algo típicamente femenino.

b) Ítems de la escala identidad de género en su conjunto

Asimismo, del ANOVA de un factor tomando los ítems en su conjunto, se desprenden diferencias de género en cómo se sienten los adolescentes con rasgos de su identidad opuestos a los roles de género establecidos [$F(1,493)=17.560$; $p<.000$]. Así, las chicas ($M=2.88$, $d.t.=1.61$) asumen mejor que los chicos ($M=2.29$, $d.t.=1.51$) una identidad de género en la que haya componentes no vinculados a los roles de género socialmente establecidos.

No se desprenden diferencias de género en cuanto a la identidad de género congruente con los roles de género.

Todos estos resultados confirman los encontrados por otros autores, observándose cómo para las chicas realizar actividades masculinas, no congruentes con su sexo biológico, es menos amenazante para su percepción de feminidad que para los chicos (Berk, 1999; López-Zafra y López-Sáez, 2002; Owen Blakemore, 2003).

Owen Blakemore (2003), por ejemplo, constató en un estudio con niños, a los que se les pedía que evaluaran el comportamiento de otros niños, que los niños vestidos y peinados como niñas eran evaluados de forma más negativa que las chicas que llevaban vestuario y peinado masculino.

6.4.1.2. Análisis de la relación entre la identidad de rol de género y actitudes hacia el ordenador y la informática

a) Dimensión cognitiva de las actitudes hacia el ordenador y la informática

Tabla 6.2. Correlaciones entre identidad de género y dimensión cognitiva de las actitudes, total muestra

| Dimensión Cognitiva actitud | IGcongruente | IGincongruente |
|-----------------------------|--------------|----------------|
| Visión. Habilida. Social. | -.08 | .07 |
| N | 473 | 462 |
| Visión del ordenador | -.20(**) | .06 |
| N | 473 | 462 |
| Aptitudes intelectual | -.13(**) | .10(**) |
| N | 488 | 474 |
| Creencias globales | -.19(**) | .10(*) |
| N | 459 | 447 |

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral) * La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral)

Tal y como se ilustra en la tabla 6.2, tener una actitud positiva de las habilidades sociales del profesional de la informática no correlaciona con ninguna de las dimensiones de la identidad de género. Sin embargo, una visión positiva del ordenador se vincula con tener una alta identidad de género conforme a todos los parámetros congruentes con el sexo biológico.

Albergar una visión positiva de las aptitudes intelectuales del profesional de la informática se vincula de forma positiva con tener una alta identidad de género congruente con el sexo biológico y con tener una baja identidad de género incongruente con el sexo biológico.

Por último, tener unas creencias globales hacia el ordenador y la informática positivas se vincula con tener una alta identidad de género congruente con su sexo biológico y con tener una baja identidad de género incongruente.

Tabla 6.3. Correlaciones entre identidad de género y dimensión cognitiva de las actitudes, por sexo

| Dimensión Cognitiva actitud | Chicos | | Chicas | |
|-----------------------------|-----------------|-------------------|-----------------|-------------------|
| | I Género congru | I Género incongru | I Género congru | I Género incongru |
| Visión. Habilida. Social. | -.05 | .13 | -.10 | .04 |
| N | 202 | 197 | 271 | 265 |
| Visión del ordenador | -.21** | .15* | -.20** | -.04 |
| N | 204 | 199 | 269 | 263 |
| Aptitudes intelectual | -.04 | .09 | -.20** | .07 |
| N | 215 | 207 | 273 | 267 |
| Creencias globales | -.15* | .18* | -.22** | .02 |
| N | 198 | 192 | 261 | 255 |

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral) * La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)

No obstante, cuando se comparan las correlaciones por sexo (tabla 6.3), observamos cómo para los chicos tener una visión positiva del ordenador implica tener una identidad de género acorde con el sexo biológico y una baja identidad de género incongruente con el sexo biológico. Para las chicas, tener una visión positiva del ordenador implica identificarse adecuadamente con todos los parámetros de la identidad de género congruente con el sexo biológico.

Llama la atención cómo, mientras en el caso de los chicos, tener una visión positiva de las aptitudes intelectuales del profesional de la informática no se relaciona con ninguno de los componentes de la identidad de género; en el caso de las chicas, se vincula con tener una identidad de género conforme al sexo biológico. A su vez, las habilidades sociales del profesional de la informática no se asocian con ninguna de las dimensiones de la identidad de género, ni para los chicos ni para las chicas.

