

1.1. Fundamentación teórica de nuestra investigación

Como hemos tenido ocasión de comentar en la introducción, a pesar de que el marco general que ha guiado nuestra investigación es el *modelo de elección de logro* de Eccles y su equipo de investigación, el resto de aportaciones teóricas a las que vamos a hacer alusión a continuación nos han servido de referencia, tanto para el diseño de esta investigación como para la interpretación de sus hallazgos más relevantes.

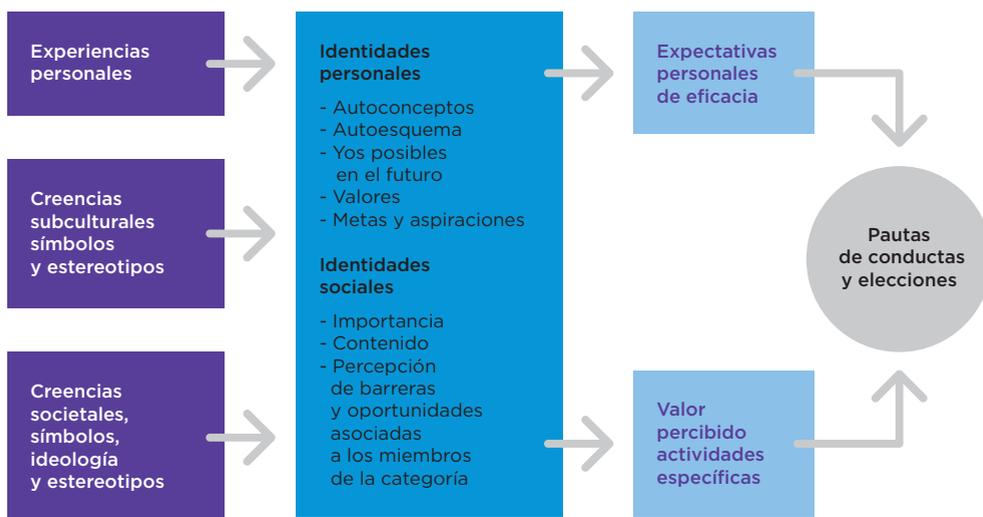
1.1.1. Presupuestos fundamentales del modelo de elección de logro de Eccles

A lo largo de la década de los años 80, Jacqueline Eccles y su equipo de investigación (Eccles, 1983, 1987 y 1989) comenzaron planteándose por qué las mujeres, a pesar de tener notas equiparables a las de los hombres en matemáticas en educación primaria y en el Bachillerato, desechaban matricularse en asignaturas vinculadas con las matemáticas tanto en el instituto como posteriormente en la universidad. Para este grupo de autores, las matemáticas son importantes en la medida en que tener buenos resultados en este dominio es un requisito indispensable para acceder a carreras técnicas, carreras en las que las mujeres tienen una escasa participación.

Fruto de una serie de investigaciones de carácter longitudinal, Eccles formuló su *modelo de elección de logro* (Eccles, 1983, 1987, 1989), basándose en los *modelos de expectativa-valor* de Atkinson (1957). Según estos modelos, las personas se comportan de manera racional debido al hecho de que se forman actitudes sobre su comportamiento a partir de la evaluación de las consecuencias de dicho comportamiento (Eagly y Chaiken, 1998, pág. 299).

Atendiendo al *modelo de elección de logro* (figura 1.1), tanto los acontecimientos pasados vividos por los individuos, como las experiencias previas de éxito o de fracaso, y otros factores culturales ejercen un efecto indirecto sobre las elecciones que estos realizan. Este proceso está mediado por las interpretaciones personales que los individuos hacen de las experiencias vividas, por la percepción de las expectativas de los otros, y por el proceso de identificación con las metas y valores en torno a los roles prevaletentes en el contexto sociocultural (Eccles, 1983, pág. 82).

Figura 1.1.
Modelo de elección de logro (Adaptación de Eccles, Barber y Jozefowicz, 1999, pág. 169)



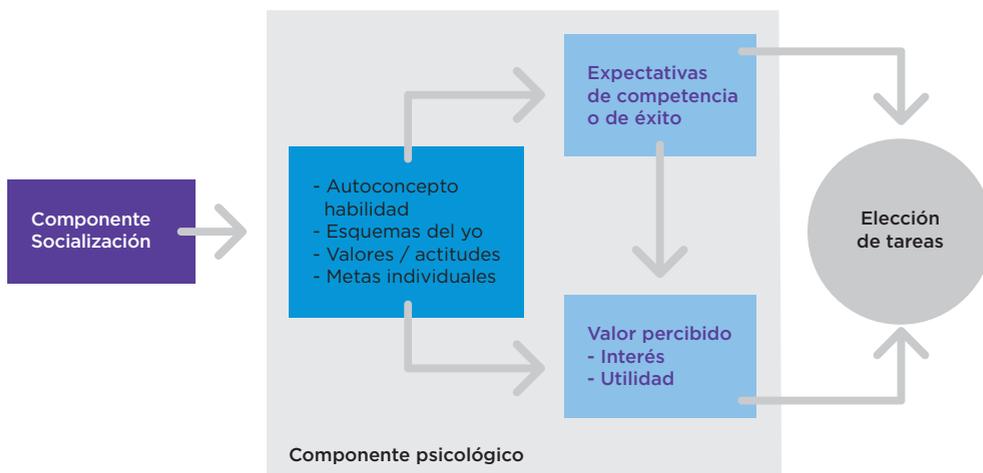
Asimismo, este *modelo de elección de logro* hace hincapié en la forma con la que la socialización de género influye sobre las elecciones posteriores que las personas realizamos, y sobre lo que consideramos importante en nuestra vida, en función de si somos mujeres u hombres. Para esta autora y su equipo de investigación, las expectativas de éxito y la valoración de las tareas explican los motivos por los que las personas llevan a cabo determinado tipo de elecciones. Pero las expectativas de éxito y la valoración no están libres del influjo de los roles de género y de las presiones sociales y culturales que prevalecen en toda sociedad, aspectos que en conjunto contribuyen a la configuración de la identidad personal y social de cada individuo (Eccles, 1984; Eccles, 1994; Eccles, Frome, Suk Yoon, Freedman-Doan y Jacobs, 2000; Eccles, Wigfield y Harold, 1993).

Se asumió como parte del modelo el importante papel que las expectativas de éxito o de eficacia juegan en las elecciones futuras que las personas realizan. Estas expectativas están condicionadas por el autoconcepto de habilidad que los estudiantes tengan con respecto a una asignatura, así como por la dificultad percibida de las tareas vinculadas a esa asignatura (Eccles, 1983, pág.82).

