

7.1. Introducción

Normalmente, cuando tomamos una decisión tan importante como es la de elegir una trayectoria académica o profesional determinada, ponemos en marcha numerosos mecanismos cognitivos y emocionales, a través de los cuales cotejar diversos aspectos relacionados con la elección final que terminaremos realizando. Necesitamos verificar si realmente seremos capaces de desarrollar las habilidades propias de la trayectoria elegida; si dicha decisión encaja con nuestros intereses; si ello nos va a proporcionar buenas oportunidades profesionales, a través de procesos de comparación de la futura situación con la actual; cuan accesibles son esas carreras para nosotros; así como si la identidad profesional que queremos construir es la adecuada para poder identificarnos con la trayectoria académica o profesional finalmente elegida (Bandura, 1997, 1999).

Tanto Eccles y colaboradores (Eccles, Barber, y Jozefowicz, 1999, Eccles, Frome, Suk Yoon, Freedman-Doan y Jacobs, 2000), como otros autores han intentado explicar por qué los chicos se consideran mejores en matemáticas (Bandura, 1997 y 1999; Philips y Zimmerman, 1990) y en otros dominios técnicos y científicos que las chicas (Bandura, Barbaranelly, Caprana, y Pastorelli, 2001; Hackett, 1999). Por ello, hemos considerado de gran interés para nuestra investigación la vinculación de las preferencias e intereses académicos con las actitudes hacia el ordenador y la informática con la proyección profesional de los adolescentes.

Desde que los niños son muy pequeños se asumen diferentes expectativas y comportamientos para ellos, según su sexo. Así, mientras que se fomenta la asertividad, la exploración y el compromiso en los niños, en las niñas se potencia la imitación, la dependencia y la orientación social (Berk, 1999). Ya durante la enseñanza primaria los niños discriminan qué asignaturas académicas y qué actividades

son más masculinas o femeninas. Por un lado, se asocia la lectura, el arte y la música con las chicas y, por otro lado, las matemáticas, el deporte y las habilidades mecánicas con los chicos (Berk, 1999, pág. 685).

Fruto del proceso de socialización distinto para hombres y mujeres, las personas construimos esquemas mentales sobre lo que es más adecuado para cada individuo, según seamos hombres o mujeres (Bem, 1981, 1993; Barberá, 2005; Fiske y Taylor, 1991). Dicha asignación de características a cada persona, según su género, es interiorizada de tal manera que el mero contacto con la actividad académica o con la profesión concebida como masculina o como femenina producirá la activación de nuestros esquemas de género y el posterior comportamiento conforme a ellos.

Existen distintos mecanismos de socialización utilizados por nuestra sociedad para aleccionarnos y mostrarnos qué comportamientos son típicos de hombres y cuáles son típicos de mujeres (Eccles, Frome, Suk Yoon, Freedman-Doan y Jacobs, 2000; Jodl, Michael, Malanchuk, Eccles y Samerof, 2001. En este sentido, González y Zarco (2004) defienden la idea de que el modelo de género basado en la *teoría de la socialización del rol de género* serviría para explicar la diferente actitud de los hombres y de las mujeres frente al trabajo.

Como ya hemos mencionado en el capítulo III, la asignación de roles a cada género funciona a modo de *heurísticos* (Tversky y Kahneman, 1974), en la medida en que gracias a ello nuestra memoria recupera de forma automática los ejemplos que mejor representan determinadas realidades. A ello se debe el hecho de que asociemos el ejercicio de la profesión de cirujano o de ingeniero con hombres y a que, por el contrario, vinculemos la profesión de enfermería o de peluquería con mujeres. Sin embargo, tendemos a infravalorar, incluso de forma inconsciente, con comentarios y categorizaciones despectivas a aquellas personas que se “salen del tiesto” y que ocupan roles no asignados tradicionalmente a uno u otro sexo. Esto contribuye en buena medida a que, tanto los hombres como las mujeres, desechen con mayor facilidad el elegir aquellas profesiones que no encajan con los roles de género y a que elijan trayectorias profesionales congruentes con ellos.

Algunos autores (Stake y Nickens, 2005) intentan dar explicación a la segregación de las mujeres en las carreras científicas aludiendo al hecho de que muchas estudiantes de secundaria eligen con menor frecuencia una carrera científica, porque perciben que el ámbito científico es incompatible con su vida familiar; algo que no se ha observado en los chicos.

Puesto que, tal y como hemos señalado en un principio, las distintas motivaciones e intereses profesionales de los hombres y las mujeres giran en torno a los roles de género (Eagly, 1987; Eagly y Steffen, 1984; Eccles, Barber y Josefowicz, 1999), analizar su vinculación de los intereses profesionales de los adolescentes con las distintas dimensiones de las actitudes respecto al ordenador y la informática, es de sumo interés para nuestra investigación.

Por último, Krapp (1999) considera fundamental la distinción clásica entre motivación intrínseca y motivación extrínseca a la hora de explicar las razones por las que las personas se interesan por un determinado tipo de actividades y descartan otras, así como que elijen unos itinerarios académicos o profesionales en detrimento de otros.

7.2. Objetivos

Los objetivos que han guiado el estudio y análisis de las preferencias académicas y las motivaciones e intereses profesionales de los adolescentes de nuestra muestra son los siguientes:

- Verificar la existencia de diferencias de género en las preferencias académicas y en la percepción de habilidad académica que los adolescentes muestran.
- Contrastar la existencia de diferencias de género en las motivaciones profesionales que los adolescentes manifiestan con respecto a su futuro profesional.
- Verificar el impacto que las preferencias académicas y la percepción de habilidad académica tienen sobre las actitudes hacia el ordenador y la informática que los chicos y las chicas presentan.
- Analizar la influencia que las modalidades elegidas en Bachillerato y las que proyectan elegir en un futuro tienen sobre las preferencias académicas y la percepción de habilidad académica que los chicos y las chicas exhiben.
- Estudiar las posibles similitudes y diferencias entre los chicos y las chicas en cuanto a las motivaciones respecto a la futura profesión, según el lugar de procedencia y las elecciones de modalidades académicas que han hecho en Bachillerato y que piensan cursar en un futuro inmediato.
- Analizar la relación existente entre las motivaciones e intereses profesionales y las diferentes dimensiones de las actitudes hacia el ordenador y la informática.

7.3. Hipótesis

Teniendo en cuenta los objetivos anteriormente mencionados, las hipótesis que vamos a intentar contrastar en este apartado son las siguientes:

- I. Las chicas van a preferir aquellas asignaturas que coinciden con su rol de género y, por ello, van a sentirse más competentes con ellas.
- II. Las chicas y los chicos tienen diferentes intereses y motivaciones profesionales, congruentes con los roles socialmente asignados.
- III. Los adolescentes que elijan la Informática como su asignatura favorita van a tener unas actitudes más positivas hacia el ordenador y la informática que el resto de adolescentes que muestren preferencia por cualquiera de las otras asignaturas.
- IV. Los adolescentes que se sienten más competentes en Informática van a mostrar unas actitudes más positivas hacia el ordenador y la informática.
- V. Los chicos y las chicas que han elegido la modalidad de tecnología en Bachillerato, o que proyectan elegirla, van a estar más motivados para una profesión en la ejercer poder y tomar decisiones que los que han elegido otras modalidades académicas en Bachillerato.

7.4. Resultados

Para la exposición de este capítulo, hemos procedido a dividir los resultados extraídos en dos apartados: el primer apartado hace alusión a las preferencias académicas y, el segundo apartado, aborda diferentes aspectos relacionados con las motivaciones e intereses profesionales.

En un primer momento y dada la naturaleza nominal de la variable preferencias académicas, se han llevado a cabo análisis χ^2 , dirigidos a contrastar las diferencias de género en cuanto a las preferencias académicas de los adolescentes y a su percepción de competencia en torno a ellas.