Por último, se observan diferencias de género en la relación entre las dimensiones de la identidad de género y las creencias generales que albergan en torno al ordenador y la informática. De esta manera, observamos cómo para los chicos tener unas creencias positivas del ordenador y de la informática implica tener una baja identidad incongruente con el sexo biológico y una alta identidad de género congruente con el sexo biológico. Sin embargo, en el caso de las chicas tener una visión positiva del ordenador, así como unas creencias positivas del ordenador y de la informática, conlleva tener una identidad de género congruente con su sexo biológico.

Estos resultados nos dan pistas sobre qué es lo que los chicos y las chicas consideran importante para la conformación de su identidad de género. Hemos visto cómo para los chicos albergar unas creencias positivas en torno al ordenador y la informática se vincula con tener una baja identidad de género incongruente con el sexo biológico.

b) Dimensión afectiva de las actitudes hacia el ordenador

Tabla 6.4. Correlaciones entre identidad de género y dimensión afectiva hacia el ordenador, toda la muestra

| Dimensión afectiva | Identidad Género congruente | Identidad Género incongruente |
|-----------------------|-----------------------------|-------------------------------|
| Disfrute ordenador | .11(*) | -.02 |
| N | 492 | 480 |
| Comodidad ordenador | .08 | .02 |
| N | 491 | 478 |
| Total dimen. afectiva | .11(*) | -.00 |
| N | 486 | 474 |

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral) * La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)

En cuanto a la vinculación de los componentes de la identidad de género y de la dimensión afectiva de las actitudes del total de la muestra concierne (tabla 6.4), mientras disfrutar del ordenador se asocia con tener una identidad global de género congruente con su sexo biológico; sentirse cómodos con el ordenador no se vincula con ninguno de los componentes de la identidad de género. El total de la dimensión afectiva de las actitudes se asocia con tener una identidad de género coherente con el rol biológico.

Tabla 6.5. Correlaciones entre identidad de género y dimensión afectiva hacia el ordenador, según sexo

| Dimensión afectiva | Chicos | | Chicas | |
|-----------------------|-----------------|-------------------|-----------------|-------------------|
| | I Género congru | I Género incongru | I Género congru | I Género incongru |
| Disfrute ordenador | .04 | .00 | .16** | .03 |
| N | 217 | 210 | 275 | 270 |
| Comodidad ordenador | .07 | -.03 | .07 | .10 |
| N | 218 | 210 | 273 | 268 |
| Total dimen. afectiva | .06 | -.01 | .14* | .07 |
| N | 215 | 208 | 271 | 266 |

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral) * La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)

En la comparación entre sexos (tabla 6.5), mientras que para los chicos disfrutar con el ordenador y tener un vínculo emocional hacia el ordenador no se vincula con ninguno de los elementos de la identidad de género, para las chicas disfrutar con el ordenador y tener un vínculo afectivo con el ordenador está relacionado con tener una identidad de género congruente con el sexo biológico.

Al igual que en el caso de toda la muestra en su conjunto, ni para los chicos ni para las chicas sentirse cómodos con el ordenador se relaciona con ningún componente de la identidad de género.

Estos resultados replican sólo, en parte, los resultados encontrados por Brosnan (1998) en los que se constató que tanto los chicos con una alta identidad de género masculina como las chicas con una alta identidad de género femenina mostraban actitudes más positivas hacia la informática y hacia los logros que podrían obtener con el ordenador que los chicos con una baja identidad de género masculina y que las chicas con una baja identidad de género femenina.

c) Dimensión conductual de las actitudes hacia el ordenador

Tabla 6.6. Correlaciones entre la identidad de género y dimensión conductual de las actitudes, toda la muestra

| Dimensión conductual | IGcongruente | IGincongruente |
|------------------------|--------------|----------------|
| Horas día | .06 | -.04 |
| N | 489 | 477 |
| Horas semana | -.01 | -.01 |
| N | 484 | 472 |
| Total dimen conductual | .02 | -.02 |
| N | 482 | 470 |

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral) * La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)

En lo que a la vinculación de los componentes de la identidad de género con la dimensión conductual de las actitudes en el total de la muestra se refiere (tabla 6.6.), no se observan correlaciones significativas.