1.1.2. Componentes del modelo de elección de logro

Tal y como se puede observar gráficamente en la figura 1.2, el modelo de elección de logro tiene dos componentes básicos: el que hace referencia al proceso de socialización y el propiamente psicológico. Con respecto al proceso de socialización, un cúmulo de factores, incluidas las experiencias pasadas, relacionadas con las actitudes y el comportamiento de los principales agentes socializadores, así como las normas culturales, condicionan las creencias de competencia hacia un dominio específico, así como el valor que se asigna a las tareas vinculadas a ese dominio. Por otro lado, el componente psicológico, a su vez, funciona como puente a través del cual interpretar el efecto de dicho proceso de socialización (Crombie, Sinclair, Silverthorn, Byrne, Dubois y Trinneer, 2005).

Figura 1.2.
Elaboración propia. Resumen de componentes básicos del modelo de elección de logro



Dentro del componente psicológico, se ha concedido especial atención al autoconcepto de habilidad respecto a una determinada tarea, a los esquemas del yo, a las valoraciones o actitudes que las personas tienen hacia distintas actividades, a las motivaciones académicas y profesionales, a las expectativas de éxito y al valor que se asigna a dicha tarea.

a) Autoconcepto de habilidad respecto a una determinada tarea

Dentro del modelo de expectativa-valor de logro y de elección académica de Eccles y colaboradores (Eccles, 2001), se establece una distinción entre el autoconcepto de habilidad respecto a una tarea específica y el valor que las personas asignan a esa tarea, y se reconoce el importante papel que el autoconcepto tiene en el

modelo. Su trabajo se centra en cómo las creencias de competencia de los estudiantes en ciertas actividades –por ejemplo, cómo de buenos se consideran que son para una determinada actividad–, unidas al valor que asignan a una determinada tarea –el interés, el disfrute, la utilidad y la importancia que esa tarea tiene para el individuo– ejercen influencia sobre las elecciones que estos terminan realizando.

Para Eccles (1983), la percepción de competencia en un determinado dominio supone una valoración de la propia competencia para realizar determinadas tareas y para comportarse de forma congruente con el rol que socialmente nos ha sido asignado. Ello tiene un impacto sobre las expectativas de éxito y sobre los aspectos del valor de la tarea, incluido el interés. Además juega un importante papel –a través del valor percibido– en la elección de estudios y de otras actividades, como pueden ser el deporte y otras actividades de ocio y tiempo libre (Wigfield y Eccles, 2000).

Las experiencias personales y el entorno social inmediato dentro del que nos encontramos permiten que cada individuo se forme su propio autoconcepto y tenga su propia visión sobre qué es lo importante y digno de ser valorado en su vida, de manera que ello facilite la elección de aquellas actividades que más se ajusten a sus expectativas y al valor que percibe que éstas tienen para su proyecto de vida. En este sentido, el hecho de que las personas más cercanas a nosotros nos hagan creer que no somos lo suficientemente competentes para determinadas tareas revierte de forma negativa en el concepto que tenemos de nosotros mismos y en la dirección en la que realizamos atribuciones sobre los posibles éxitos y fracasos acerca de cómo desarrollamos esas tareas (Eccles, Barber y Jozefowicz, 1999, Dickhäuser y Stiensmeier-Pelster, 2002).

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).

b) La identidad de género y los esquemas del yo

La identidad de género constituye un aspecto central de los esquemas del yo propuestos por el modelo de elección de logro. El enfoque de la identidad de género de Eccles coincide con el *modelo multifactorial de identidad de género* de Spence (1993, 1999 y Spence y Buckner, 1995). Spence, a través de este modelo, ha tratado de buscar una definición integral de un aspecto tan controvertido del género como es el de la identidad de género, así como de mejorar el modelo de androginia de Bem (1974). Según Spence, los rasgos de personalidad, los atributos físicos, las habilidades, los intereses o las preferencias ocupacionales son algunos de los factores que contribuyen a la formación de la identidad de género. Los individuos pueden elegir de forma selectiva aquellas características que consideran compatibles con su forma de ser y desechar aquellos atributos que puedan ser o típicamente masculinos o típicamente femeninos (Deaux y LaFrance, 1998).

Este modelo multifactorial incluiría un sentimiento de “*masculinidad*” o de “*feminidad*” que, situado en la cúspide de un sistema jerárquico dado, aglutinaría

diferentes facetas de la variable género. Es decir, en el caso de las mujeres las características femeninas definen su patrón de comportamiento y, por ello, son valoradas de forma positiva cuando las asumen y las adoptan dentro de su repertorio conductual. Asimismo, esto ayuda a que las mujeres se identifiquen con esas características y actúen conforme a ellas, lo que al mismo tiempo salvaguarda su autoestima y determina el concepto que tienen de sí mismas. Lo mismo se podría aplicar en el caso de los hombres, para los que ese sentimiento de “masculinidad” delimitaría sus pautas de comportamiento y la construcción de su yo individual (López-Zafra y López-Sáez, 2001).

Eccles y colaboradores han puesto de manifiesto cómo, a pesar de que la consolidación de la identidad no se alcanza hasta la adolescencia tardía o la juventud (a partir de los 18 años de edad), la adolescencia temprana representa un periodo crítico con respecto a cómo la visión que los individuos tienen de sí mismos ejerce influencia sobre sus planes de futura carrera y sobre las decisiones académicas que terminan realizando (Eccles, Barber y Jozefowicz, 1999; Jodl, Michael, Malanchuk, Eccles y Sameroff, 2001).

c) Valores y actitudes hacia determinadas actividades

Se presta especial atención a los valores que las personas albergan sobre ciertos aspectos del entorno que les rodea, valores que se plasman en las actitudes. En el estudio de las actitudes, cabe mencionar la *teoría de la acción razonada* de Azjen y Fishbein (Fishbein y Azjen, 1975; Azjen y Fishbein, 1980), una de las teorías que, dentro de los modelos de expectativa-valor, más se han aplicado y que más apoyo empírico ha obtenido en este sentido. Esta teoría distingue entre dos tipos de consecuencias percibidas de la conducta: la percepción instrumental de dichas consecuencias y la norma subjetiva.

Mientras que el primer componente hace alusión a la actitud hacia la conducta en sí misma, puesto que se refiere a la percepción del conjunto de recompensas y castigos que se obtienen tras actuar de una determinada manera; el segundo, la norma subjetiva, apunta a todo un conjunto de percepciones de aprobación o desaprobación que otras personas de nuestro entorno hacen de nuestra conducta (Eagly y Chaiken, 1998, pág. 298). La suma de estos dos componentes constituye la intención de las personas de realizar una determinada conducta, lo cual es a su vez un poderoso antecedente de la conducta que las personas finalmente terminan poniendo en práctica (Morales, 2001; pág. 149).

La tendencia a evaluar de forma positiva o negativa el objeto de actitud depende de tres tipos de experiencias psicológicas (Zanna y Rempel, 1988), que conforman la composición tridimensional de las actitudes (McGuire, 1985) y que contribuyen a la intensidad o gradación de esa evaluación (Aronson, 1997; Morales, 2001). El componente cognitivo recopila un conjunto de creencias, de opiniones y de ideas que la persona mantiene sobre el objeto de actitud; el componente afectivo aglutina una serie de emociones y de sentimientos que el objeto de actitud moviliza en la persona; y por último, el componente conductual incorpora la información sobre el comportamiento pasado o el comportamiento deseado.