En un segundo momento, se han efectuado análisis de varianza para estudiar la relación entre las preferencias académicas y los componentes de las actitudes hacia el ordenador, en interacción con el sexo.

En un tercer momento, se han llevado a cabo análisis de varianza para analizar el efecto que las siguientes variables moduladoras ejerce sobre las preferencias académicas y sobre las motivaciones e intereses profesionales de los adolescentes: el sexo, el lugar de procedencia, la modalidad de Bachillerato elegida y que proyectan elegir en un futuro cercano.

En último lugar, se ha realizado un análisis correlacional para contrastar la relación existente entre las variables motivaciones e intereses profesionales y cada uno de los componentes de las dimensiones de las actitudes hacia el ordenador y la informática.

7.4.1. Preferencias académicas

7.4.1.1. Influencia del sexo sobre las preferencias e intereses académicos

Tabla 7.1. Preferencias académicas y percepción de competencia de toda la muestra

Tipo de asignatura		Recuento	Porcentaje
Asignatura que más gusta	Matemáticas	120	22.8%
	Lengua Esp.	103	19.6%
	Informática	231	43.9%
	Inglés	72	13.7%
Asignatura que menos gusta	Matemáticas	183	34.8%
	Lengua Esp.	160	30.4%
	Informática	53	10.1%
	Inglés	130	24.7%
Asignatura en la que eres mejor	Matemáticas	110	21.1%
	Lengua Esp.	123	23.6%
	Informática	144	27.6%
	Inglés	144	27.6%
Asignatura en la que eres peor	Matemáticas	218	41.9%
	Lengua Esp.	128	24.6%
	Informática	42	8.1%
	Inglés	13	25.4%

En general, la asignatura que más gusta, tanto a chicos como a chicas, es la Informática. La asignatura que menos les gusta son las Matemáticas y la Lengua Española. A su vez, el Inglés y la Informática son las asignaturas en las que se consideran mejores. Las Matemáticas es la asignatura en la que se consideran peores.

7.4.1.2. Influencia del sexo en las preferencias e intereses académicos

Tabla 7.2. Desglose por sexo de las preferencias académicas y de la percepción de competencias

Tipo de asignatura		Chicos		Chicas	
		Recuento	Porcentaje	Recuento	Porcentaje
Asignatura que más gusta	Matemáticas	53	22.7%	67	22.9%
	Lengua Esp.	26	11.2%	77	23.3%
	Informática	130	55.8%	101	34.5%
	Inglés	24	10.3%	48	16.4%
Asignatura que menos gusta	Matemáticas	71	30.2%	112	38.5%
	Lengua Esp.	87	37.0%	73	25.1%
	Informática	11	4.7%	42	14.4%
	Inglés	66	28.1%	64	22.0%
Asignatura en la que eres mejor	Matemáticas	56	23.8%	54	18.9%
	Lengua Esp.	42	17.9%	81	28.9%
	Informática	84	35.7%	60	21.0%
	Inglés	53	22.6%	91	31.8%
Asignatura en la que eres peor	Matemáticas	81	34.5%	137	48.1%
	Lengua Esp.	70	29.8%	58	20.4%
	Informática	14	6.0%	28	9.8%
	Inglés	70	29.8%	62	21.8%

Tal y como se puede apreciar en la tabla 7.2, hay un porcentaje mayor de chicos (el 55.8%) que de chicas (el 34.5%) a los que la Informática es la asignatura que más les gusta [$\chi^2(3)=32.100$, $p<.000$]. Por otro lado, las Matemáticas es la asignatura que menos gusta a las chicas (el 38.5%), mientras que la Lengua Española es la asignatura que menos les gusta a los chicos (el 37%) [$\chi^2(3)=22.871$, $p<.000$].

A su vez, con respecto a la asignatura en la que se consideran mejores, mientras que el 35.7% de los chicos se consideran mejores en Informática, el 31.8% de las chicas se consideran mejores en Inglés [$\chi^2(3)=21.645$, $p<.000$]. Por el contrario, con respecto a la asignatura en la que se consideran peores, tanto el 34.5% de los chicos como el 48.1% de las chicas consideran que las Matemáticas es la asignatura que peor se les da [$\chi^2(3)=16.002$, $p<.001$].

Estos datos corroboran tanto los resultados encontrados por Eccles y colaboradores (Eccles, Barber, y Jozefowicz, 1999; Eccles y Wigfield, 2002) en Estados Unidos, como los hallados por Ayalon (2005) en Israel, pues en todos ellos se vislumbraron diferencias de género en el interés que los participantes muestran hacia las Matemáticas y la Informática.

Asimismo, estos resultados reproducen los encontrados por otros autores en los que se ha venido constatando cómo las chicas se valoran a sí mismas de forma negativa en aquellos dominios que no encajan con su rol de género (Eccles, Wigfield, Harold y Blumenfeld, 1993; Guimond y Roussel, 2001), lo cual normalmente no se corresponde con el buen rendimiento que finalmente obtienen en esos dominios (Crombie, Sinclair, Silverthorn, Byrne, Dubois, y Trinneer, 2005; Marsh, Trautwein, Lüdtke, Köller, y Bäumert, 2005).

Por otro lado, el hecho de que tanto los chicos como las chicas de este estudio, especialmente las chicas, se perciban a sí mismos como peores en Matemáticas que en otras asignaturas no confirma los resultados de otros estudios, en los que se ha comprobado que los chicos siempre se perciben a sí mismos como más competentes con respecto a las Matemáticas que las chicas (Crombie, Sinclair, Silverthorn, Byrne, Dubois, y Trinneer, 2005; Eccles, 1985; 1989, Eccles, Frome, Suk Yoon, Freedman-Doan, y Jacobs, 2000; Köller, Schnabel, y Bäumert, 2001; Simpkins, Davis-Kean y Eccles, 2006).

7.4.1.3. Influencia del sexo y de las preferencias académicas sobre las actitudes hacia el ordenador

Con la finalidad de abreviar con los resultados y de ser coherentes con las hipótesis anteriormente mencionadas, hemos elegido como variables de mayor interés la asignatura que más les gusta a los adolescentes y la asignatura en la que se perciben a sí mismos como más competentes.

a) Asignatura que más les gusta

- Asignatura que más les gusta y dimensión cognitiva de las actitudes

Del análisis 2x4 se desprende únicamente un efecto principal de la asignatura que más les gusta a los adolescentes sobre la visión de las habilidades sociales que debería poseer el profesional de la informática [$F(3,437)=7.014$, $p<.000$], sobre su visión del ordenador [$F(3,437)=9.056$, $p<.000$] y sobre las creencias que a nivel global tienen los adolescentes en torno al ordenador y la informática [$F(3,437)=10.305$, $p<.000$]. Según esto, que Informática sea la asignatura que más les guste supone que manifiesten una visión más positiva de las habilidades sociales del profesional de la informática ($M=1.97$, $d.t=.65$) y del ordenador ($M=2.02$, $d.t=.53$), así como unas creencias globales más positivas del ordenador y de la informática ($M=2.14$, $d.t=.45$) que el que sea cualquiera del resto de asignaturas la que más les gusta.

No se observan efectos significativos, ni del sexo cuando se toma por separado ni de interacción con la asignatura que más les gusta, sobre ningún

componente de la dimensión cognitiva de las actitudes hacia el ordenador y la informática.

- Asignatura que más les gusta y dimensión afectiva de las actitudes

El análisis 2x4 arroja un efecto principal del sexo sobre cuánto disfrutaban los adolescentes con el ordenador [$F(1,437)=4.477$, $p<.035$] y sobre cuán cómodos se sienten con él [$F(1,437)=4.626$, $p<.032$], así como sobre el total de la dimensión afectiva de las actitudes [$F(1,437)=4.422$, $p<.036$]. De esta forma, los chicos disfrutaban más que las chicas del ordenador ($M_{chicos}=3.10$, $d.t.=.78$; $M_{chicas}=2.92$, $d.t.=.80$) y también se sienten más cómodos que las chicas ante el ordenador ($M_{chicos}=3.16$, $d.t.=.71$; $M_{chicas}=2.98$, $d.t.=.77$). Los chicos ($M=3.10$, $d.t.=.68$) muestran, en general, una mayor vinculación emocional hacia el ordenador y la informática que las chicas ($M=2.95$, $d.t.=.71$).

