

DEPARTAMENTO DE INTRAS

MOTIVACIONES Y EXPECTATIVAS PROFESIONALES.
ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

CARLOS CANDELA AGULLÓ

UNIVERSITAT DE VALENCIA
Servei de Publicacions
2008

Aquesta Tesi Doctoral va ser presentada a València el dia 29 d' Octubre de 2007 davant un tribunal format per:

- D^a. Rosa Pastor Carballo
- D. Mariano Chóliz Montañés
- D^a. María Jesús Cala Carrillo
- D^a. M^a Carmen Monreal Gimeno
- D^a. Asunción Ventura Franch

Va ser dirigida per:

D^a. Ester Barberá Heredia

©Copyright: Servei de Publicacions
Carlos Candela Agulló

Depòsit legal:

I.S.B.N.:978-84-370-6993-7

Edita: Universitat de València
Servei de Publicacions
C/ Artes Gráficas, 13 bajo
46010 València
Spain
Telèfon: 963864115



VNIVERSITAT  VALÈNCIA

TESIS DOCTORAL

MOTIVACIONES Y EXPECTATIVAS PROFESIONALES.
ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

PRESENTADA POR:

CARLOS CANDELA AGULLÓ

DIRIGIDA POR:

ESTER BARBERÁ HEREDIA

Facultad de Psicología

Universitat de València

VALENCIA, 2007

A mi padre.

AGRADECIMIENTOS

El momento actual en el que me encuentro me parece una combinación azarosa y prácticamente imposible, es evidente que no lo es, de sucesos y decisiones que me han conducido hasta aquí. Cuando pienso en el pasado, 10 años atrás, 1997, recién licenciado y con una solicitud de beca FPI (Formación de Personal Investigador) en la mano, me parece un camino tan largo y complicado que me cuesta comprender su final.

Pero no es tan difícil de comprender si pienso en las personas que me han ayudado y apoyado en el camino, y en el esfuerzo invertido en su recorrido. La práctica totalidad de mi curriculum como investigador en la Universitat de València se la debo a la profesora Ester Barberá, quien ha posibilitado y guiado una trayectoria profesional que acumula 8 años de trabajo en diferentes proyectos, nacionales y europeos, docencia en diversas asignaturas de la carrera de psicología, y participación y publicación en diferentes foros científicos. Su conocimiento y experiencia siempre me han formado como investigador y como persona. Su trato tan cercano y personal hace que los momentos difíciles sean tan sólo pequeños baches. Gracias Ester, por tus enseñanzas y dedicación.

Ahora bien, el ingreso en la academia de la investigación se lo debo a Carmen Molero. No quiero dejar pasar la oportunidad de agradecerle una vez más el hecho de que confiase en mí cuando tan sólo era un estudiante de cuarto curso de psicología. Gracias a ella llegó, primero, un Premio Extraordinario de Licenciatura y, después, una Tesis de Licenciatura. Carmen me presentó el motivo de elección de mi trayectoria profesional. Muchos años después de dejar de trabajar con ella, sigue interesada por mi desarrollo de carrera. Gracias, Carmen.

Una vez ingresado en el equipo de la profesora Barberá, sucede un hecho que va a incidir significativamente en mí: me cruzo en el camino con Mariam Ramos. Compañera infatigable de aventuras científicas, Mariam va a compartir conmigo sus conocimientos sin reservas, sus experiencias y su forma de ver la vida. El día a día del trabajo junto a Mariam, con muchos momentos delicados, me ha permitido superarlos y me ha enseñado tantas cosas que no sabría por donde empezar. Gracias Mariam, por ofrecerme tu codo y compartir conmigo tu trabajo y forma de hacer.