Tabla 6.7. Correlación identidad de género y la dimensión conductual actitudes hacia el ordenador, según sexo

| Dimensión conductual | IGcongruente | IGincongruente | IGcongruente | IGincongruente |
|------------------------|--------------|----------------|--------------|----------------|
| Horas día | .02 | -.07 | .08 | .01 |
| N | 215 | 207 | 274 | 270 |
| Horas semana | -.05 | .04 | .02 | -.01 |
| N | 215 | 207 | 269 | 265 |
| Total dimen conductual | -.02 | -.01 | .05 | .02 |
| N | 214 | 206 | 268 | 264 |

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral) * La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)

Respecto a la comparación entre chicos y chicas, tampoco se constata vinculación alguna de los aspectos conductuales de las actitudes con la identidad de género (tabla 6.7). Ello nos indica que para los adolescentes utilizar el ordenador diaria y semanalmente es independiente de tener una identidad de género congruente o no con el sexo biológico.

6.4.2. Autoconcepto de habilidad respecto del ordenador

Tabla 6.8. Descriptivos de la escala autoconcepto con respecto al ordenador y la informática

| Auto concepto con respecto a la informática | Media | Desv. Típica |
|---|-------|--------------|
| ¿Cómo de bueno te consideras que eres en informática? | 4.34 | 1.42 |
| ¿Cómo de bueno te consideras que eres en informática, en comparación con otras asignaturas? | 4.66 | 1.70 |
| ¿Cómo de bueno en informática crees que te ven las personas que te rodean? | 4.14 | 1.41 |
| ¿Cuánto te gusta la informática? | 4.99 | 1.72 |
| En comparación con el resto de asignaturas que estudias, ¿cómo de bueno te consideras que eres aprendiendo informática? | 4.76 | 1.53 |
| Total escala autoconcepto de habilidad respecto al ordenador e informática | 4.61 | 1.14 |

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral) * La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral)

Según se ilustra en la tabla 6.8, la escala *Autoconcepto con respecto al ordenador y la informática* comprende 5 ítems. En general, los valores medios de los adolescentes son bastantes altos. Entre los valores más altos están los de los ítems relativos a cuánto les gusta la informática y a cómo de buenos se consideran en informática en comparación con el resto de asignaturas.

6.4.2.1. Influencia del sexo sobre autoconcepto hacia el ordenador y la informática

El ANOVA de un factor desvela diferencias estadísticamente significativas [$F(1,516)=17.082$; $p<0.000$] entre la media de los chicos ($M=4.84$, d.t.=1.30) y de las chicas ($M=4.38$, d.t.=1.19). Los chicos tienen un autoconcepto más elevado que las chicas en cuanto a su habilidad respecto al ordenador y la informática.

Estos resultados coinciden con los encontrados por otras investigaciones (Dickhäuser y Stiensmeier-Pelster, 2002a, 2003; Hattie y Fitzgerald, 1987; Sutton, 1991; Zarrett y Malanchuk, 2005; Zarrett, Malanchuk, Davis-Kean y Eccles, 2006), en las que se constató que los chicos tienen un mejor concepto de su habilidad con respecto al ordenador que las chicas. Además, se comprobó que el hecho de que los chicos rindieran mejor que las chicas en diversas tareas relacionadas con el ordenador se debía básicamente a una mayor experiencia de los chicos que de las chicas en el uso del ordenador.

Estos datos muestran cómo, tal y como predecíamos, los chicos tienen mejor concepto de sí mismos hacia la informática y el ordenador que las chicas, tanto cuando se toma la medida general de la escala de autoconcepto hacia el ordenador y la informática como cuando se toman cada una de las dimensiones de la misma. Además reproducen los resultados de otros autores (Busch, 1995; Dickhäuser, 2001; Dickhäuser y Stiensmeier-Pelster, 2002a; Pinkard, 2005; Shashaani, 1993; Zarrett y Malanchuk, 2005).

6.4.2.2. Influencia del sexo y de poseer o no un ordenador sobre el autoconcepto hacia el ordenador y la informática

El ANOVA 2x2 arroja un efecto principal de la posesión del ordenador sobre el autoconcepto hacia la informática [$F(1,511)=8.838$; $p<.003$]. Ello implica que los adolescentes que afirman tener ordenador en casa ($M=4.67$; $d.t.=1.24$) tienen un autoconcepto de sí mismos más alto que los que no tienen ordenador en casa ($M=4.14$; $d.t.=1.32$), lo cual verifica nuestros pronósticos, así como los resultados de Zarrett, Malanchuk, Davis-Kean y Eccles, (2006).

No se produce efecto significativo ni del sexo cuando este se toma por separado ni cuando se toma en conjunción con la variable posesión del ordenador.