Asimismo, respecto a las motivaciones e intereses y profesionales, Eccles, Barber, y Jozefowicz (1999) han demostrado que las chicas y los chicos tienen

motivaciones e intereses profesionales que van en la línea de los estereotipos de género. Los chicos, por un lado, prefieren aquellas profesiones relacionadas con el logro y las chicas, sin embargo, prefieren aquellas profesiones a partir de las cuales potenciar más la dimensión social.

d) Expectativas y valor percibido de las tareas

En este modelo se distingue, además, entre las expectativas de éxito o de eficacia respecto a una determinada tarea y el valor asignado a esa tarea. El valor de la tarea engloba los siguientes cuatro componentes: el interés o disfrute en una determinada actividad –lo que para otros autores equivaldría a la motivación intrínseca (Deci y Ryan, 1985; Deci, Vallerand, Pelletier, y Ryan, 1991; Harter, 1981)–; la importancia percibida sobre ser bueno en una determinada actividad o de estar implicado en ella; la utilidad percibida para la consecución de metas a corto y a largo plazo –lo que otros autores denominan la motivación extrínseca (Deci y Ryan, 1985; Harter, 1981; Watt, 2004) –; y el coste que supone la realización de una determinada actividad –cómo el hecho de embarcarse en una tarea supone renunciar a otras–, así como evaluar tanto el esfuerzo que se tendrá que invertir en ella como el coste emocional que ello conlleve (Eccles, Wigfield, Harold y Blumenfeld, 1993; Wigfield y Eccles, 2000; Watt, 2004). A pesar de que ambos constructos son distintos, sirven para explicar la elección de estudios y de otro tipo de actividades o tareas que se terminan realizando.

Tanto las expectativas como los valores condicionan el rendimiento obtenido, el esfuerzo invertido, así como cuánto se persiste para obtener una meta. Se presupone que las expectativas y los valores están, a su vez, supeditados a las creencias en torno a tareas específicas como las creencias de habilidad, la dificultad percibida con respecto a diferentes tareas, las metas individuales, los esquemas que uno tiene de sí mismo y los recuerdos afectivos. Todo este conjunto de variables de carácter cognitivo se ve al mismo tiempo influenciado por las percepciones en relación a ciertas experiencias previas, y por una gran variedad de aspectos relacionados con el propio proceso de socialización (Wigfield y Eccles, 1992, 2000). Estos aspectos del valor juegan un papel importante en la posterior elección de actividades o de tareas que las personas realizan, ya sean los estudios o trayectorias académicas, las actividades de ocio y tiempo libre, o en el caso que nos ocupa, el uso de la tecnología o del ordenador.

En sus orígenes, el modelo establecía que el valor percibido de la tarea y las expectativas de eficacia eran independientes el uno del otro. Sin embargo, en revisiones posteriores del modelo, Wigfield y Eccles (1992) comprobaron cómo estos dos constructos están interrelacionados e incluso hay autores (Dickhäuser y Stiensmeier-Pelster, 2002, 2003) que han constatado empíricamente que el valor percibido es un antecedente de las expectativas de éxito o de eficacia.

1.1.3. Prerrogativas del modelo de elección de logro

El modelo de elección de logro de Eccles y colaboradores tiene la gran ventaja de que integra las perspectivas cognitiva y motivacional, analizando para ello, a lo

largo de diferentes medidas, las aportaciones de numerosos estudiantes de educación primaria y secundaria que han participado en las investigaciones junto a las de sus padres y las de sus profesores –dos de los agentes de socialización más importantes–. De esta manera, se obtiene información rica y contrastable, capaz de ampliar la perspectiva unidimensional que normalmente proporcionan los estudios que se realizan contando exclusivamente con un grupo único de participantes objeto de investigación.

Además, este modelo sirve de base a través de la cual explicar cómo los roles de género son determinantes de las expectativas de éxito que hombres y mujeres se forjan, así como de las elecciones profesionales y académicas que terminan realizando. Es digno de mención el poder predictor de este modelo en las conductas de elección de estudios, de actividades deportivas y de ocio y tiempo libre, tal y como algunos autores han podido constatar a partir de la aplicación de este modelo a sus líneas de investigación (Dickhäuser y Stiensmeier-Pelster, 2002, 2003; Köller, Daniels y Bäumert, 2000; Köller, Schnabel, y Bäumert, 2001; Macías y Moya, 2002).

Wigfield y Eccles (2000) reconocen que, a diferencia del concepto de autoeficacia de Bandura, su concepto de expectativa está centrado en dominios como las matemáticas, la música o las ciencias, siendo un concepto más general que el concepto de autoeficacia de Bandura (1984, 1997). Asimismo, a diferencia de cómo miden otros autores el autoconcepto de habilidad, estos autores miden la percepción de habilidad a través de una comparación entre diferentes dominios (las matemáticas, la música, el inglés, la informática o algunas actividades deportivas) y con otras personas del entorno (compañeros de clase básicamente).

En la línea del *modelo de elección de logro* planteado por Eccles (1987), no podemos dejar de lado el hecho de que las creencias que las mujeres tienen sobre su propia capacidad y sus aspiraciones profesionales están condicionadas por la familia, el sistema educativo, los medios de comunicación y, en general, por la cultura en la que se hallan, el componente de socialización (Jodl, Michael, Malanchuk, Eccles, y Sameroff, 2001). Las creencias que tienen los padres en relación a la propia capacidad de sus hijos y las expectativas que mantienen sobre su posible rendimiento difieren en función del sexo (Eccles, Frome, Suk Yoon, Freedman-Doan y Jacobs, 2000).

Así, por ejemplo, Philips y Zimmerman (1990) encontraron en un estudio lo siguiente: mientras los chicos tendían a exagerar cuan competentes eran en un conjunto de actividades, las chicas restaban importancia a sus propias competencias para esas tareas. Tales diferencias tienen su origen, en parte, en las creencias vinculadas al género que los padres poseen –los padres juzgan la escuela como algo más difícil para las hijas que para los hijos, incluso teniendo el mismo rendimiento académico–. Las chicas perciben que sus madres tienen menos expectativas académicas para ellas y se muestran menos exigentes con su rendimiento académico que con el de los chicos. Por ello, cuanto más adopten las chicas la identidad de rol vinculada con el estereotipo femenino, más infravalorarán su capacidad de rendimiento en ciertas tareas, tales como las matemáticas, los deportes, la informática y las nuevas tecnologías.

En varios estudios longitudinales, Eccles, Frome, Suk Yoon, Freedman-Doan y Jacobs (2000) comprobaron que los padres generalmente suscriben los estereotipos de que las chicas tienen menos talento para las matemáticas que los chicos,

a pesar de que las notas de ambos sean equiparables. Cuanto más se guíen los padres por el estereotipo de que las matemáticas son algo de hombres, más influirán en que sus hijas infravaloren sus propias capacidades para las matemáticas, en que sobreestimen la dificultad de la asignatura de matemáticas, en que atribuyan sus posibles éxitos al esfuerzo que han tenido que realizar; además, tenderán a alentarlas con menor énfasis que a sus hijos varones para que elijan tareas relacionadas con las matemáticas.