Esta tesis encuentra su marco de referencia en un proyecto y un equipo más amplio. El proyecto *Profesion@l: Equilibrio de género en el espacio europeo* ha posibilitado materialmente el desarrollo de este trabajo, así como la actividad desarrollada por sus componentes, especialmente Pedro, Luis, José Luis, Nacho y Nuria. Su participación en la fase de investigación de dicho proyecto ha puesto a mi alcance los datos que suponen la materia prima de mi estudio. Gracias a todos vosotros porque, a pesar del gap disciplinar, siempre me lo habéis puesto fácil. También quiero agradecer a Ma^a Luisa su apoyo institucional, desde el IUED, y sobre todo personal.

Y saltando al campo familiar, no puedo seguir escribiendo ni una palabra más sin ella, Gema, aunque tampoco hubiese podido escribir la primera palabra de este trabajo sin su apoyo. Cuando la tesis era un objetivo utópico para mi, su insistencia comedida actuaba de *Pepito Grillo* en mi conciencia, haciéndome sentir la importancia del proyecto. Gracias Gema, por ser esposa, madre y compañera ejemplar, gracias por tan enorme esfuerzo compartido con tu segunda maternidad. Gracias a ti y a tu familia, por el apoyo logístico que me ha liberado, para finalizar este trabajo, de la responsabilidad más bonita que hay en el mundo: el cuidado de los hijos, de mi hijo Iván. A quien debo agradecer ser mi inspiración, fuente de realización y motivo de superación. Gracias Iván, por ser tan especial.

A mi familia, hermanos naturales y políticos, Javi, Domi, Nuria y Enrique, y sobrinos en el vientre materno, gracias por vuestro ánimo totalmente desinteresado. A mi madre, porque su experiencia en la profesión de la vida me ha formado como soy, junto con mi padre, fuente de sentimientos generadores de fuerza y dirección. Gracias, papá.

A mis amigos, Alfredo, Cuco y Mire, Roberto, Dani y Gise, Santi y Virginia, con la pequeña Paula, porque a pesar del abandono, me siguen llamando. Gracias por vuestra comprensión y apoyo.

En estos tiempos de Copa del América en Valencia, no me resisto a expresar el camino que ha caracterizado el desarrollo de esta tesis con una metáfora náutica: este trabajo ha tenido que afrontar diversas viradas a babor y estribor, buscando siempre el viento más favorable que finalmente nos ha llevado a buen puerto.

Valencia, mayo de 2007

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

8

I. PARTE TEÓRICA

CAPÍTULO 1. MUJER Y TRABAJO

1. CARACTERÍSTICAS DE UNA SOCIEDAD EN CONSTANTE EVOLUCIÓN	16
1.1. Situación de las mujeres a nivel mundial y europeo	18
1.2. Situación de las mujeres en España	20
2. SITUACIÓN DE LA MUJER EN LA SOCIEDAD ACTUAL	21
2.1. Demografía y población	23
2.2. Participación en educación	25
2.3. Economía y trabajo	34
2.3.1. Tasas de actividad, empleo y paro	35
2.3.2. Sectores de actividad y puestos de responsabilidad	41
2.3.3. Condiciones de trabajo y salarios	48
2.3.4. Trabajo doméstico, usos del tiempo y conciliación	54
3. EVOLUCIÓN DE LAS POLÍTICAS DE IGUALDAD	58
3.1. Las políticas de igualdad a nivel mundial	60
3.2. Los derechos en la Unión Europea	63
3.3. Las políticas de igualdad a nivel nacional	67
3.4. Las políticas de igualdad en la Comunidad Valenciana	71

CAPÍTULO 2. PSICOLOGÍA DEL GÉNERO

1. CONCEPTOS Y TEORÍAS EN EL ESTUDIO DEL GÉNERO	74
1.1. Delimitación conceptual del género	75
1.2. Perspectivas de análisis en psicología del género	79
2. CONSTRUCCIÓN DEL SISTEMA SEXO/GÉNERO	82
2.1. Procesos de sexuación	83
2.2. Procesos sociales de asignación de género	84
2.3. Construcción psico-social del género	85
3. ESTEREOTIPOS, ROLES E IDENTIDAD DE GÉNERO	86
3.1. Estereotipos de género	87
3.2. Roles de género	89
3.3. Identidad de género	91