Asimismo, se produce un efecto principal de la asignatura que más les gusta sobre cuánto disfrutaban con el ordenador [$F(3,437)=11.184$; $p<.000$] y sobre cuán cómodos se sienten con él [$F(3,437)=7.522$; $p<.000$], así como sobre el total de la dimensión afectiva de las actitudes hacia el ordenador y la informática [$F(3,437)=12.599$; $p<.000$]. Por este motivo, que sea la Informática la asignatura que más les gusta implica disfrutar más del ordenador ($M=3.32$, $d.t.=.69$), sentirse más cómodos con él ($M=3.29$, $d.t.=.62$) y tener una mayor vinculación emocional hacia el ordenador y la informática ($M=3.33$, $d.t.=.65$).

Estos resultados confirman nuestras predicciones previas, en la medida en la que el hecho de que la asignatura de Informática sea la que más les gusta a los adolescentes implica tener una mayor vinculación afectiva con el ordenador y con la informática.

- Asignatura que más les gusta y dimensión conductual de las actitudes

El análisis 2x4 arroja un efecto principal del sexo sobre el número de horas diarias [$F(1,437)=4.621$; $p<.032$] y semanales [$F(1,437)=6.717$; $p>.010$] que los adolescentes pasan al ordenador, así como sobre el total de la dimensión conductual de las actitudes hacia el ordenador y la informática [$F(1,437)=7.234$; $p>.007$]. Los chicos pasan más horas al ordenador ($M_{horasdiarias}=1.48$, $d.t.=.65$; $M_{horassemanales}=1.68$, $d.t.=.74$; $M_{dimenconduc}=1.58$, $d.t.=.64$) que las chicas ($M_{horasdiarias}=1.33$, $d.t.=.54$; $M_{horassemanales}=1.49$, $d.t.=.60$ y $M_{dimenconduc}=1.42$, $d.t.=.53$).

Asimismo, se produce un efecto principal de la asignatura que más les gusta sobre el número de horas que pasan los adolescentes en el ordenador, tanto diaria [$F(4,437)=5.430$; $p<.001$] como semanalmente [$F(4,437)=4.310$; $p<.005$], así como sobre el total de la dimensión conductual de las actitudes hacia el ordenador y la informática [$F(4,437)=5.813$; $p<.001$]. Por este motivo, que sea la Informática la asignatura que más les gusta a los adolescentes implica que utilicen el ordenador con mayor frecuencia ($M_{dimenconduc}=1.65$, $d.t.=.66$), es decir, más horas diarias ($M=1.58$, $d.t.=.67$) y semanales ($M=1.74$, $d.t.=.72$).

No se observa ningún efecto significativo de la interacción del sexo x la asignatura que más les gusta a los adolescentes sobre ninguno de los componentes de la dimensión conductual de las actitudes hacia el ordenador y la informática.

Todo este grupo de resultados corroboran nuestras predicciones en el sentido de que los adolescentes que elijen la Informática como su asignatura favorita muestran a su vez unas actitudes más positivas hacia el ordenador y la informática que el resto de adolescentes que han elegido otra asignatura como su favorita.

b) Asignatura con la que se sienten más competentes

- Asignatura con la que sienten más competentes y dimensión cognitiva de las actitudes hacia el ordenador y la informática

El ANOVA 2x4 arroja un efecto principal del sexo sobre la visión que los adolescentes tienen del ordenador [$F(1,435)=3.935$; $p<.04$], así como un efecto tendencial del sexo sobre la visión de las aptitudes intelectuales vinculadas al profesional de la informática [$F(1,435)=2.929$; $p<.08$].

De esta manera, son los chicos ($M=2.14$, $d.t.=.60$) los que muestran una visión más positiva del ordenador que las chicas ($M=2.25$, $d.t.=.53$). Asimismo, los chicos ($M=2.6$, $d.t.=.74$) manifiestan una actitud ligeramente más favorable que las chicas ($M=2.61$, $d.t.=.64$) hacia las aptitudes intelectuales del profesional de la informática.

Asimismo, se produce un efecto principal de la asignatura en la que se consideran más competentes sobre las habilidades sociales del profesional de la informática [$F(3,435)=3.761$; $p<.01$], sobre la visión del ordenador [$F(3,435)=2.540$; $p<.05$] y sobre las creencias generales que tienen del ordenador y de la informática [$F(3,435)=3.824$; $p<.01$].

Que se sientan más competentes en Inglés ($M=2.04$, $d.t.=.56$) e Informática ($M=2.05$; $d.t.=.73$) implica que tienen una visión más positiva de las habilidades sociales del profesional de la informática que los que se consideran más competentes en Matemáticas ($M=2.18$; $d.t.=.72$) o Lengua Española ($M=2.32$; $d.t.=.71$). A su vez, que se sientan más competentes en Informática ($M_{vordenador}=2.09$, $d.t.=.56$; $M_{creenciasglobal}=2.2$, $d.t.=.69$) e Inglés ($M_{vordenador}=2.16$, $d.t.=.53$; $M_{creenciasglobal}=2.23$, $d.t.=.23$) supone que tengan una visión más positiva del ordenador y que tengan unas creencias más positivas en torno al ordenador y la informática que los que se perciben a sí mismos más competentes en Matemáticas ($M_{vordenador}=2.35$, $d.t.=.64$; $M_{creenciasglobal}=2.32$, $d.t.=.32$) y Lengua Española ($M_{vordenador}=2.29$, $d.t.=.54$; $M_{creenciasglobal}=2.4$, $d.t.=.24$).

No se observa ningún efecto significativo de la interacción entre el sexo y la asignatura en la que se consideran más competentes.

- Asignatura con la que se sienten más competentes y dimensión afectiva de las actitudes hacia el ordenador

El análisis 2x4 arroja un efecto principal del sexo sobre cuánto disfrutaban los adolescentes del ordenador [$F(1,435)=11.650$; $p<.001$], sobre lo cómodos que se sienten ante el ordenador [$F(1,435)=4.971$; $p<.026$], así como sobre el total de la dimensión afectiva de las actitudes hacia el ordenador y la informática [$F(1, 435)=8.498$; $p<.004$]. Así, los chicos disfrutaban más del ordenador y se sienten más cómodos con el ($M_{disfrute}=3.22$, $d.t.=.69$; $M_{comodidad}=3.18$, $d.t.=.62$;

Mdimenafect=3.18, d.t.=3.36) que las chicas (Mdisfrute=M=2.95, d.t.=.76; Mcomodidad=3.02, d.t.=.78; Mdimenafect=2.99, d.t.=.70).

Asimismo, se observa un efecto principal de la asignatura en la que se consideran más competentes sobre cuánto disfrutaban los adolescentes del ordenador [F(3,435)=8.680; p<.000], sobre cuán cómodos se sienten con el [F(3,345)=8.078; p<.000] y sobre el total de la dimensión afectiva de las actitudes hacia el ordenador y la informática [F(3,435)=11.101; p<.000]. De esta forma, los adolescentes que se consideran más competentes en Informática (Mdisfrute=3.35, d.t.=.69 Mcomodidad=3.36, d.t.=.62; Mdimenafect=3.33; d.t.=.60) y en Inglés (Mdisfrute=3.20, d.t.=.76; Mcomodidad=3.20, d.t.=.78; Mdimenafect=2.99; d.t.=.70) disfrutaban más del ordenador y se sienten más cómodos con él que los que se consideran más competentes en Matemáticas (Mdisfrute=2.91,d.t.=.89; Mcomodidad=3.02, d.t.=.82; Mdimenafect=2.96, d.t.=.78) y Lengua Española (Mdisfrute=2.88, d.t.=.82; Mcomodidad=2.88, d.t.=.75; Mdimenafect=2.86, d.t.=.71).