La atribución de una mayor capacidad a los hombres que a las mujeres para el desarrollo de unas determinadas habilidades académicas, como el caso prototípico de las matemáticas o de la informática, presenta una doble perspectiva. Por un lado, refleja las creencias estereotípicas que hoy en día se tienen sobre el supuesto papel que la mujer debería desempeñar en determinadas profesiones –como las ingenierías, en las cuales estar en posesión de una buena habilidad para las matemáticas o las nuevas tecnologías es central en el desempeño académico y profesional vinculado a esas profesiones–. Por otro lado, revierte negativamente sobre las propias mujeres, las cuales descartan optar por ese tipo de trayectorias académicas, puesto que dichas creencias estereotípicas son interiorizadas de tal manera que, en muchas ocasiones, asumen que no son lo suficientemente competentes a la hora de desarrollar una serie de habilidades centrales en esas áreas y perciben además que los beneficios que van a obtener en ellas son menores a los sacrificios. Estos argumentos les pueden conducir a rehusar continuar por un marco profesional en el que su presencia está vedada porque no encaja con la imagen arquetípica que se tiene de la mujer.

Eccles (2001) reconoce cómo, a pesar de que las mujeres han alcanzado una presencia importante en el ámbito médico, legal y de las ciencias sociales, siguen siendo poco numerosas en profesiones técnicas, como las matemáticas, la física, la ingeniería o la informática. La discriminación de las mujeres en estos ámbitos, junto con la socialización de género, el autoconcepto de habilidad en esas áreas y el valor e interés que las mujeres asignan a esas carreras, han servido para explicar por qué mujeres con buenos resultados académicos no eligen ese tipo de profesiones.

1.2. Otras aproximaciones teóricas que complementan el modelo de elección de logro en nuestra investigación

1.2.1. La teoría del ajuste entre la imagen de uno mismo y de la persona tipo a la hora de elegir trayectorias académicas de Hannover y Kessels

En esta misma línea, Hannover y Kessels (2004) llevaron a cabo un estudio con el fin de explicar el sorprendente descenso de estudiantes alemanes que se matriculan actualmente en cursos relacionados con el ámbito de las matemáticas y las ciencias. Llegaron a la conclusión de que los estudiantes se forjan una *imagen-tipo* sobre las personas que se matriculan en unas asignaturas u otras y de que cuanto menos encaje la imagen de sí mismos con esa imagen del estudiante prototípico cursando ciertas asignaturas –como el caso de de las matemáticas o las ciencias–, menos probable será que elijan esa asignatura.

Los resultados encontrados por estas autoras mostraron que en el caso de las ciencias, el estudiante prototípico que detesta las ciencias era percibido de manera más positiva que el estudiante que prefiere las ciencias a otras asignaturas, a pesar de que se atribuyera más inteligencia a los estudiantes para quienes las ciencias era su asignatura favorita. Sin embargo, en el caso de las humanidades, el estudiante prototípico al que le gustan mucho las humanidades se le consideraba de forma más positiva que el estudiante al que no le gustaban las humanidades, a pesar de ser percibidos como más arrogantes que los estudiantes que prefieren otras asignaturas distintas a las relacionadas con humanidades.

Ello quiere decir que, para la mayor parte de los estudiantes participantes, la imagen que tenían de sí mismos coincidía en mayor medida con el prototipo de estudiante al que le gustaba las humanidades que con la del estudiante al que le gustaba las ciencias. Según estas autoras, ello podría explicar el por qué un número tan grande de estudiantes de secundaria prefieren las humanidades a las ciencias.

Por eso, aplicando estos resultados a la escasa presencia femenina en cursos y carreras técnicas, podría ocurrir que las mujeres, al no conseguir equiparar la imagen que tienen de sí mismas con la que tienen de las personas vinculadas a carreras técnicas, desechen elegir este tipo de carreras porque ello rompe o no encaja con la imagen que tienen de sí mismas -de personas sensibles, a las que les gusta el trato con las personas, no con las máquinas-, que ha venido siendo reforzada socialmente por el entorno inmediato y por el propio proceso de socialización.

1.2.2. Teoría de la identidad social de Tajfel y Turner

Guimond y Roussell (2001), basándose en la *teoría de la identidad social* de Tajfel y Turner (1986), afirman que el estereotipo de que los hombres son mejores en matemáticas provoca la activación de un proceso de comparación intragrupal, que contribuye a salvaguardar la autoestima de hombres y mujeres, en tanto en cuanto la evaluación del propio yo coincide con el estereotipo social imperante. En la medida en que la comparación con el grupo sea positiva, la evaluación de uno mismo será positiva. Sin embargo, en el momento en que el grupo evalúe a la persona de forma negativa, ello provocará una identificación social negativa, que contribuye a que el individuo ponga en marcha una serie de estrategias dirigidas a transformar esa identidad social negativa en positiva.

Para estos autores, la decisión de matricularse en estudios vinculados a las matemáticas o las ciencias es menos frecuente en el caso de las mujeres debido a la saliencia del estereotipo masculino en esos ámbitos. Cuando el estereotipo de que los hombres son mejores que las mujeres para las matemáticas y las ciencias se hace saliente, condiciona en gran medida la manera con la que los hombres y las mujeres evalúan su propia habilidad tras un proceso de comparación intragrupal. De esta manera, cuando las chicas estén en un contexto en el que el estereotipo de las matemáticas y las ciencias sea saliente, se valorarán a sí mismas por debajo de los chicos. Sin embargo, cuando estén en un contexto en el que el estereotipo de las mujeres son mejores para las humanidades que los hombres, se valorarán a sí mismas por encima de los hombres.

En un estudio realizado por Guimond (1993) se encontró que en el caso de las mujeres matriculadas en áreas tradicionalmente femeninas, se producía una relación significativa entre la forma con la que evaluaban su propia habilidad para las matemáticas y las ciencias y con cómo evaluaban las habilidades del típico hombre y de la típica mujer (el estereotipo). Sin embargo, en el caso de las mujeres matriculadas en áreas tradicionalmente masculinas, esta relación entre la evaluación de sí mismas y los estereotipos de género era bastante débil, de forma que la evaluación de sí mismas era independiente de su visión de la típica mujer y del típico hombre.

Estos autores, al igual que otros investigadores del área (Crombie, Sinclair, Silverthorn, Byrne, Dubois, y Trinneer, 2005), comprobaron mediante tres estudios interrelacionados que las chicas, en un intento de salvaguardar su autoestima y de actuar de forma congruente con el rol de género imperante, valoraban su capacidad para las matemáticas por debajo de la de los chicos, incluso teniendo mejores notas que ellos.