6.4.2.3. Influencia del sexo y de la edad de los adolescentes sobre el autoconcepto de habilidad con respecto al ordenador y la informática

El ANOVA 2x3 arroja un efecto principal del sexo [$F(1,512)=7.346$, $p<.007$] y de la edad de los adolescentes [$F(2,512)=4.697$, $p<.010$] sobre el autoconcepto de habilidad con respecto a la informática. De esta forma, los chicos tienen un mejor concepto de sí mismos respecto a su habilidad con el ordenador ($M=4.75$; $d.t.=1.29$) que las chicas ($M=4.38$; $d.t.=1.19$). Asimismo, los adolescentes cuyas edades están dentro de la adolescencia temprana ($M=4.85$, $d.t.=1.12$) tienen un mejor concepto de sí mismos con respecto al ordenador que los que sus edades están comprendidas dentro de la adolescencia media y la tardía ($M_{adolescencia\ media}=4.56$; $d.t.=1.30$; $M_{adolescencia\ tardía}=4.30$; $d.t.=1.13$).

La interacción del sexo y la edad no nos da ningún efecto significativo sobre el autoconcepto de habilidad con respecto al ordenador y la informática.

Estos resultados están en la línea de los extraídos por otros autores (Eccles, 1987) en los que se constató cómo, a medida que las chicas adolescentes se hacen más mayores empiezan a tener un peor concepto de sí mismas en torno a las matemáticas que los chicos. En nuestro estudio, hemos comprobado que a medida que los adolescentes avanzan en edad, no sólo las chicas, tienen un peor concepto de su habilidad con respecto al ordenador.

6.4.2.4. Análisis de la relación entre el autoconcepto de habilidad hacia la informática y las actitudes hacia el ordenador y la informática

a) Dimensión cognitiva de las actitudes hacia el ordenador y la informática

Tabla 6.9. Correlaciones entre autoconcepto y dimensión cognitiva de las actitudes

| Actitudes hacia ordenador e informática | Total muestra | Chicos | Chicos |
|---|---------------|--------|--------|
| Habilidades sociales | -.28** | -.33** | -.27** |
| N | 479 | 209 | 270 |
| Visión del ordenador | -.38** | -.33** | -.43** |
| N | 479 | 211 | 268 |
| Aptitudes intelectual | -.17** | -.18** | -.14* |
| N | 492 | 223 | 269 |
| Creencias globales | -.43** | -.44** | -.43 |
| N | 463 | 203 | 260 |

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral) * La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral)

Según la tabla 6.9, tanto cuando se toma la muestra en general como cuando se toman los datos en función del sexo, se observa cómo el autoconcepto hacia la informática correlaciona de forma significativa con todos los componentes de la dimensión cognitiva de las actitudes. Ello supone que tener un buen concepto de uno mismo hacia el ordenador y la informática se vincula con tener una visión positiva del ordenador, de las habilidades sociales y de las aptitudes intelectuales del profesional de la informática, así como unas creencias globales favorables en torno al ordenador y la informática.

b) Dimensión afectiva de las actitudes hacia el ordenador y la informática

Tabla 6.10. Correlaciones entre autoconcepto y dimensión afectiva de las actitudes

| Actitudes hacia ordenador e informática | Total muestra | Chicos | Chicos |
|---|---------------|--------|--------|
| Disfrute ordenador | .47** | .43** | .46** |
| N | 500 | 225 | 275 |
| Comodidad ordenador | .50** | .48** | .50** |
| N | 501 | 227 | 274 |
| Total dimensión afectiva | .53** | .51** | .50** |
| N | 494 | 223 | 271 |

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral) * La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral)

De acuerdo con la tabla 6.10, el autoconcepto de habilidad con respecto a la informática correlaciona con todos los componentes de la dimensión afectiva de las actitudes, tanto cuando se toma toda la muestra en general como cuando se fragmenta por el sexo de los adolescentes. Ello implica que tener un buen concepto de sí mismos en torno a la informática está relacionado con disfrutar del ordenador y con sentirse cómodos con el.

c) Dimensión conductual de las actitudes hacia el ordenador y la informática

Tabla 6.11. Correlaciones entre autoconcepto y dimensión conductual de las actitudes

| Actitudes hacia ordenador e informática | Total muestra | Chicos | Chicas |
|---|---------------|--------|--------|
| Horas diarias | .32** | .31** | .30** |
| N | 493 | 224 | 274 |
| Horas semanales | .31** | .27** | .31** |
| N | 493 | 223 | 273 |
| Total dimensión conductual | .34** | .30** | .34** |
| N | 492 | 223 | 269 |

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral) * La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)

Conforme a los resultados de la tabla 6.11, tanto para el total de la muestra como para la muestra de chicos y de chicas, tener un buen concepto de sí mismos en la informática implica utilizar el ordenador más a menudo tanto diaria como semanalmente. Estos resultados están en la dirección de los pronósticos realizados, desprendidos de los encontrados por otros autores (Dickhäuser y Stiensmeier-Pelster, 2002a y 2003; Hattie y Fitzgerald, 1987; Sutton, 1991), en los que comprobó que cuanto más experiencia tenían los participantes con el ordenador, mejor concepto de sí mismos adquirirían con respecto a su habilidad para el ordenador.