El efecto de la interacción entre el sexo y la asignatura en la que se sienten más competentes sobre cuán cómodos se sienten los adolescentes con el ordenador resulta tendencialmente significativa [F(3,435)=2.355, p<.071], así como sobre el total de la dimensión afectiva de las actitudes hacia el ordenador y la informática [F(3,435)=2.940, p<.033].

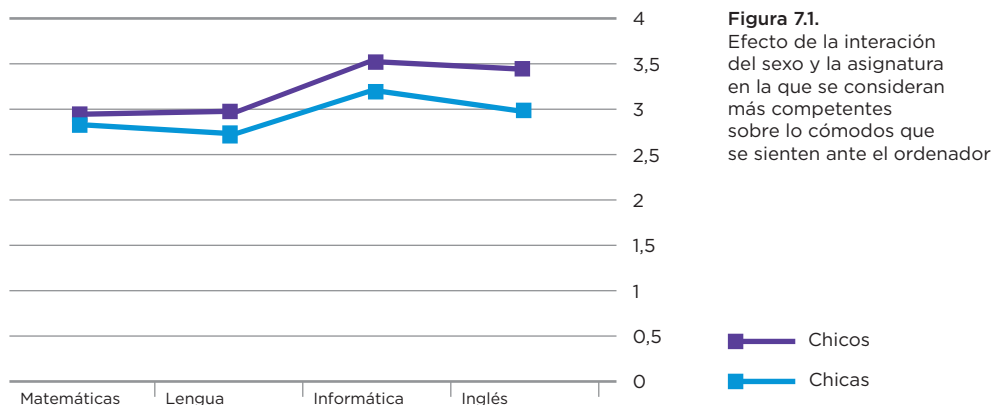


Figura 7.1. Efecto de la interacción del sexo y la asignatura en la que se consideran más competentes sobre lo cómodos que se sienten ante el ordenador

Según la figura 7.1, los chicos que se consideran más competentes en Informática (M=3.50; d.t.=.58), seguidos de los que se consideran mejores en Inglés (M=3.44; d.t.=.64), son los que se sienten más cómodos con el ordenador. En el caso de las chicas, se sigue el mismo patrón, de forma que las que se consideran más competentes en Informática (M=3.19; d.t.=.65), seguidas de las que perciben mejores a sí mismas en Inglés (M=2.95; d.t.=.80), se sienten más cómodas con el ordenador. La magnitud de las diferencias entre los chicos y las chicas en lo cómodos que se sienten con el ordenador, es mayor entre los adolescentes que se consideran mejores en la asignatura de Inglés.

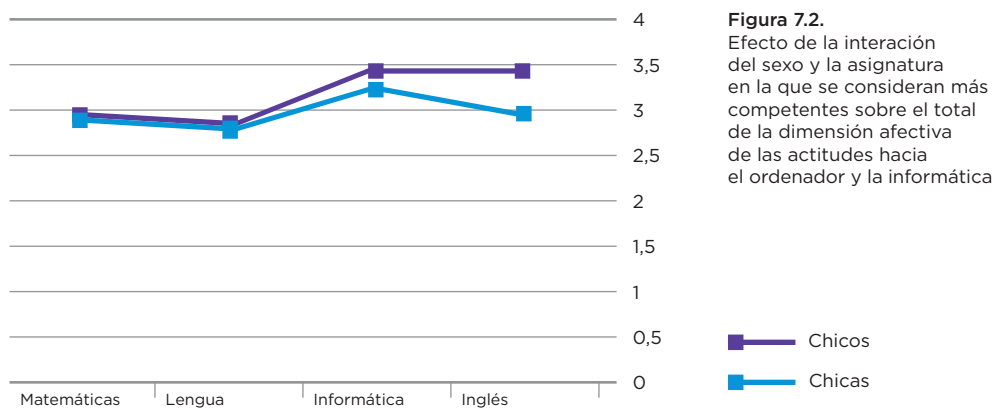


Figura 7.2.
Efecto de la interacción del sexo y la asignatura en la que se consideran más competentes sobre el total de la dimensión afectiva de las actitudes hacia el ordenador y la informática

Según la figura 7.2., los chicos que se sienten competentes en Informática (M=3.44, d.t.=.58) e Inglés (M=3.44, d.t.=.60) muestran una mayor vinculación afectiva hacia el ordenador y la informática. En el caso de las chicas, las que se sienten más competentes en Informática (M=3.22, d.t.=.62) son las que muestran una mayor vinculación emocional hacia el ordenador y la informática. La magnitud de las diferencias entre los chicos y las chicas es mayor entre los que se sienten más competentes en la asignatura de Inglés.

- Asignatura con la que sienten más competentes y dimensión conductual de las actitudes hacia el ordenador

El ANOVA 2x4 muestra un efecto principal del sexo sobre el número de horas semanales que los adolescentes invierten en el ordenador [$F(1,435)=3.632$; $p<.057$] y un efecto tendencial sobre el total de la dimensión conductual de las actitudes [$F(1,435)=3.534$; $p<.061$]. Por ello, los chicos (Mhorassemanales=1.69, d.t.=.74; Mdimenconduc=.74, d.t.=.64) pasan más horas semanales al ordenador y lo utilizan con mayor frecuencia que las chicas (Mhorassemanales=1.54, d.t.=.60; Mdimenconduc=1.47, d.t.=.53).

A su vez, se produce un efecto principal de la asignatura en la que se consideran más competentes sobre el número de horas diarias [$F(3,435)=8.661$; $p<.000$] y semanales que los adolescentes pasan al ordenador [$F(3,435)=4.373$; $p<.005$], así como sobre el total de la dimensión conductual de las actitudes hacia el ordenador y la informática [$F(3,435)=7.361$; $p<.000$]. Los adolescentes que se consideran más competentes en Informática (Mhorasdiarias=1.62, d.t.=.67; Mhorassemanales=1.74, d.t.=.72; Mdimenconduc=1.68, d.t.=.66) e Inglés (Mhorasdiarias=1.46, d.t.=.57; Mhorassemanales=1.67, d.t.=.67; Mdimenconduc=1.59, d.t.=.56) utilizan el ordenador más horas al día y a la semana que los que se consideran más competentes en Matemáticas (Mhorasdiarias=1.42, d.t.=.62; Mhorassemanales=1.59, d.t.=.68; Mdimenconduc=1.49, dt.=.58) y Lengua Española (Mhorasdiarias=1.21, dt.=.43; Mhorassemanales=1.42, d.t.=.62; Mdimenconduc=1.33, d.t.=.45).

Se produce un efecto tendencial de la interacción del sexo x la asignatura en la que se consideran más competentes sobre el número de horas diarias que

pasan los adolescentes en el ordenador [$F(3,435)=2.379$; $p<.069$], así como sobre el total de la dimensión conductual de las actitudes hacia el ordenador y la informática [$F(3,435)=2.500$; $p<.059$].