CAPÍTULO 3. DEMANDAS ORGANIZACIONALES

1. CONCEPTUALIZACIÓN PSICOLÓGICA DEL TRABAJO	97
1.1. Psicología del Trabajo	99
1.2. Cambios en el entorno socio-económico del trabajo	101
1.3. Cambios en el trabajo	104
2. PERFILES PROFESIONALES	107
2.1. Nuevos perfiles demandados	108
2.2. Atribución de género a los perfiles profesionales	109
3. GÉNERO Y ORGANIZACIONES	112
3.1. Segregación profesional: análisis de las diferencias	113
3.2. Asimetría genérica en el ámbito profesional	118
3.3. Aspectos biológicos y anatómicos del género	121
3.4. Roles de género estereotipados	124
3.5. Relaciones de poder: el "techo de cristal"	127

CAPÍTULO 4. PROCESOS MOTIVACIONALES EN LA ELECCIÓN PROFESIONAL

1. ANTECEDENTES DE LA ELECCIÓN PROFESIONAL.....	131
2. MOTIVOS DE ELECCIÓN Y ÉXITO PROFESIONAL: MODELOS TEÓRICOS.....	134
2.1. Modelos de elección profesional.....	136
2.1.1. Modelo de elección de logro de Eccles y cols.....	136
2.1.2. Modelo de Ahuja sobre barreras de género en TIC.....	139
2.1.3. Otras teorías.....	143
2.2. Modelos de desarrollo y éxito profesional.....	146
2.2.1. Modelo de Tharenou y Conroy.....	146
2.2.2. Modelo de Melamed.....	147
2.2.3. Modelo de Kirchmeyer.....	148
2.2.4. Modelo de Martínez-Pérez.....	148
2.3. Variables predictoras de elección y éxito.....	150
2.3.1. Variables predictoras de la elección profesional.....	150
2.3.2. Variables predictoras del éxito profesional.....	152
3. PROCESOS MOTIVACIONALES.....	154
3.1. Motivación intrínseca y extrínseca.....	156
3.1.1. Motivos extrínsecos.....	157
3.1.2. Motivos intrínsecos.....	158
3.2. Establecimiento de metas de logro.....	160
3.3. Expectativas y atribuciones.....	164
4. SÍNTESIS DE LA PARTE TEÓRICA.....	169

II. PARTE EMPÍRICA. ESTUDIO DE CAMPO

CAPÍTULO 5. METODOLOGÍA

1. PROYECTO MARCO.....	172
2. OBJETIVOS.....	175
3. HIPÓTESIS.....	178
3.1. Educación Secundaria.....	178
3.2. Universidad.....	179
3.3. Profesionales.....	183
3.4. Comparación entre grupos.....	186
4. INSTRUMENTOS.....	187
5. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA.....	189
5.1. Educación Secundaria.....	189
5.2. Universidad.....	192
5.3. Profesionales.....	193
6. RECOGIDA DE DATOS.....	196
7. ANÁLISIS DE DATOS.....	197
7.1. Educación Secundaria.....	197
7.2. Universidad.....	198
7.3. Profesionales.....	200

CAPÍTULO 6. RESULTADOS

1. RESULTADOS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA.....	204
1.1. Percepción estereotipada de las actividades profesionales.....	204
1.2. Atribución de género a las profesiones.....	211
2. RESULTADOS EN UNIVERSIDAD.....	215
2.1. Motivos de masculinización y feminización de las carreras.....	215
2.2. Motivaciones para la elección de carrera.....	220
2.2.1. Estructura factorial.....	220
2.2.2. Comprobación de la estructura factorial.....	223
2.2.3. Análisis de las motivaciones.....	225
2.3. Conexión con el mundo profesional.....	237
2.4. Percepción de discriminación.....	241
2.5. Expectativas de conciliación.....	243
3. RESULTADOS EN PROFESIONALES.....	247
3.1. Percepción estereotipada del perfil profesional.....	247
3.1.1. Análisis factorial del perfil profesional.....	248
3.1.2. Análisis del perfil de género de las profesiones.....	258
3.2. Cumplimiento de expectativas.....	259
3.3. Dificultades encontradas.....	265
3.4. Atribución de género a las profesiones.....	271
4. COMPARACIÓN DE RESULTADOS ENTRE ALUMNADO Y PROFESIONALES.....	274
4.1. Percepción de las profesiones: atribución de género.....	274
4.2. Motivos de elección y expectativas cumplidas.....	276