6.4.3. Utilidad percibida de las clases de Informática para el futuro académico y profesional

Esta escala consta de un único ítem con valores comprendidos entre 1 y 7 cuyo objetivo es evaluar cuánto de útiles consideran los adolescentes que son las clases de Informática. El valor medio obtenido en esta escala es bastante alto ($M=4.47$, $d.t.=1.87$).

6.4.3.1. Influencia del sexo sobre la utilidad percibida de las clases de Informática para el futuro académico y profesional

Del ANOVA de un factor no se desprenden diferencias significativas en cómo de útiles consideran las chicas y los chicos la Informática para su futuro académico y profesional [$F(1, 504)=2.101$, $p<.148$].

Esto no corrobora nuestras predicciones, que iban en la línea de las realizadas por Eccles y su equipo de investigación con respecto a las diferencias de género en cuanto a la utilidad percibida de las clases de Informática para el futuro académico y profesional (Wigfield y Eccles, 2000).

6.4.3.2. Influencia del sexo y del lugar de procedencia sobre la utilidad percibida de las clases de Informática para el futuro profesional y/o profesional

El ANOVA 2x2 arroja un efecto principal del lugar de procedencia sobre la utilidad percibida de las clases de Informática para el futuro académico y profesional [$F(1, 504) = 5.768, p < .017$]. Por consiguiente, los adolescentes de entornos rurales ($M = 4.68; d.t. = 1.86$) perciben una utilidad mayor de las clases de Informática para su futuro académico y profesional que los de entornos urbanos ($M = 4.28; d.t. = 1.85$).

No se desprenden efectos significativos del sexo sobre la utilidad percibida de las clases de Informática para el futuro académico y profesional de los adolescentes cuando se toma por separado, ni cuando se toma en conjunción con el lugar de procedencia.

6.4.3.3. Influencia del sexo y la edad de los adolescentes sobre la utilidad percibida de las clases de Informática para el futuro académico y/o profesional

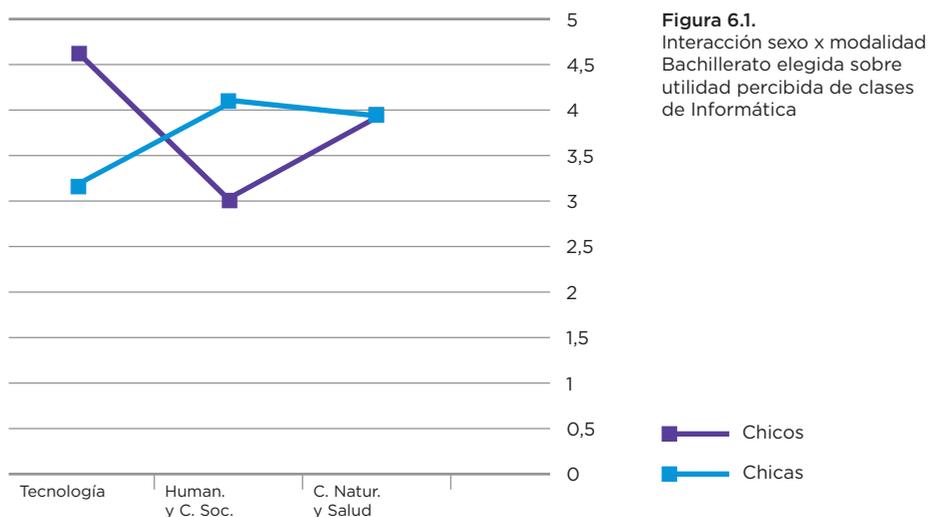
El ANOVA 2x3 revela un efecto principal de la edad de los adolescentes sobre la utilidad percibida de las clases de Informática para su futuro académico y profesional [$F(1, 501) = 10.905, p < .000$]. De esta forma, los adolescentes con edades dentro de la adolescencia temprana ($M = 4.99, d.t. = 1.83$) perciben más utilidad de la informática para su futuro académico y profesional que los de la adolescencia media ($M = 4.30, d.t. = 1.84$) y tardía ($M = 3.79, d.t. = 1.81$).