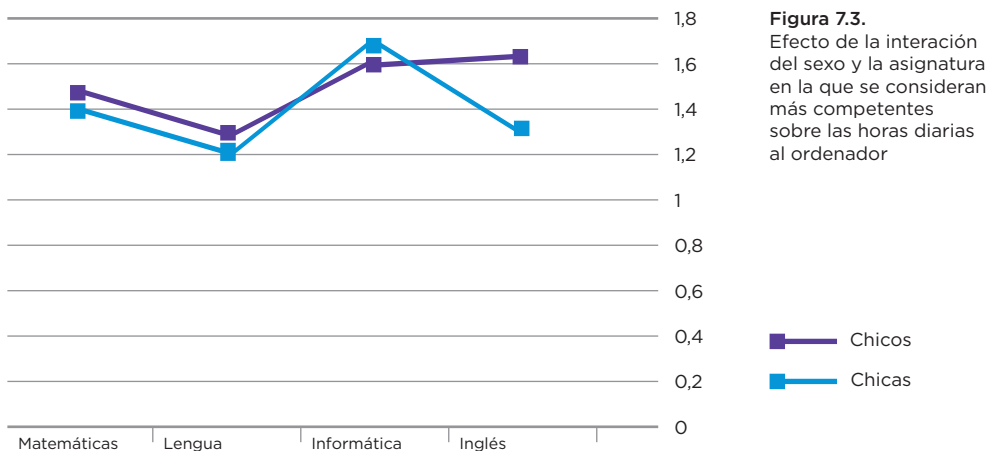


Figura 7.3. Efecto de la interacción del sexo y la asignatura en la que se consideran más competentes sobre las horas diarias al ordenador

Según la figura 7.3, los chicos que se consideran más competentes en Inglés ($M=1.62$, $d.t.=.65$) son los que utilizan más horas el ordenador a diario, seguidos por los que se consideran más competentes en Informática ($M=1.58$, $d.t.=.69$). En el caso de las chicas, las que se consideran más competentes en Informática ($M=1.65$, $d.t.=.65$), seguidas de las que se consideran mejores en Matemáticas ($M=1.40$, $d.t.=.54$), utilizan el ordenador más horas diarias. La magnitud de las diferencias entre chicos y chicas con respecto a las horas de utilización diaria del ordenador se produce entre los que se consideran más competentes en la asignatura de Inglés.

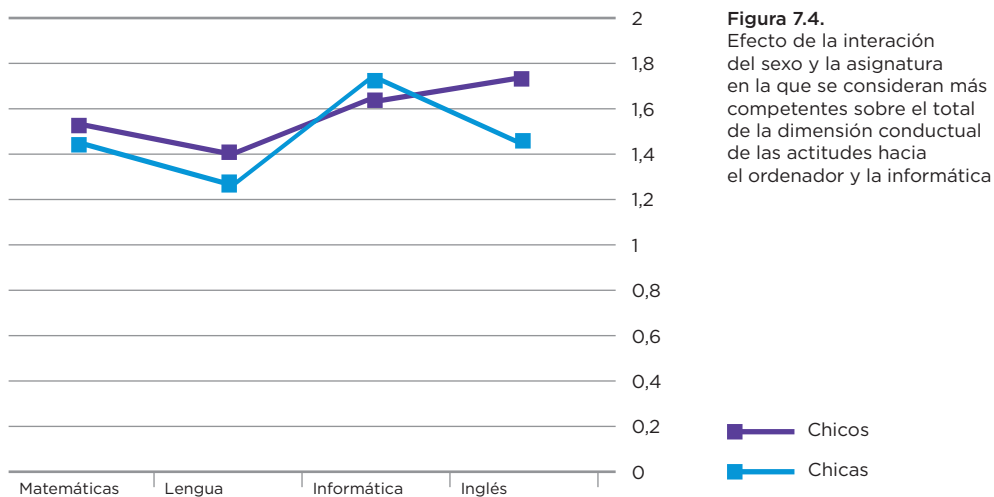


Figura 7.4. Efecto de la interacción del sexo y la asignatura en la que se consideran más competentes sobre el total de la dimensión conductual de las actitudes hacia el ordenador y la informática

Conforme a la figura 7.4, los chicos que se sienten más competentes en Inglés (M=1.73, d.t.=.63) y en Informática (M=1.63, d.t.=.69) utilizan el ordenador con mayor frecuencia. Asimismo, las chicas que se consideran más competentes en Informática (M=1.72, d.t.=.62) y en Matemáticas (M=1.45, d.t.=.53) son las que más utilizan el ordenador. La magnitud de las diferencias entre los chicos y las chicas es mayor entre los adolescentes que se consideran más competentes a sí mismos en la asignatura de Inglés.

Estos resultados también corroboran, en parte, las predicciones que nos hemos planteado anteriormente en la medida en que el sentirse más competentes en informática supone tener una actitud más positiva hacia el ordenador y la informática.

7.4.2. Motivaciones e intereses profesionales de los adolescentes

En este apartado se pretende analizar la influencia de algunas variables moduladoras, tales como el sexo, el lugar de procedencia y las modalidades de Bachillerato elegidas o a elegir, sobre las motivaciones e intereses profesionales de los adolescentes.

En segundo lugar, vamos a hacer hincapié en el análisis de la vinculación de las motivaciones e intereses profesionales de los adolescentes con los distintos componentes de las dimensiones de las actitudes hacia el ordenador y la informática.

Tabla 7.3. Descriptivos de los factores de la escala motivaciones e intereses profesionales

Intereses y motivaciones profesionales	Alfa	Media	D. típica
Vida personal	0.76	5.55	1.06
Motivaciones de tipo social	0.74	5.45	1.07
Poder y toma de decisiones	0.71	5.14	1.14
Tarea demandada por la profesión	0.40	3.46	1.12

Como se ilustra en la tabla 7.3, los valores medios de los factores la escala de intereses y motivaciones profesionales son bastante altos, exceptuando el factor relativo al tipo de tareas demandadas en la profesión.

7.4.2.1. Influencia del sexo sobre las motivaciones e intereses profesionales

A continuación se muestran los análisis de varianza realizados para contrastar la existencia de diferencias de medias entre chicos y chicas en cuanto a motivaciones profesionales en las cuatro dimensiones de esta escala. Se ha partido de la hipótesis de que existen diferencias en las motivaciones que chicos y chicas tienen de la futura profesión.

Del ANOVA de un factor se desprende que las chicas ($M=5.63$, $d.t.=.95$) valoran más que los chicos ($M=5.45$, $d.t.=1.18$) la posibilidad de ejercer una profesión que salvaguarde su vida personal [$F(1,494)=3.508$, $p<.062$], siendo la magnitud de las diferencias tendencialmente significativas.

Al mismo tiempo, las chicas ($M=5.79$, $d.t.=.87$) valoran más que los chicos ($M=5.01$, $d.t.=1.15$) la posibilidad de ejercer una profesión que en futuro proporcione la posibilidad de potenciar su faceta social: bien sea ayudando a otros, bien sea relacionándose con otras personas dentro del ámbito profesional [$F(1,508)=76.340$, $p<0.001$].

Tal y como se predecía en un principio, las motivaciones e intereses profesionales son distintos para los chicos y para las chicas (Eccles, Barber y Jozefowicz, 1999; González y Zarco, 2004), lo cual está en consonancia con los estereotipos de género.

Estos resultados están, a su vez, en la línea de los resultados de Cinamon y Rich (2002), en los que se comprobó cómo, mientras los hombres tendían a percibir más conflicto trabajo-familia, las mujeres percibían más conflicto familia-trabajo. Además, estas mujeres señalaban más ejemplos de cómo el trabajo interfería con su vida familiar e informaban de niveles más altos de este tipo de conflicto.

7.4.2.2. Influencia del lugar de procedencia y del sexo sobre las motivaciones e intereses profesionales

El ANOVA 2x2 arroja un efecto principal del sexo sobre las motivaciones e intereses profesionales de los adolescentes. De ahí que se produzcan diferencias significativas entre los adolescentes en la forma de valorar la futura profesión como aquella a través de la cual salvaguardar su vida personal [$F(1,482)=4.937$, $p<.027$] y social [$F(1, 482)=67.165$, $p<.001$]. Son las chicas las que más valoran una profesión que puedan combinar con su vida personal ($M=5.64$; $d.t.=.95$) y con la que estar en contacto con otras personas ($M=5.77$; $d.t.=.88$). Por otro lado, se produce una tendencia a que los chicos ($M=3.57$; $d.t.=1.19$) valoren más que las chicas ($M=3.39$; $d.t.=1.05$) una profesión por las características intrínsecas a las tareas que esta requiere desempeñar [$F(1, 482)=2.930$, $p<.088$].