III. CONCLUSIONES

CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES

1. SÍNTESIS DE RESULTADOS.....	282
1.1. Educación Secundaria.....	282
1.2. Universidad.....	283
1.3. Profesionales.....	289
1.4. Comparación entre grupos.....	293
2. DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	294
2.1. Percepción estereotipada de las profesiones.....	295
2.2. Percepción de discriminación y necesidad de conciliación.....	301
2.3. Motivos de elección profesional.....	304
2.4. Expectativas y metas profesionales.....	306
3. LIMITACIONES Y ORIENTACIONES FUTURAS.....	311

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	315
--	------------

ANEXOS

ANEXO 1 – Cuestionario alumnado de Educación Secundaria.....	341
ANEXO 2 – Cuestionario alumnado universitario – Psicología.....	343
ANEXO 3 – Cuestionario alumnado universitario - Ingeniería Industrial.....	345
ANEXO 4 – Cuestionario profesionales – Psicología.....	347
ANEXO 5 – Cuestionario profesionales - Ingeniería Industrial.....	351

INTRODUCCIÓN

El motivo fundamental que subyace al esfuerzo dedicado a la elaboración de este trabajo tiene que ver con el deseo de comprender por qué hay profesiones masculinas y femeninas. Lluís Ferrer, rector de la Universitat Autònoma de Barcelona, decía en un artículo de prensa sobre la discriminación de la mujer en la Universidad: "*¿A qué se debe, por ejemplo, que los chicos prefieran ciertos estudios y las chicas otros? Lo aceptamos con sorpresa o con comentarios divertidos, pero lejos de ser una moda o una curiosidad, creo que es un síntoma de la misma enfermedad*" (Mujeres en el Campus, El País, 26 de marzo de 2007). El presente trabajo aborda la masculinización y feminización de determinadas profesiones como un síntoma más de la discriminación que sufren las mujeres en su desarrollo laboral. La aproximación al estudio de esta cuestión se realiza desde dos perspectivas fundamentales, la perspectiva de género y la psicología de la motivación, dos perspectivas que han estado presentes en mi formación y desarrollo como investigador.

La trayectoria profesional dentro de este campo de estudio, después de 8 años de trabajo en el equipo de investigación liderado por la profesora Ester Barberá, me ha aportado la experiencia necesaria para plantearme el reto de afrontar este trabajo de tesis. Los proyectos en los que he participado, desarrollados por este equipo desde el año 1998, pertenecen tanto al ámbito nacional como internacional. Dentro del plan nacional de I+D, el equipo ha desarrollado dos proyectos: *El acceso de las mujeres a puestos de decisión: elaboración de un programa de formación en habilidades directivas*, y *Rompiendo el techo de cristal: los beneficios de la diversidad de género en los equipos directivos*. Mientras que en el ámbito internacional, el equipo ha liderado tres proyectos, el tercero de los cuales, que aún está en ejecución, supone el marco en el que se sitúa este trabajo de tesis. Estos proyectos han sido promovidos por las iniciativas del Fondo Social Europeo, concretamente la Iniciativa Comunitaria NOW, a la que pertenece el proyecto *NOWDI XXI: Formación de mujeres directivas*, y la Iniciativa Comunitaria EQUAL, de la que surgen los proyectos *Divers@: Género y Diversidad* y *Profesion@l: Equilibrio de género en el espacio europeo*. La experiencia adquirida en estos proyectos ha supuesto un valor

básico y determinante en la formación necesaria para llevar a cabo este trabajo de tesis.