No se desprende efecto del sexo ni de la interacción del sexo x la edad de los adolescentes sobre la utilidad percibida de las clases de Informática para el futuro académico y profesional.

Hemos observado que los adolescentes de menor edad perciben que las clases de Informática son más útiles para lo que harán a nivel académico y profesional que el resto de grupos de edad. Este resultado podría deberse al hecho de que los adolescentes más jóvenes alberguen unas expectativas más idealistas sobre el papel que podría jugar la Informática en su futura trayectoria académica y/o profesional.

6.4.3.4. Influencia de la modalidad elegida en Bachillerato sobre la utilidad percibida de las clases de Informática para su futuro académico y profesional

Del ANOVA de dos factores se desprende un efecto principal de la interacción del sexo x la modalidad elegida en Bachillerato sobre la utilidad percibida de las clases de Informática para el futuro académico y profesional de los adolescentes [$F(2,157) = 3.305, p < .039$].



Según la figura 6.1, los chicos que han elegido la modalidad Tecnológica ($M=4.62$; $d.t.=1.45$) las consideran más útiles que los que han elegido la modalidad de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud ($M=3.93$; $d.t.=1.69$) y los de Humanidades y Ciencias Sociales ($M=3.00$; $d.t.=1.78$). Asimismo, en el caso de las chicas, las que han elegido la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales ($M=4.12$; $d.t.=1.75$) son las que más utilidad para su futuro académico y profesional perciben que tienen las clases de Informática, en comparación con las que han elegido Ciencias de la Naturaleza y de la Salud ($M=3.96$; $d.t.=1.60$) y Tecnología ($M=3.25$; $d.t.=1.71$). La magnitud de las diferencias entre chicos y chicas es mayor entre los adolescentes que han elegido la modalidad de Tecnología y de Humanidades y Ciencias Sociales.

Por un lado, no sorprende que los chicos que han elegido la modalidad de Tecnología perciban más utilidad de las clases de Informática para su futuro académico y profesional. A su vez, el hecho de que los chicos que han elegido la modalidad Tecnológica y que las chicas que han elegido la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales hayan asignado mayor utilidad a las clases de Informática, puede ser un indicador de que la Informática es igualmente útil para la trayectorias académicas y profesionales vinculadas a la modalidad de Bachillerato congruente con el rol masculino (Tecnología) y con el rol femenino (Humanidades y Ciencias Sociales).

6.4.3.5. *Relación entre la utilidad percibida de las clases de informática y actitudes hacia el ordenador y la informática.*

a) Dimensión cognitiva de las actitudes hacia el ordenador y la informática

Tabla 6.12. Correlaciones entre utilidad percibida de clases informática y dimensión cognitiva de las actitudes

| Actitudes hacia ordenador e informática | Total muestra | Chicos | Chicas |
|---|---------------|--------|--------|
| Habilidades sociales | -.15** | -.12 | -.17** |
| N | 465 | 208 | 257 |
| Visión del ordenador | -.17** | -.11 | -.24** |
| N | 464 | 209 | 25 |
| Aptitudes intelectual | -.00 | .07 | -.088 |
| N | 479 | 221 | 258 |
| Creencias globales | -.18** | -.13 | -.24** |
| N | 448 | 202 | 246 |

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral) * La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral)

Según la tabla 6.12, a mayor utilidad percibida de las clases de informática para el futuro académico y profesional los adolescentes, particularmente para las chicas, más positiva será la visión de las habilidades sociales del profesional de la informática y del ordenador, así como unas creencias generales en torno al ordenador y la informática más positivas.

b) Dimensión afectiva de las actitudes hacia el ordenador y la informática

Tabla 6.13. Correlaciones entre utilidad percibida clases de informática y dimensión afectiva de las actitudes

| Actitudes hacia ordenador e informática | Total muestra | Chicos | Chicas |
|---|---------------|--------|--------|
| Disfrute ordenador | .10** | .03 | .20** |
| N | 487 | 223 | 264 |
| Comodidad ordenador | .07 | -.04 | .17** |
| N | 488 | 224 | 264 |
| Total dimensión afectiva | .09 | -.01 | .20** |
| N | 481 | 220 | 261 |

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral) * La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral)