1.2.3. La teoría de la congruencia de rol de Eagly y Karau

Por otro lado, los resultados de varias investigaciones sobre el liderazgo de las mujeres llevadas a cabo por Eagly y Karau (2002), muestran que no es que las mujeres y los hombres que ejercen posición de liderazgo tengan diferente comportamiento, sino que se producen diferentes reacciones de las personas que les rodean ante el mismo comportamiento mostrado por los líderes, según su género (véase: Cuadrado, 2003 y 2004; Morales y Cuadrado, 2004).

Por ello, si aplicáramos la *teoría de congruencia de rol del prejuicio hacia las mujeres* de Eagly y Karau (2002) a las mujeres que cursan estudios tradicionalmente masculinos o que están dentro de ámbitos tradicionalmente masculinos, dicho prejuicio se produciría porque tiene lugar una incongruencia entre su rol de género (ser dulces, emotivas, amables o sensibles) y el rol profesional que se supone desempeñarán en el contexto profesional, una vez finalicen los estudios que cursan. Según ambos autores, la conducta de las mujeres será devaluada y será considerada por debajo de la de sus compañeros debido al hecho de que hay un desfase entre las características comunales que se presupone que deben desarrollar las mujeres -para así ser congruentes con su rol de género- y las características agente necesarias para ajustarse a las demandas que se supone son deseables y se espera pongan en marcha dentro del ámbito de una carrera típica de hombres.

Para estos autores, basándose en el trabajo de Cialdini y Trost (1998), existe un conjunto de normas consensuadas a través de las cuales se definen las características comunales o agente propias de cada rol de género -las *normas descriptivas*-; pero también existen un conjunto de *normas preceptivas* que delimitan lo que es deseable para cada grupo de individuos. Es decir, una mujer puede tener una serie de cualidades propias de su género como por ejemplo, ser sensible y dulce, y estar estudiando una carrera típicamente femenina como es Enfermería, con la que se asocian una serie de características comunales -prototípicas de las mujeres- necesarias para un buen desempeño profesional en ese ámbito. Ello no produce incongruencia porque las cualidades propias del rol de género coinciden con los atributos socialmente

atribuidos al rol profesional de Enfermería. Sin embargo, en el caso de una chica que estudie una carrera técnica o relacionada con las nuevas tecnologías, se produciría una incongruencia entre las características de su rol de género –comunales por tratarse de una mujer– y las características del rol vinculado a toda carrera técnica –agente por tratarse de una carrera tradicionalmente masculina–.

Asimismo, y tal como afirma esta teoría, este tipo de prejuicio tendría una doble vertiente, pues si las mujeres desarrollan las características comunales propias de su género en su actividad escolar se verán infravaloradas porque no desarrollan las características instrumental-agente necesarias para un buen desempeño en un ámbito o actividad tradicionalmente masculino. Al mismo tiempo, si desarrollan o muestran más características agente que comunales dentro de ese ámbito masculino serán tratadas con mayor dureza y su actividad dentro del mismo será valorada por debajo de la de sus compañeros varones.

Es como si la mujer que está vinculada a ámbitos que no son tradicionalmente femeninos no encajara ni en un lado ni en el otro de la balanza, y por ello, tuviera que desarrollar actividades de diversa índole para compensar el desequilibrio entre las características comunales y las agente que la teoría de la incongruencia de rol de Eagly y Karau propone.

Así por ejemplo, en este sentido cabe señalar un estudio llevado a cabo en nuestro país (Cuadrado, 2004) en el que se comparaba la autoasignación de rasgos y valores masculinos y femeninos en una muestra de líderes y de subordinados de diferentes ámbitos organizacionales. Se comprobó mediante la técnica del análisis discriminante que las mujeres líderes, en contraposición a las mujeres que ocupaban puestos de subordinación, preferían asignarse rasgos y valores instrumentales, normalmente vinculados al estereotipo masculino y que son altamente considerados en puestos de liderazgo.

1.2.4. La teoría socio-cognitiva del desarrollo del rol de género de Bandura

La *teoría socio-cognitiva del desarrollo del género* fue propuesta por Bandura (1986 y 1997). Según esta teoría (Bussey y Bandura, 1999), la concepción del género y la conducta de rol son producto de una amplia red de influencias sociales, tanto a nivel familiar como social, con las que las personas se encuentran en su vida diaria.

Desde este enfoque (Bussey y Bandura, 1992, 1999) se ha concedido a su vez un papel autorregulador a las mujeres en las conductas relacionadas con los roles de género. Conforme a esta teoría, a pesar de que la conducta de rol de género esté sujeta a ciertos condicionantes del contexto que nos rodea, los individuos se forman sus propias construcciones sobre ciertos aspectos de la conducta de género y, con ello, logran regular su propio comportamiento, adaptándolo a las exigencias imperantes en dicho entorno y situación.

Según Bandura (1997, 1999), el *modelado* juega un papel indiscutible en el aprendizaje de los roles de género y es una poderosa arma de influencia, muy importante en el proceso de desarrollo y promoción profesional. Por ello, cabe mencionar la dificultad que supone durante la elección de un camino profesional concreto la ausencia de modelos de referencia. Dado que las mujeres tienden a no elegir en su mayoría profesiones en áreas científicas y técnicas –tradicionalmente

dominadas por hombres-, tales ocupaciones carecen de roles femeninos que las sirvan como modelo a la hora de inspirarlas y de motivarlas para que elijan esas trayectorias profesionales, distintas a las tradicionalmente elegidas por las mujeres.

Según Volman y van Eck (2001), es fundamental que existan profesoras impartiendo clases de informática y que proporcionen modelos femeninos de mujer lo suficientemente competentes, con los conocimientos y actitudes necesarias para estimular el que otras mujeres -sus alumnas- tengan un mayor grado de participación en el uso de la informática.

1.2.5. La teoría de la amenaza del estereotipo de Steele

En este estudio no podemos dejar de citar lo que en estos últimos años se conoce como la *amenaza del estereotipo* (Steele, 1997), que hace alusión al supuesto riesgo que corren los grupos estereotipados de confirmar todo aquel conjunto de expectativas negativas que se tienen sobre su supuesta pauta de actuación en diversos contextos. El hecho de que existan ideas estereotipadas sobre la aparente inferioridad intelectual de los negros o de las mujeres, hace que dichas ideas estereotipadas se conviertan en una amenaza, con implicaciones cognitivas importantes, debido al miedo a confirmar las expectativas existentes en torno a su supuesta inferioridad intelectual. La mera “presión” de confirmar esas expectativas existentes, en torno a su capacidad intelectual, provoca que los miembros de los grupos estereotipados terminen obteniendo un rendimiento intelectual acorde a los estereotipos vigentes y muy por debajo de su potencial intelectual.

A pesar de que en un principio esta teoría surgió para explicar el comportamiento de algunos grupos étnicos, tales como el de los negros en Estados Unidos, es interesante destacar cómo esta amenaza del estereotipo ha sido aplicada en diferentes grupos minoritarios y en diferentes contextos sociales (Croizet, Désert, Dutrévis, y Leyens, 2001). Maas y Cardinu (2003), por citar un ejemplo, llevaron a cabo una investigación utilizando una muestra de ancianos a través de la cual se pudo comprobar cómo tras manipular la información que se le proporcionaba a un grupo de ancianos, participantes en un test de memoria -en los que se les mostraba a una persona anciana con buenas capacidades intelectuales y que representaba un papel que iba a contra del estereotipo, distinto a la imagen decrepita y deteriorada que mucha gente tiene de los ancianos- hizo que estos tuvieran un buen rendimiento en las dos condiciones de las que constaba el estudio.