Es un hecho demostrado la prevalencia de uno u otro sexo en diferentes tipos de profesiones. La mayor presencia de uno de los sexos en una profesión tiene su influencia sobre la consideración social, tanto en relación a la valoración, el reconocimiento y el prestigio asociados a la profesión, como en relación a las personas que pueden, o deben, desarrollarla. De esta forma, la sociedad considera que la profesión de enfermería, por ejemplo, debe ser desarrollada por una mujer, en base al rol tradicional de la mujer en el cuidado informal de los demás. Los estereotipos sobre la enfermería como un trabajo de mujeres y el hecho de considerar la profesión como una extensión del rol doméstico de la mujer siguen siendo una barrera para la entrada de hombres¹ en esta actividad (Muldoon y Reilly, 2003). Lo mismo ocurre en la situación contraria, incluso con mayor frecuencia, donde las mujeres encuentran grandes problemas para acceder a profesiones que tradicionalmente se han considerado masculinas.

¿Una profesión se considera masculina porque hay muchos hombres que se dedican a ella, o hay muchos hombres que se dedican a ella porque se considera masculina? ¿El criterio para considerar una profesión como masculina es la elevada presencia de hombres en la profesión, o el carácter masculino de las actividades que realiza? Podríamos decir que una profesión se considera masculina porque la gran mayoría de las personas que trabajan en ella son hombres, o bien porque consideramos que las tareas, actividades o capacidades que implica son más propias de los hombres que de las mujeres.

El mantenimiento de las diferencias a través de espacios segregados, ya sea en el ámbito familiar, educativo o laboral, consigue que se naturalicen las relaciones sociales asimétricas, en las que se restringen las posibilidades de que las personas desarrollen el abanico completo de sus potencialidades, con el propósito de que toda hembra actúe como una mujer y todo macho como un hombre (Izquierdo, 1988). De esta forma, los mecanismos sociales

¹ En este trabajo hemos optado por utilizar el término hombres para referirnos a los varones, en un intento por normalizar el uso del término como específico de ese grupo sexual. A pesar del aceptado uso del masculino plural como genérico para ambos sexos, la tendencia terminológica en el marco de las políticas de igualdad, en las que continuamente se habla de igualdad entre mujeres y hombres, nos ha alentado al uso de este término como sinónimo de varones.

tratan de convencer a ambos sexos de que la realidad androcéntrica en la que viven está basada en un mundo natural totalmente justificado.

Este problema pone en evidencia la complejidad y las múltiples interdependencias del sexo y el género (Barberá, 1998a; Keller, 1994; Unger, 1994), dos conceptos fundamentales para el estudio de esta cuestión. El sexo como aspectos biológicos derivados del dimorfismo sexual de la especie humana, y el género como rasgos sociales y características psicológicas asociadas a las categorías biológicas, son dos conceptos indisolubles. Desde el punto de vista del género, la masculinidad se define como los rasgos, capacidades y roles que socialmente se atribuyen a los hombres, mientras que la feminidad se considera el equivalente con respecto a las mujeres (Barberá, Candela y Ramos, 2007). Pero las características socialmente atribuidas a hombres y mujeres no suponen capacidades privativas, sino que un individuo desarrolla tanto rasgos masculinos como femeninos (Bem, 1974). A pesar de que tanto hombres como mujeres desarrollan características masculinas y femeninas, también es cierto que las mujeres suelen desarrollar más rasgos congruentes con la feminidad y los hombres con la masculinidad (Martínez Benlloch y Bonilla, 2000). Por lo tanto, el género acaba remitiendo a un determinado grupo sexual, en un reflejo de la elevada interdependencia entre ambos conceptos, que podrían llegar a ser intercambiables (Maccoby, 1988).