Conforme a la tabla 6.13 y tomando como referencia el total de la muestra, los adolescentes que perciben más útiles las clases de Informática para el futuro académico y profesional disfrutaban más del ordenador. Asimismo, las chicas que perciben más útiles dichas clases tienen una mayor vinculación emocional con el ordenador, pues disfrutaban más y se sienten más cómodas con él. En el caso de los chicos no hay vinculación de la utilidad percibida de las clases de Informática y la dimensión afectiva de las actitudes hacia el ordenador y la informática.

c) Dimensión conductual de las actitudes hacia el ordenador y la informática

Tabla 6.14. Correlaciones entre utilidad percibida clases de Informática y dimensión conductual de las actitudes

| Dimensión conductual actitudes | Total muestra | Chicos | Chicas |
|--------------------------------|---------------|--------|--------|
| Horas diarias | -.01 | -.04 | .04 |
| N | 485 | 22 | 26 |
| Horas semanales | -.06 | -.09 | -.00 |
| N | 479 | 222 | 257 |
| Total dimensión conductual | -.03 | -.07 | .02 |
| N | 479 | 222 | 257 |

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral) * La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)

Según la tabla 6.14, la utilidad percibida de las clases de Informática para el futuro académico y profesional no se vincula con ninguno de los componentes de la dimensión conductual de las actitudes, ni tomando la muestra en su totalidad ni desagregándola conforme al sexo de los adolescentes.

6.5. Conclusiones

Tal y como se esperaba, tanto para los chicos como para las chicas tener una identidad de género congruente con su sexo biológico es importante. Sin embargo, las chicas aceptan mejor que los chicos el comportarse de manera incongruente con su rol de género.

Cabe señalar cómo, sólo en el caso de los chicos, tener una visión positiva del ordenador y tener unas creencias positivas hacia el ordenador y la informática está vinculado a tener una alta identidad de género congruente con el sexo biológico, pero con una baja identidad de género incongruente con el sexo biológico.

El hecho de que se trate de institutos de secundaria mixtos podría contribuir a que tanto los chicos como las chicas defiendan más los aspectos relacionados con la identidad de género congruente con el rol de género imperante en nuestra sociedad y a que los chicos den importancia a no tener una identidad de género incongruente con el sexo biológico. Ello puede deberse al hecho que reseñábamos

en un primer momento sobre cómo el entorno social es, por lo general, más permisivo cuando las chicas se comportan o hacen cosas de chicos que al contrario. Un chico que hace cosas de chicas podría ser catalogado socialmente como de menos hombre, incluso como homosexual en potencia porque se supone que son los homosexuales los que tienden a comportarse de forma más parecida a las mujeres.

Para Berk (1999), las mujeres muy femeninas parecen tener dificultades de ajuste a determinados contextos porque muchos de sus rasgos no son muy valorados por la sociedad. Si ello se traslada a ámbitos tradicionalmente masculinos, aquellas mujeres que puntúan alto en feminidad tendrían más problemas que las que puntúan menos en feminidad a la hora de integrarse y ajustarse a las demandas de un entorno en el que se valora la adopción de rasgos masculinos, en lugar de los femeninos.

Tal y como Barberá (2005) afirma, el que ciertas profesiones y ciertas habilidades se tilden como masculinas o como femeninas genera que se produzcan diferencias en la participación de hombres y mujeres en aquellas actividades que no encajan con el rol de género socialmente asignado, lo cual se termina convirtiendo en una *profecía que se autocumple*.

A pesar de que nuestra sociedad ejerce presión para que los hombres cumplan los roles propios de su género, las mujeres -mucho más cuando están vinculadas a ámbitos no tradicionales- son víctimas de fuertes presiones que reflejan cómo los estereotipos de género alcanzan su máximo esplendor, pues son consideradas de una manera mucho más crítica por las propias mujeres. Ello se debe al hecho de que se asignan a estas mujeres de ámbitos no tradicionales una serie de características de falta de feminidad que contribuyen a fomentar las creencias estereotípicas en torno a la papel de la mujer en el mundo laboral, además de contribuir a perpetuarlas.

En definitiva, el que nuestra sociedad sea menos permisiva con los hombres que con las mujeres es un mero reflejo de cómo existe una mayor presión social sobre los hombres para que se ajusten a los roles de género y de cómo se concede más prestigio a las características masculinas que a las femeninas (Berk, 1999).

Se siguen produciendo diferencias de género en el autoconcepto de habilidad en torno a la informática entre los adolescentes. Dado que son las chicas las que se consideran menos competentes con la informática que los chicos, convendría que se diseñaran programas de intervención que contribuyeran a mejorar el autoconcepto de habilidad respecto al ordenador y la informática de las chicas y a prevenir que éste decrezca a medida que se va entrando en la adolescencia.