Asimismo, esta teoría ha sido aplicada a los estereotipos existentes en torno a la supuesta inferioridad de las mujeres para las matemáticas (Quinn y Spencer, 2001; Spencer, Steele y Quinn, 1999; Walsh, Hickey y Duffy, 1999). Spencer, Steele y Quinn (1999) llevaron a cabo un experimento con chicos y chicas estudiantes universitarios con similar nivel en matemáticas. Se diseñaron dos condiciones experimentales: una primera condición, en la que los participantes eran informados de la existencia de diferencias de género en el test de matemáticas que supuestamente se había aplicado en años anteriores; una segunda condición, en la que se informaba a los participantes de que los hombres y las mujeres habían obtenido el mismo resultado en ocasiones anteriores en las que se había aplicado el test. De este modo, mientras que en la primera condición los resultados mostraron diferencias

de género en el rendimiento en matemáticas; en la segunda condición no se observaron diferencias de género. Con ello, se demostró cómo una simple manipulación del contexto fomentaba o eliminaba las diferencias de género en rendimiento en matemáticas.

Algunos autores (Keller y Dauheimer, 2003) consideran que los miembros pertenecientes a grupos estigmatizados –como el de aquellas mujeres implicadas en áreas no tradicionalmente femeninas– podrían controlar los efectos negativos de esta amenaza del estereotipo y neutralizar su interferencia negativa mediante un *mecanismo de autorregulación*. Dicho proceso autorregulatorio serviría para que el rendimiento y los resultados que en última medida obtengan no confirmen las expectativas estereotípicas en torno a ellas.

1.2.6. El modelo mixto del contenido de los estereotipos

En último lugar, cabe hacer hincapié sobre la posible aplicación a nuestra investigación del *modelo mixto del contenido de los estereotipos*, desarrollado por Fiske, Cuddy, Glick y Xu (2002) como explicación complementaria de la teoría del *Sexismo Ambivalente* de Glick y Fiske (1997). Este modelo mixto hace alusión a la forma con la que los estereotipos surgen a raíz de la ambivalencia de sentimientos experimentados por los integrantes de un grupo mayoritario, en respuesta al comportamiento de los componentes de un grupo minoritario. Así, por ejemplo, el comportamiento de la mayoría católica americana hacia los judíos en Estados Unidos o de los hombres en ámbitos tradicionalmente masculinos hacia las mujeres que trabajan en esos mismos ámbitos.

Atendiendo a estos autores, los estereotipos tienen un componente multidimensional, a partir de la combinación de dos elementos: el ser competente y el ser afectivo (Eckes, 2002). Mientras que el ser competente se vincula con el éxito en tareas de prestigio y de alto estatus social; el ser afectivo se asocia con mostrar una orientación emocional hacia los demás. Según esto, las mujeres que trabajan en ámbitos tradicionalmente masculinos, como las informáticas o las ingenieras, que puntuarían alto en competencia y bajo en calidez emocional, activarían una ambivalencia emocional entre los hombres que defienden una imagen arraigada de la mujer sujeta a las tradiciones. Dicha ambivalencia de emociones oscila entre los extremos de la admiración y del resentimiento, fruto de los cuales se desencadena una serie de *estereotipos de carácter envidioso*, que servirían para justificar el resentimiento que se genera hacia las mujeres que triunfan profesionalmente en dichos contextos.

Sin embargo, las mujeres que desempeñan su trayectoria profesional en ámbitos tradicionalmente femeninos (enfermeras, amas de casa o peluqueras) y que puntúan alto en calidez emocional y bajo en competencia, desencadenan, entre aquellas personas que defienden los roles tradicionales de la mujer, una ambigüedad de emociones que fluctúa entre un sentimiento de lástima y un sentimiento de satisfacción. A este último grupo de estereotipos correspondería el nombre de estereotipos paternalistas, los cuales servirían para justificar la subordinación de la mujer. Tanto los *estereotipos paternalistas* como los de carácter envidioso estarían al servicio del mantenimiento del status quo y de lo tradicionalmente establecido.

Para Glick and Fiske (1996), así como para Eckes (2002), la combinación de alto en calidez emocional y de bajo en competencia es parte del sexismo benévolo del que las mujeres con roles tradicionales son objeto. Sin embargo, la combinación de bajo en calidez afectiva y alto en competencia da lugar al sexismo hostil, del que las mujeres con roles no tradicionales son víctimas.

1.3. Una mirada crítica al modelo de elección de logro de Eccles y colaboradores

Como hemos señalado previamente, el modelo teórico de elección de logro de Eccles y colaboradores ha obtenido innumerable evidencia empírica en cuanto a su capacidad predictiva respecto a conductas de elección de actividades. A pesar de ello, existen algunos detractores que lo critican por no haber logrado demostrar empíricamente la distinción entre algunos de los constructos básicos sobre los que sustenta. En concreto, no parece que se haya obtenido prueba empírica clara a través de la cual discriminar el constructo *habilidad percibida* -autoconcepto de habilidad con respecto a una determinada actividad- del constructo *expectativa de eficacia o competencia*- (Köller, Schnabel, y Bäumer, 2001; Watt, 2004).

También se critica a este modelo porque el interés -integrante del componente valor- no ejerce una influencia directa sobre el logro, sino sobre la elección de conductas -de estudios u otras actividades- (Köller, Daniels y Bäumer, 2000; Marsh, Trautwein, Lüdtke, Köller y Bäumer, 2005).

Para Watt (2004), el modelo de Eccles ha dejado de lado la relación entre cómo se perciben las tareas -la dificultad percibida de la tarea-, la percepción que uno tiene de sí mismo y los valores. La percepción de tareas se ha definido mediante la combinación de las creencias subjetivas de dificultad y las creencias sobre el esfuerzo requerido para realizar con éxito una tarea. Asimismo, esta autora valora el hecho de que Eccles y sus colaboradores reconozcan la escasa investigación que han llevado a cabo para contrastar la relación existente entre la dificultad percibida y la elección de actividades. Por este motivo, el estudio que Watt llevó a cabo en Australia incluye aspectos relacionados con la dificultad con la que se perciben las tareas.

Según Wigfield y Eccles (2000), Bandura ha criticado al modelo de expectativa-valor por basarse, según él, en expectativas de resultado, las cuales son creencias individuales que una persona alberga en torno a que una determinada acción llevará asociada un determinado resultado. Para este autor, estas expectativas predicen en menor medida que las expectativas de autoeficacia, en las que se sustenta su teoría de la autoeficacia, el rendimiento que a posteriori se alcanza, así como la elección de actividades. Sin embargo, Wigfield y Eccles (2000) defienden que su constructo *expectativa* se asimila más al constructo *expectativa de autoeficacia* que al constructo *expectativa de resultado*.