Se produce un efecto del lugar de procedencia sobre la dimensión relativa al ejercicio de poder y a la toma de decisiones [$F(1, 482)=7.199$, $p<.008$]. Son los adolescentes procedentes de entornos urbanos ($M=5.27$; $d.t.=1.05$) los que más valoran una profesión con posibilidades de ejercer poder y de tomar decisiones que los procedentes de entornos rurales ($M=4.98$; $d.t.=1.24$).

Asimismo, se produce un efecto significativo de la interacción entre el sexo y el lugar de procedencia sobre la motivación de ejercer en el futuro una profesión que salvaguarde su vida personal [$F(1,482)=3.583$, $p<.059$].

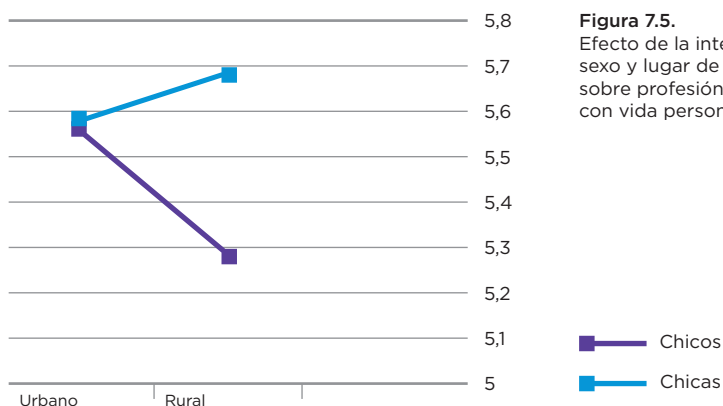


Figura 7.5.
Efecto de la interacción del sexo y lugar de procedencia sobre profesión compatible con vida personal

Según la figura 7.5, son las chicas de ámbitos rurales ($M=5.69$; $d.t.=1.01$) las que muestran mayor preferencia que las de entornos urbanos ($M=5.59$; $dt.=.91$) a ejercer un trabajo que sea compatible con su vida personal. En el caso de los chicos, los que viven en la ciudad ($M=5.56$; $dt.=1.02$) valoran más que los chicos que viven en ámbitos rurales ($M=5.29$; $dt.=1.34$) el desempeñar una profesión que salvaguarde su vida personal. La magnitud de las diferencias entre los chicos y las chicas es mayor en el caso de los adolescentes procedentes de entornos rurales.

El hecho de que en las zonas rurales haya un número mayor de trabajadores autónomos o por cuenta propia que en las zonas urbanas, puede contribuir a que los chicos de entornos rurales no valoren tanto como los chicos de las ciudades una profesión con posibilidades de ejercer poder y de tomar decisiones. A su vez, en las zonas rurales las relaciones de poder y de status no están tan delimitadas como en las ciudades, al existir menos escalafón social que en una ciudad.

Estos resultados sugieren, al mismo tiempo, que las chicas de entornos rurales perciben mayor interferencia del trabajo en la vida personal, quizá debido a la mayor renuncia de las mujeres de entornos rurales a desarrollarse profesionalmente. Esta renuncia puede deberse, bien a la escasez de oportunidades laborales para las mujeres en los ámbitos rurales; bien al mayor respeto a las tradiciones por parte de las mujeres de ámbitos no urbanos, donde existe una mayor presión social para que ellas sigan los cánones establecidos y no se “desvíen” de ellos.

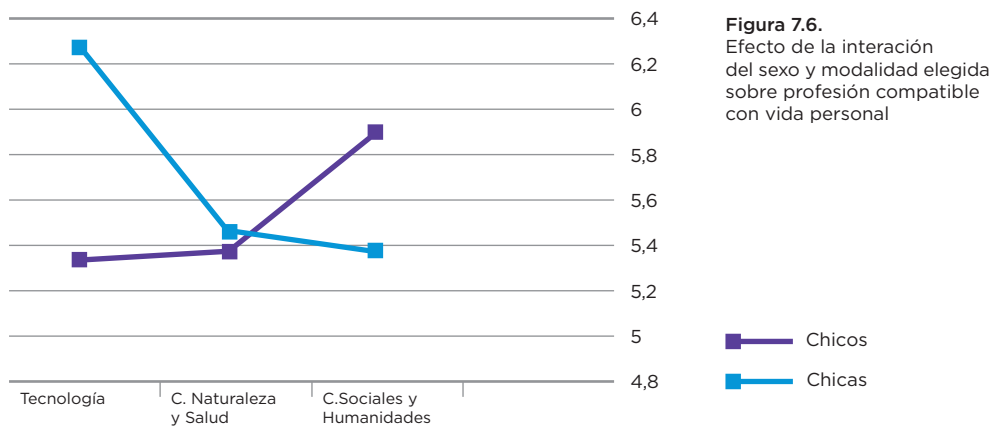
7.4.2.3. Influencia de la opción de Bachillerato elegida y del sexo sobre las motivaciones e intereses profesionales

El ANOVA 2 x 3 arroja un efecto principal de la variable sexo [$F(1,169)= 16.699$, $p<.001$] sobre la valoración que hacen los adolescentes del aspecto social de la futura profesión. Las chicas ($M=5.78$; $dt.=.78$) valoran más que los chicos ($M=5.15$; $dt.=.90$) un trabajo a través del cual estar en contacto con otras personas y, en ocasiones, proporcionar ayuda y cuidados a los demás.

También se produce un efecto principal de la modalidad elegida en Bachillerato sobre el contenido intrínseco de las tareas vinculadas a la futura profesión [$F(2,169)=7.951, p<.001$] y un efecto tendencial de la modalidad de Bachillerato elegida sobre la perspectiva de ejercer una profesión en la que tener cotas de poder y de tomar decisiones [$F(2,169)=2.488, p<.086$]. De esta forma, los participantes que han elegido en Bachillerato la opción Tecnológica ($M=3.82; d.t.=1.04$), seguidos por los de la opción Ciencias de la Naturaleza y de la Salud ($M=3.50; d.t.=.89$) y por los de la opción de Humanidades y Ciencias Sociales ($M=2.91, d.t.=1.11$), son los que más valoran una profesión por el tipo de tareas que demanda.

Por otro lado, los alumnos que han elegido la modalidad Tecnológica ($M=5.52, d.t.=.91$), seguidos por los que han elegido la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales ($M=5.41; d.t.=1.13$) y por los de la modalidad de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud ($M=5.19; d.t.=1$), son los que más valoran la profesión futura por la posibilidad de tener cotas de poder y de tomar decisiones.

La interacción entre el sexo y la modalidad elegida en Bachillerato muestra efectos significativos sobre la valoración de un trabajo que les permita salvaguardar su vida personal [$F(2,169)=3.827, p<.024$].



Según la figura 7.6, entre los chicos, son los que han elegido la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales ($M=5.89; .d.t.=.71$) los que más valoran una profesión que salvaguarde su vida personal, seguidos por los de la modalidad de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud ($M=5.38, d.t.=.97$) y por los de la modalidad Tecnológica ($M=5.33, d.t.=1.25$). Entre las chicas, son las que han elegido la modalidad Tecnológica ($M=6.26, d.t.=.47$), seguidas de las que han elegido la modalidad de Ciencias de la Naturaleza ($M=5.42, d.t.=.87$) y por las de Humanidades y Ciencias Sociales ($M=5.38, d.t.=1.01$), las que más valoran una profesión que sea compatible con su vida personal. La magnitud de las diferencias entre chicos y chicas es mayor entre los adolescentes que han elegido la modalidad Tecnológica y la de Humanidades y Ciencias Sociales.