Asimismo, sería bueno que se hicieran estudios que indagaran más sobre el por qué de estas diferencias en nuestro país y en qué medida esas diferencias se podrían solventar con programas y paquetes informáticos que fueran del interés de las chicas y que ampliaran la oferta de productos que se encuentran hoy en día en el mercado, máxime teniendo en cuenta los gustos diferentes que los chicos y las chicas tienen en torno a la informática y el uso del ordenador.

El hecho de que algunos programas y herramientas informáticas tuvieran como objetivo la satisfacción de necesidades e intereses de las mujeres en lo que al uso del ordenador concierne (por ejemplo, que los juegos y los programas de programación tuvieran elementos más atractivos para las mujeres), podría servir para compensar ese menor concepto de habilidad respecto al ordenador y la informática que las chicas manifiestan.

Una posible explicación a que los chicos tengan un mejor concepto de su habilidad con respecto al ordenador y la informática podría ser vinculada a la socialización de roles. Según Eccles (1987), una de las principales consecuencias de la socialización de género reside en cómo se ordenan las competencias que las personas se forjan respecto a sí mismos en diferentes dominios, según el rol de género.

El hecho de que las mujeres, aún teniendo niveles de ejecución equiparables e incluso superiores a los de los hombres en diferentes dominios académicos, tengan un concepto de sí mismas menor al que muestran los hombres pone de manifiesto una vez más el poder de los estereotipos de género en la percepción de la propia capacidad que tienen de sí mismas en esos dominios y actividades (Eccles, Frome, Suk Yoon, Freedman-Doan, y Jacobs, 2000; Pastor, Balaguer, García-Merita, 2003).

Dweck (2002, 2006) sugiere que el hecho de que las mujeres conciban las matemáticas y las ciencias como un don, hace que estas sean más vulnerables a tener un peor rendimiento, a reducir sus creencias de competencia y, en general, a los estereotipos existentes en torno a su falta de habilidad en esos dominios. Según esta autora y tal y como ha contrastado empíricamente, una forma de reducir ese efecto negativo consistiría en desmitificar la existencia de un talento especial para esos dominios y en hacer creer a las mujeres que ser competentes en dichos dominios –al igual que hicieron genios de la Física como Einstein– no es tanto cuestión de un don innato como de un esfuerzo y trabajo continuos.

Que no hayamos encontrado diferencias de género a la hora de valorar la utilidad de las clases de Informática para el futuro académico y profesional no significa que no se haga diferente uso del ordenador por parte de las chicas y de los chicos. Sería conveniente que las investigaciones futuras hicieran un estudio en profundidad sobre la utilidad real que las clases de Informática tienen para los alumnos. Sería de gran ayuda que se ahondara en si estas clases se organizan en función de los conocimientos previos que tienen los alumnos, de forma que sean interesantes y que proporcionen estrategias reales de uso de herramientas ofimáticas que les ayuden en su posterior proyección académica y profesional.

El hecho de que los adolescentes de entornos rurales tengan una percepción más positiva de la utilidad de las clases de Informática para su futuro académico y profesional puede deberse a que perciban el ordenador como una oportunidad para tener mayor movilidad social.

Los chicos no vinculan la función instrumental de las clases de Informática para su futuro académico y profesional con las creencias respecto al ordenador y la informática, lo cual podría servir para remarcar el valor lúdico que el ordenador tienen en sus vidas, tal y como hemos podido comprobar a lo largo del capítulo IV. Sin embargo, que las chicas vinculen la dimensión cognitiva de las actitudes con la utilidad percibida de las clases de Informática para su futuro académico y profesional refuerza la visión instrumental que las chicas tienen del ordenador. Asimismo, que las chicas relacionen el disfrutar con el ordenador y estar cómodas con el con concebir útiles las clases de Informática podría servir para afianzar la idea de que las chicas necesitan sentirse emocionalmente vinculadas al ordenador para percibir que las clases de Informática son útiles para su futuro académico y profesional.

Por último, hemos comprobado que tanto los chicos como las chicas no asocian el utilizar el ordenador muchas horas con el aspecto más instrumental de las

clases de Informática en su futuro académico y profesional. Ello quizás pueda deberse al hecho de que las clases de informática no les aporten mucho más de lo que ya saben y, por ese motivo, no las perciban como algo que pudiera ayudarles en su futuro académico y profesional. Sería fundamental que los institutos pusieran todo su empeño en diseñar clases de Informática retantes y motivantes desde el punto de vista académico.