La presencia mayoritaria de hombres o de mujeres en determinados espacios profesionales podría explicarse por la consideración estereotipada de las profesiones como masculinas o femeninas. Existen creencias socialmente compartidas acerca de la masculinidad o feminidad asociada a determinados trabajos, como por ejemplo, la masculinidad de los trabajos técnicos o informáticos, o la feminidad de los trabajos relacionados con la educación infantil, el cuidado o la limpieza. La presencia de este tipo de creencias puede estar determinando el mayor porcentaje de hombres en las áreas consideradas como masculinas, y de las mujeres en las femeninas. Según la teoría del rol social (Eagly, 1987), las personas tienden a mostrar comportamientos ajustados a los roles socialmente asignados, de forma que los hombres mostrarán comportamientos agente/instrumentales y las mujeres comunal/expresivos (Romero y Major, 1991). Esta diferenciación tiene su origen en la clásica división sexual del trabajo, que atribuye labores

productivas a los hombres y reproductivas a las mujeres (Deaux y Major, 1987; Eagly, 1987, 1996).

Actualmente se está produciendo un intercambio de roles, caracterizado principalmente por la incorporación de la mujer al trabajo y la mayor participación del hombre en las labores domésticas. De hecho, ya no resulta tan extraño ver una mujer policía, bombera, banquera o en la obra, o a un hombre paseando al bebé en su cochecito. Cada vez hay más mujeres en todas las ramas profesionales. Los cambios son más significativos en aquellas áreas, las relacionadas con la ciencia y la técnica, tradicionalmente vetadas a las mujeres. Desde una perspectiva educativa, a la ciencia se le ha atribuido una naturaleza intrínsecamente masculina, convirtiéndose en un área que no sintoniza con los intereses y necesidades de las mujeres, y constituyendo, en consecuencia, una fuente de exclusión y discriminación para ellas (Vázquez et al., 1991). Sin embargo, varios estudios han demostrado la competencia de las mujeres en estas áreas (Jones, Howe, y Rua, 2000; Keller y Dauheimer, 2003; Lesko y Corpus, 2006; Vázquez et al, 1991), demostrando así que el argumento de la capacidad no es válido para explicar esta segregación.

El progresivo aumento de mujeres en las carreras técnicas no se ha visto reflejado en un cambio en la percepción estereotipada de las actividades propias de estas profesiones (Barberá et al., 2005). El cambio es lento, pero necesario. La sociedad necesita la diversidad de hombres y mujeres en todos los ámbitos profesionales, no sólo por motivos de justicia social e igualdad de oportunidades, sino también por motivos de eficacia y aprovechamiento de los recursos y capacidades ofrecidas por hombres y mujeres. Miguel Ángel Quintanilla, secretario de Estado de Universidades e Investigación afirmaba que la promoción de la igualdad permitirá *“incorporar a la aventura científica seguramente a la mitad, al menos, de los ‘cerebros’ más brillantes de la especie humana, los de las mujeres”* (Mujeres y ciencia: discriminación y excelencia, Diario El País, 21 de marzo de 2007). Por tanto, es necesario implantar iniciativas y medidas dirigidas a eliminar todas las formas de discriminación que perduran en nuestra sociedad, para conseguir que el principio de igualdad de oportunidades pase de la legalidad a la realidad, y alcanzar así una diversificación profesional plena para mujeres y hombres.

Para abordar esta problemática, este trabajo plantea en primer lugar una revisión de la situación de la mujer en la sociedad actual y, concretamente, en los ámbitos educativo y laboral, con el fin de constatar la existencia de esa mayor concentración de mujeres y hombres en sectores económicos y profesiones distintas, es decir, demostrar la existencia de segregación horizontal en el ámbito laboral. Además, en este primer capítulo se realiza también una revisión de los esfuerzos llevados a cabo desde el marco legal y jurídico para alcanzar la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres.