Los resultados obtenidos coinciden con los estereotipos, pues el que elige la profesión técnica parece valorar más la posibilidad de obtener poder y tomar decisiones importantes; mientras que las profesiones vinculadas a las otras dos modalidades parecen estar más asociadas a la posibilidad de crecer socialmente y de prestar atenciones a los demás. A su vez, encajan con los encontrados en una investigación de índole cualitativa (Sáinz, López y Lisbona, 2004), en la que se comparó el discurso de dos grupos de estudiantes, que se encontraban realizando carreras consideradas como típicamente femeninas (con menos del 30% de presencia masculina) o como típicamente masculinas (con tasas de presencia femenina inferiores al 30%). Se observó cómo las chicas estudiantes de carreras tecnológicas, tales como Ingeniería Industrial o Informática, percibían más dificultades de compatibilizar su profesión con su vida personal que las chicas que estudiaban carreras consideradas típicamente femeninas, como por ejemplo Historia, Enfermería o Psicología.

7.4.2.4. Influencia de la elección de Bachillerato futura sobre las motivaciones e intereses motivaciones e intereses profesionales

El análisis de varianza 2x5 muestra un efecto principal del sexo sobre la dimensión social de la futura profesión [$F(1,249)=8.719$, $p<.003$]. Son las chicas ($M=5.79$, $d.t.=.91$) las que valoran más un trabajo a través del cual estar en contacto con otras personas e incluso proporcionarles cuidados y atenciones ($M=5.06$, $d.t.=1.19$).

Además, también se produce un efecto de la modalidad que piensan elegir en el futuro sobre las tareas intrínsecas a la profesión futura [$F(1,249)=2.708$, $p=.031$]. De esta forma, los alumnos que afirman que no seguirán estudiando ($M=4.8$, $d.t.=1.54$), seguidos por los que elegirán la opción Tecnológica ($M=3.88$, $d.t.=1.09$), la de Humanidades y Ciencias Sociales ($M=3.60$, $d.t.=1.01$), los de la modalidad de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud ($M=3.39$, $d.t.=1.15$) y los de la modalidad de Artes ($M=3.26$, $d.t.=1.06$), son los que más valoran los aspectos relacionados con las tareas propias de la futura profesión. El efecto de la interacción del sexo y de la modalidad que elegirán en el futuro no nos da diferencias estadísticamente significativas.

7.4.2.5. Análisis de la relación entre las motivaciones e intereses profesionales y las dimensiones de actitudes hacia el ordenador

Se han calculado las correlaciones existentes entre cada uno de los componentes de las motivaciones e intereses profesionales entre sí por un lado; y por otro lado, la relación de cada uno de los componentes de las motivaciones e intereses profesionales con cada uno de los componentes de las dimensiones de las actitudes hacia el ordenador y la informática.

- a) Correlaciones entre cada uno de los componentes de las motivaciones e intereses profesionales

Tabla 7.4. Correlaciones entre las dimensiones de las motivaciones e intereses profesionales entre sí, toda la muestra

Actitudes hacia ordenador e informática	Vida Personal	Motivación Social	Poder y decisiones	Tarea Demandada
Vida personal	1			
N	495			
Motivación social	.49(**)	1		
N	547	509		
Poder y decisiones	.57(**)	.42(**)	1	
N	486	499	501	
Tarea demandada	.06	.20(**)	.14(**)	1
N	494	501	494	503

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

En general y según la tabla 7.4, los adolescentes asocian una profesión compatible con la vida personal con poder crecer socialmente y con tomar decisiones importantes. Asimismo, asocian una profesión en la cual crecer socialmente con valorar una profesión por el tipo de tareas que demanda y por la posibilidad de tomar decisiones y ejercer poder.

Tabla 7.5. Correlaciones entre las dimensiones de las motivaciones e intereses profesionales entre sí, chicos

Actitudes hacia ordenador e informática	Vida Personal	Motivación Social	Poder y decisiones	Tarea Demandada
Vida personal	1			
N	213			
Motivación social	.52(**)	1		
N	211	219		
Poder y decisiones	.57(**)	.47(**)	1	
N	207	213	215	
Tarea demandada	.07	.34(**)	.17(*)	1
N	212	216	212	218

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

Tabla 7.6. Correlaciones entre las dimensiones de las motivaciones e intereses profesionales entre sí, chicas

Actitudes hacia ordenador e informática	Vida Personal	Motivación Social	Poder y decisiones	Tarea Demandada
Vida personal	1			
N	282			
Motivación social	.47(**)	1		
N	284	283		
Poder y decisiones	.38(**)	.43(**)	1	
N	279	286	286	
Tarea demandada	.07	.14(*)	.10	1
N	282	285	282	285

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

Según las tablas 7.5 y 7.6, se puede apreciar cómo los chicos y las chicas coinciden en vincular una profesión susceptible de ser compatible con la vida personal con una profesión en la que poder crecer socialmente y a partir de la cual tomar decisiones y ejercer cierto poder.

Asimismo, tanto para los chicos como para las chicas, valorar una profesión por el tipo de tareas que requiere desarrollar está relacionada con una profesión en la que poder enriquecerse socialmente. Sin embargo, en el caso de los chicos valorar una profesión por las tareas que demanda está relacionado con tener en mente una profesión a través de la cual ejercer poder y tomar decisiones. Esto último confirma la importancia que para los chicos tiene una profesión en la que acceder a puestos de liderazgo y con cierto poder.

b) Correlaciones con la dimensión cognitiva de las actitudes hacia el ordenador y la informática

Tabla 7.7. Correlaciones entre motivaciones e intereses asociados hacia futura profesión y las actitudes hacia el ordenador y la informática, toda la muestra

Actitudes hacia ordenador e informática	Vida Personal	Motivación Social	Poder y decisiones	Tarea Demandada
Vida personal	-.28(**)	-.22(**)	-.16(**)	-.03
N	467	478	472	472
Motivación social	-.31(**)	-.15(**)	-.08	-.04
N	466	478	472	471
Poder y decisiones	-.20(**)	-.12(**)	-.16(**)	.02
N	476	490	486	484
Creencias globales	-.38(**)	-.24(**)	-.18(**)	-.03
N	454	464	461	459

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

Tal y como se puede comprobar en la tabla 7.7, los adolescentes que valoran una profesión compatible con la vida personal y a través de la cual crecer socialmente, tienen una visión positiva de las habilidades sociales y de las aptitudes intelectuales del profesional de la informática, y del ordenador, así como unas creencias globales muy favorables del ordenador y de la informática. Asimismo, valorar una profesión a través de la cual ejercer poder y tomar decisiones supone tener una visión favorable de las habilidades sociales y de las aptitudes intelectuales del profesional de la informática, además de unas creencias globales favorables del ordenador y de la informática.

c) Correlaciones con la dimensión afectiva de las actitudes hacia el ordenador

Tabla 7.8. Correlaciones entre motivaciones e intereses profesionales y dimen afectiva de las actitudes, total muestra

D. afectiva actitud hacia ordenador e informática	Vida Personal	Motivación Social	Poder y decisiones	Tarea Demandada
Disfrute con ordenador	.18(**)	.02	.08	.05
N	482	494	486	489
Comodidad	.15(**)	-.02	.14(**)	-.00
N	481	493	485	488
G. dimen. Afectiva	.18(**)	-.00	.12(**)	.02
N	476	488	480	483

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

Disfrutar con el ordenador está relacionado con valorar una profesión compatible con la vida personal y a través de la cual poder tomar decisiones y tener cotas de poder. Sentirse cómodos con el ordenador se vincula con una profesión a través de la cual tener expectativas de ejercer poder y de tomar decisiones, además de con una profesión compatible con la vida personal.

d) Correlaciones con la dimensión conductual de las actitudes hacia el ordenador

Tabla 7.9. Correlaciones entre motivaciones e intereses profesionales y dimensión conductual de las actitudes, muestra total

D. afectiva actitud hacia ordenador e informática	Vida Personal	Motivación Social	Poder y decisiones	Tarea Demandada
Horas diarias	.18(**)	.02	.08	.05
N	482	494	486	489
Horas semanales	.15(**)	-.02	.14(**)	-.00
N	481	493	485	488
G. dimen. Conductual	.10*	-.03	.088	.08
N	472	484	476	479

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

A nivel general, valorar un trabajo compatible con la vida personal está vinculado con utilizar el ordenador muchas horas tanto diaria como semanalmente. Por otro lado, valorar un trabajo a través del cual tomar decisiones y tener cotas de poder, está relacionado con utilizar el ordenador muchas horas semanales.