Por último, Dickhäuser (2001) y Dickhäuser y Stiensmeier-Pelster (2002a, 2003) han aplicado el modelo de elección de logro al ámbito de los ordenadores y han obtenido, según ellos, una ampliación del modelo en la medida en que han encontrado evidencia de la existencia de un paso intermedio entre el valor y las expectativas de éxito a la hora de predecir el uso de ordenador y la elección del ordenador como una herramienta necesaria en situaciones como, por ejemplo,

hacer trabajos de clase o escribir un Curriculum Vitae. Este paso se podría explicar, según estos autores, por un lado, gracias a una tendencia al *wishful thinking* –las personas sobreestiman la probabilidad de obtener éxito en determinadas tareas, cuanto más valor perciban que tienen esas tareas–; y por otro lado, a cambios en la cantidad de esfuerzo que se pone en esas tareas –cuanto más se valoren esas tareas, más esfuerzo pondrán las personas para conseguirlas, lo cual a su vez incrementará sus expectativas de éxito–.

Además de los trabajos de Dickhäuser y Stiensmeier-Pelster (2003), que han aplicado el modelo de elección de logro a la elección de cursos de informática, los trabajos de Tenenbaum y Capbell (2003) han intentado ampliar el modelo de Eccles a la elección de ámbitos distintos a los clásicos, tales como las matemáticas, el inglés, la música o los deportes. Este último grupo de autores americanos han ampliado el campo de actuación del modelo de Eccles y colaboradores al ámbito de las ciencias, incluyendo la informática y la biología, en un intento de abordar cómo los padres –especialmente estos– y las madres socializan de diferente forma a sus hijos y a sus hijas, mediante diferentes estrategias de enseñanza de las ciencias. Eccles y su grupo de investigación han intentado aplicar algunos de los presupuestos de su modelo al uso del ordenador y a su vinculación con la elección de carreras tecnológicas y la informática.

En definitiva, muchos de los presupuestos que apoyan este modelo teórico son difíciles de contrastar empíricamente, dada la gran cantidad de variables que este modelo contempla y maneja. Ello ha contribuido a que se haya puesto en tela de juicio alguna de sus aportaciones teórico-aplicadas más destacables.

1.3.1. Intentos de superación del modelo de elección de Eccles

Abele (2000), por citar un ejemplo, ha desarrollado el *modelo de doble impacto del género sobre la elección de carrera*, en un intento de superar las limitaciones del modelo de elección de logro de Eccles (1983) y el de elección de carrera de Betz y Fitzgerald (1987), entre otros. Critica a estos modelos por el hecho de que, para modelos como el de la elección de logro de Eccles, ser un hombre o una mujer no ejerce un efecto directo sobre las motivaciones profesionales, la elección de carrera o el compromiso profesional, sino que lo hace a partir de otras variables mediadoras, tales como la socialización, las actitudes, el autoconcepto, el valor subjetivo de la tarea o los estereotipos de rol de género.

Este modelo se propone la aplicación al ámbito de las ocupaciones profesionales de la perspectiva del género dependiente del contexto, tomando como referencia el *modelo de interacción social* de Deaux y Major (1987) y basándose asimismo en la *teoría del rol social* de Eagly (1987) y en la del *esquema de género* de Bem (1981, 1993).

Este modelo teórico se sustenta en cuatro principios fundamentales: el primero de ellos se basa en la concepción del género como una categoría social a través de la cual reducir la complejidad del mundo que nos rodea y medir a los miembros del mismo grupo por el mismo “rasero”.

El segundo de los principios, insiste en el hecho de que dicha categorización de género engloba una doble vertiente: la interna y la externa. Mientras la interna

hace alusión a cómo el sujeto se percibe a sí mismo según los esquemas y roles de género imperantes –en términos de instrumentalidad-agencia o de expresividad-comunión–; la perspectiva externa hace mención a las expectativas de rol de género y a los estereotipos de género del entorno social.

El tercero de los principios, se fundamenta en el hecho de que el género ejerce un doble impacto sobre la conducta de la persona. La persona asume su propia orientación de rol de género, lo cual condiciona no sólo las expectativas, los planes y las metas que se marca, sino también la forma con la que las personas del entorno albergan una serie de expectativas de rol de género y unos estereotipos de género sobre esa persona, según se trate de un hombre o de una mujer.

Por último, el cuarto principio sostiene que se produce un impacto recíproco entre la conducta del individuo-actor y la de las personas del entorno sobre la categoría de género que las personas se auto-atribuyen. Así por ejemplo, en el caso de una mujer que trabaja en un ámbito tecnológico debería adaptar su comportamiento y sus características de personalidad, en principio expresivo-comunales, a los requisitos instrumentales imperantes en un entorno laboral tecnológico.

Es decir, que ser hombre o mujer implica que las personas se asignen la categoría de hombre o mujer, congruente con el rol de género (perspectiva interna), lo cual tiene un efecto directo sobre un gran número de variables psicológicas, tales como las expectativas de autoeficacia o las metas personales y profesionales. Ello, a su vez, ejerce un impacto directo sobre las conductas relacionadas con la elección de carrera y sobre los resultados obtenidos. Por otro lado, ser hombre o mujer desencadena una serie de expectativas y estereotipos en el entorno social relativos a los hombres y las mujeres (perspectiva externa), que se traducen en un tratamiento distinto de las mujeres y de los hombres en contextos tan concretos como los profesionales.

1.4. Estado del tema y aportaciones teórico-prácticas de nuestra investigación

Existe numerosa evidencia empírica que demuestra que las mujeres suelen matricularse menos que los hombres en cursos avanzados de matemáticas, ciencias e informática y que las chicas manifiestan menos interés hacia esos dominios que sus compañeros, puesto que los consideran menos útiles para sus vidas (Bandura, 1997, 1999; Bussey y Bandura, 1992; Eccles, 1987, 1994; Hackett, 1999; Hackett y Bett, 1981, 1989).

Además, las mujeres eligen aquellas trayectorias profesionales acordes con las expectativas que se tienen sobre ellas, de manera que a través de ellas puedan desarrollar esas facetas que socialmente se espera de ellas, tales como cuidar de otros, expresar emociones abiertamente, relacionarse socialmente con otras personas o mostrar dulzura, comprensión y ternura hacia los demás (Eccles, Frome, Suk Yoon, Freedman-Doan y Jacobs, 2000). Este tipo de motivaciones son más comunes que agénticas, puesto que contribuyen a salvaguardar y a legitimar los roles tradicionalmente desempeñados por la mujer en nuestra sociedad. Por el contrario, las características agéntico-instrumentales se vinculan al rol tradicional del hombre, que siempre se han asociado a la competencia y al logro (Eagly y Karau, 2002; Eagly y Steffen, 1984).