7.5. Conclusiones

La lógica de los análisis realizados en este capítulo gira en torno a cómo las motivaciones e intereses académicos y profesionales de los adolescentes se relacionan con los roles de género y con ciertos contextos donde estos se pueden hacer más salientes. Asimismo, la vinculación de dichas motivaciones e intereses con las diferentes dimensiones de las actitudes hacia el ordenador y la informática proporciona datos interesantes sobre que el papel que el ordenador juega en el ámbito académico y profesional.

Tal y como esperábamos y al igual que en otras investigaciones, hemos observado que las chicas se sienten más competentes en Inglés y en Lengua Española que los chicos (Bandura, Barbaranelly, Caprana, y Pastorelli, 2001 y Guimond y Roussel, 2001). Sin embargo, los chicos se sienten más competentes en Informática (Busch, 1995; Colley, 2003) y Matemáticas que las chicas (Eccles, Frome, Suk Yoon, Freedman-Doan, y Jacobs, 2000; Köller, Schnabel y Bäumert, 2001; Marsh, Trautwein, Lüdtke, Köller y Bäumert, 2005). Estos resultados muestran cómo tanto las chicas como los chicos prefieren, por lo general, aquellas asignaturas que van en la línea de su rol de género y, por ello, a su vez valoran más su capacidad en ellas.

Asimismo y en este sentido, cabe mencionar los resultados de una serie de estudios realizados en Francia, en los que se encontró que cuantas más creencias estereotípicas albergaban los participantes en torno a determinadas asignaturas,

mayor probabilidad existía de que percibieran su capacidad conforme a dichos estereotipos (Guimond y Roussel, 2001). De esta forma, las chicas que creían que los chicos eran mejores en Matemáticas y en Ciencias que las chicas, valoraban de forma más negativa su competencia en esas asignaturas. Lo mismo ocurría con los chicos que creían que las chicas eran mejores en Lengua.

Las chicas y los chicos citan la Informática como la asignatura que más les gusta. Sin embargo, contrariamente a los chicos, las chicas no perciben la Informática como la asignatura en la que se consideran más competentes. Este resultado es coherente con el menor autoconcepto de habilidad respecto al ordenador y la informática de las chicas que hemos comprobado en el capítulo anterior. Por ello, sería recomendable que se pusieran en marcha programas de intervención en los centros educativos, dirigidos a incrementar el autoconcepto de habilidad de las chicas respecto al ordenador y la informática mediante las clases de Informática.

No es de extrañar el hecho de que la Informática sea la asignatura que más les guste a los adolescentes y en la que estos se sienten más competentes esté vinculado con tener unas creencias más positivas respecto al ordenador y la informática, así como con sentir más afectividad hacia el ordenador y con utilizarlo con mayor frecuencia.

Tanto los chicos como las chicas, especialmente las chicas, consideran las Matemáticas como la asignatura en la que se sienten menos competentes. Esto nos invita a pensar que las Matemáticas son una cuenta pendiente para muchos chicos y muchas chicas, no sólo para las chicas. Al hilo de lo que Bandura y sus seguidores defienden (Bandura, 1997; Bandura, Barbaranelly, Caprana y Pastorelli, 2001; Hackett y Betz, 1981).un bajo nivel de autoeficacia respecto a las matemáticas es una barrera importante a la hora de introducirse en profesiones con un alto nivel de exigencia de habilidades cuantitativas.

El hecho de que para los chicos sentirse competentes en Inglés suponga utilizar el ordenador a diario, se podría interpretar a través de cómo hoy en día el manejo del idioma inglés es imprescindible a la hora de utilizar determinadas herramientas ofimáticas, como por ejemplo internet. La mayor parte de la información que se puede extraer de la red está en idioma inglés, lo cual es un requisito fundamental que ayuda en la navegación a través de la red y supone un recurso básico a través del cual hacer búsquedas rápidas y eficaces, para así discriminar entre lo verdaderamente relevante de lo que no lo es.

Por otro lado, hemos observado cómo las chicas, a diferencia de los chicos, valoran más una profesión compatible con su vida personal y a través de la cual poder estar en contacto con otras personas. En este sentido, cabe destacar cómo las chicas de este estudio anticipan la dificultad de compatibilizar la profesión con la vida personal (Cinamon y Rich, 2002). Es un dilema al que continuamente se tienen que enfrentar tantas y tantas mujeres, las cuales intentan desarrollarse profesionalmente sin que ello repercuta en el cuidado de sus hijos, en disfrutar del ocio y del tiempo libre y en líneas generales, en enriquecerse personalmente tanto dentro como fuera del contexto laboral (Osca y López-Sáez, 1996 y Osca y Martínez-Pérez, 2002).

Las chicas que han elegido la modalidad Tecnológica son las que más valoran una profesión compatible con su vida personal. Ello puede deberse a que anticipan posibles dificultades de poder conjugar el trabajo con su vida privada (Sáinz, López-Sáez y Lisboa, 2004), debido al tiempo de dedicación temporal y profesional requerido en un ámbito tecnológico.

Asimismo, los adolescentes que han elegido la modalidad Tecnológica valoran más una profesión motivante por el tipo de tareas que demanda y una profesión a través de la cual ejercer poder y tomar decisiones importantes. Este dato no sorprende en el sentido de que las profesiones técnicas son las que están frecuentemente ligadas a los puestos de liderazgo y de toma de decisión.

El lugar de procedencia guarda relación con los intereses profesionales de los adolescentes. Los adolescentes de entornos urbanos valoran más que los de procedencia rural una profesión a través de la cual ejercer poder y tomar decisiones. Esto puede ser debido a las mayores posibilidades que existen en los pueblos de ejercer profesiones autónomas y de tener pequeños negocios.

El hecho de que los chicos que viven en la ciudad valoren más que los chicos de ámbitos rurales una profesión que salvaguarde su vida personal, puede deberse a la posibilidad de que perciban una mayor interferencia del trabajo en su vida personal. Normalmente, la vida laboral en una gran ciudad suele ser, por lo general, más difícil de compatibilizar con la vida personal, pues los desplazamientos al lugar del trabajo, el tipo de trabajo que se desarrolla y la jornada laboral restan tiempo de ocio y tiempo libre, así como de disfrute de una vida familiar.

Asimismo, el hecho de que las chicas de ámbitos rurales valoren más que las de ámbitos urbanos una profesión susceptible de ser combinada con la vida personal, puede deberse a las menores posibilidades laborales para las chicas de los ámbitos rurales y a la mayor colaboración de las chicas de estos ámbitos en las tareas familiares y domésticas.

En el caso de los chicos, asociar una profesión por el tipo de tareas que requiere con una profesión a través de la cual ejercer poder y tomar decisiones suscita el mayor interés por parte de los chicos por trayectorias profesionales vinculadas al logro y la toma de decisiones.

Asimismo, los adolescentes asocian un uso frecuente del ordenador, el disfrutar con el ordenador y el sentirse cómodos con él con una profesión susceptible de compatibilizarse con la vida personal y a través de la cual ejercer poder y tomar decisiones. Este resultado puede deberse a la presencia masiva del ordenador en el contexto laboral y a su importancia en nuestra sociedad.

Sería interesante que futuras investigaciones analizaran en qué medida el rendimiento real de los chicos y de las chicas en las asignaturas que hemos tomado como referencia se corresponde con su percepción de competencia y en qué medida ello contribuye a delimitar sus elecciones finales.