Sin embargo, existen pocos estudios que se hayan centrado en las diferencias de género en relación a las nuevas tecnologías en general, que hayan intentado englobar diferentes herramientas tecnológicas, además del ordenador y de internet. Son escasos los artículos científicos que consideran las herramientas domésticas como una nueva tecnología, quizás porque se vinculan más al ámbito femenino y quedan en el olvido de los estereotipos tecnológicos, aún a pesar de la incorporación de sofisticados mecanismos que hacen de ellas un complejo mundo al que poder acceder y a través del cual utilizarlas adecuadamente.

No obstante, el tema de las diferencias en actitudes que hombres y mujeres muestran hacia el ordenador no es un tema novedoso, sino que ha venido suscitando numerosas investigaciones desde ya bien entrados los años 80 del pasado siglo (Colley, 2003; Ruíz-Ben, 2001; Shashaani, 1994; Volman y van Eck, 2001; Whitley, 1997), en los que el ordenador empezó a jugar un papel importante en nuestras vidas y cambió el contexto laboral y personal en muchos sentidos. Sin embargo, según algunos autores (Dickhäuser, 2002, 2003), la mayor parte de estos estudios han adolecido de una base teórico-empírica sólida que facilitara un contraste sistemático de las hipótesis planteadas y que, al mismo tiempo, les ayudara a explicar el por qué los hombres y las mujeres mostraban diferencias en su actitud hacia el ordenador y en el uso que del mismo hacían.

Tal y como vamos a tener ocasión de comprobar más detenidamente, la utilización del *modelo de elección de logro* de Eccles (Eccles 1983, 1994, 2001; Eccles, Barber y Jozefowicz, 1999; Eccles, Frome, Suk Yoon, Freedman-Doan y Jacobs, 2000; Eccles y Wigfield, 2002; Wigfield y Eccles, 1992), nos puede ayudar a aproximarnos a analizar los estereotipos de género que existen en torno a las profesiones y a los profesionales vinculados a las nuevas tecnologías y la informática (Dickhäuser, 2001; Dickhäuser y Stiensmeier-Pelster, 2002, 2003) y, al mismo tiempo, poder argumentar las posibles diferencias de género en las actitudes hacia las nuevas tecnologías por parte del grupo de estudiantes de secundaria que ha participado en esta investigación. Asimismo, ello puede contribuir a buscar justificaciones al por qué se producen esos estereotipos y cómo ellos condicionan las actitudes hacia el ordenador y la informática y cómo estas, a su vez, ejercen influencia sobre las posteriores elecciones de estudios o profesionales que se proyecta realizar.

A lo largo de muchos años, los trabajos científicos han aportado numerosos datos que apoyan la predicción de las conductas de elección de actividades por parte de los modelos de expectativa-valor. El modelo de elección de logro de Eccles y sus colaboradores, ha encontrado abundante sustento empírico al predecir la elección de estudios, pero se ha centrado mayoritariamente en la elección de actividades académicas (Köller, Schnabel y Bäumer, 2001) y deportivas (Eccles y Harold, 1991; Macías y Moya, 2002). Sin embargo, cada vez son más numerosos los estudios que han utilizado este modelo para explicar las diferencias de género en cuanto a las actitudes y al uso del ordenador. Dentro de ellos, cabe reseñar los trabajos de Dickhäuser y Stiensmeier-Pelster (Dickhäuser, 2001; Dickhäuser, y Stiensmeier-Pelster, 2002 a y b, 2003) y de Eccles y su equipo de investigación (Simpkins, Davis-Kean y Eccles, 2005; Zarrett y Malanchuk, 2005; Zarrett, Malanchuk, Davis-Kean y Eccles, 2006), que han aplicado este modelo y algunas de sus dimensiones a los contextos alemán y americano, tratando de contrastar sus principales componentes, así como la interrelación entre ellos.

La aplicación de este modelo al contexto español y en el marco de las diferencias de género en torno a las actitudes y estereotipos hacia las nuevas tecnologías, el ordenador y la informática, nos puede ayudar a dibujar un panorama explicativo a través del cual poder entender por qué a las mujeres siguen teniendo menos presencia en los ámbitos técnicos, a pesar de haber sido educadas en una sociedad que supuestamente fomenta la igualdad de sexos y la igualdad de oportunidades. Al mismo tiempo, podríamos aproximarnos a entender cuáles son los factores que están detrás de la formación de los estereotipos de género en torno a las nuevas tecnologías y a por qué seguimos asociando algunas tecnologías con el rol masculino, en detrimento de otras –como las que nos encontramos todos los días en nuestras casas, con diseños y puestas en funcionamiento de lo más sofisticados–.

Además, no debemos obviar que el conocimiento y manejo de las nuevas tecnologías y del ordenador es un requisito indispensable a la hora de acceder a cualquier puesto de trabajo, pues constituye uno de los criterios de selección a la hora de reclutar e incorporar nuevos miembros al entorno laboral (González y Zarco, 2004). Hoy en día es inconcebible pensar en un puesto de trabajo que no requiera la utilización de alguna herramienta técnica, como autómatas, ordenadores, controladores o servidores de conexión a la red.

La inclusión de variables contextuales en el estudio de las actitudes hacia el ordenador y la informática, tales como el lugar de procedencia, la clase social o la profesión de madre podría servirnos para dar explicación al por qué de la magnitud de las diferencias de género en ciertos entornos sociales. Ello contribuiría, a su vez, al diseño de estrategias de intervención mucho más focalizadas en el entorno social en el que se producen con mayor énfasis. Tal y como señalan Deaux y Major (1987) en su *modelo de interacción social*, el contexto social puede hacer más salientes determinadas conductas de los hombres y de las mujeres, pues su impacto depende del contexto en el que se pongan en práctica. Además, según el informe PISA (OECD, 2005), el estatus socioeconómico de los participantes en el estudio era mejor predictor de las diferencias de acceso al ordenador que el género.

En definitiva, se pretende aportar una perspectiva aplicada, que contribuya a esclarecer el por qué las chicas y los chicos de nuestra muestra presentan un patrón distinto de comportamiento ante el ordenador y la tecnología, además de concebirlos de manera disímil. Asimismo, se intentará proporcionar argumentos al por qué las chicas utilizan menos que los chicos la tecnología como elemento de disfrute durante los momentos de ocio y de tiempo libre. También se ofrecerá una aproximación a las creencias que giran en torno a los profesionales y las profesiones tecnológicas, de forma que con ello se logre dar una visión más amplia sobre la influencia de estos estereotipos en la elección de actividades de ocio y tiempo libre, además de en las decisiones que se proyecta tomar en torno a las trayectorias profesionales y académicas.

Todos estos aspectos relacionados con los resultados nos ayudarán a trazar pautas de intervención, que ayuden a promover una mayor presencia femenina en ámbitos tecnológicos y que reivindiquen el importante papel que la mujer desempeña en el uso de las herramientas tecnológicas y en el desarrollo de las mismas. Asimismo, ello nos servirá para encontrar argumentos a través de los cuales justificar lo que las tecnologías podrían proporcionar a las mujeres que deseen ocupar puestos de alto reconocimiento social, bien remunerados y con grandes posibilidades de desarrollarse profesionalmente.