Una vez contextualizado el problema de estudio, se presenta el enfoque desde el cual se analizan los factores que determinan la segregación horizontal que conlleva la diferente distribución de hombres y mujeres entre las áreas profesionales. En el segundo capítulo se presenta la perspectiva de género como enfoque fundamental del análisis del problema planteado. Los conceptos relacionados con el género, estereotipos, roles, esquemas, etc., van a guiar la aproximación al estudio de los motivos que llevan a hombres y mujeres a desarrollar su vida profesional en áreas diferentes dentro del mercado laboral.

Dado que este trabajo se centra en el contexto laboral, es necesario conocer la posición que ocupa la mujer dentro de las organizaciones. Para ello revisamos la conceptualización psicológica del trabajo, para comprobar cuáles son sus demandas, teniendo en cuenta los últimos avances producidos en la economía y la sociedad, cómo han afrontado las mujeres dichas demandas y cuál es el papel que desempeña la mujer en las organizaciones. La incidencia de las asimetrías de género sobre las relaciones entre mujeres y hombres, a partir de la situación social desigual y a través de los estereotipos y roles, determina unas relaciones de poder que dejan a las mujeres en una situación de desventaja.

Por último, el cuarto capítulo de la parte teórica ofrece una revisión de los estudios desarrollados en el campo de la psicología de la motivación, con el fin de determinar los motivos que explican la segregación horizontal ocupacional. Han sido muchas las teorías desarrolladas con el objetivo de predecir la elección profesional en hombres y mujeres, teniendo en cuenta procesos psicológicos vinculados con la motivación, tales como el establecimiento de planes y metas, las atribuciones y las expectativas.

Una vez revisada la literatura existente en el abordaje de esta problemática, se presenta el estudio empírico realizado en este trabajo. El quinto capítulo presenta los objetivos de estudio y la metodología utilizada. Para llevar a cabo el estudio, se han seleccionado dos profesiones, una altamente feminizada, como es psicología, y otra altamente masculinizada, como es ingeniería industrial. En el sexto capítulo se presentan los resultados obtenidos en el análisis de los factores que pueden explicar la segregación horizontal. Este análisis se ha efectuado en tres momentos diferentes del itinerario formativo de las profesiones, a saber, el momento de realizar las primeras elecciones de ramas formativas en la educación secundaria, el desarrollo de los estudios universitarios necesarios para la profesión y, por último, el desempeño mismo de la profesión. Por lo tanto, se presentan los resultados obtenidos en cada una de estas muestras, en relación a cada una de las profesiones.

Finalmente, el capítulo de conclusiones presenta una síntesis de resultados y discusión de las implicaciones en relación a los objetivos de este trabajo, y las aportaciones realizadas al campo de estudio. Las limitaciones encontradas en el desarrollo de este trabajo y las orientaciones para futuras investigaciones en esta temática servirán para cerrar el capítulo, y el trabajo.

I. PARTE TEÓRICA

CAPÍTULO 1. MUJER Y TRABAJO

En la actualidad, no es extraño ver a las mujeres ocupando los más diversos puestos de trabajo, en tiendas, oficinas, universidades o industrias. Sin embargo, hay otro tipo de trabajos, como el trabajo doméstico, que no se ven, no se reconocen y no se remuneran, o si se remuneran, están mal pagados y quedan ocultos en la economía sumergida. Mujeres y hombres comparten espacio en el mercado laboral, pero no lo hacen de forma equitativa. Los hombres disfrutan de una situación más favorable, con mayores tasas de actividad y empleo, y mejores sueldos que las mujeres. Además, los puestos ocupados por ellos suelen llevar asociado un mayor reconocimiento y valoración social que los puestos ocupados mayoritariamente por ellas. Incluso profesiones que tenían una alta valoración social, como la de maestro, se han visto desvalorizadas desde que han sido ocupadas por mujeres.

El trabajo es un reflejo del estatus, posición y poder de las personas que lo desempeñan. El objetivo de este capítulo es conocer la realidad social a través de una serie de indicadores demográficos y laborales relevantes para el análisis de la situación actual de la mujer en nuestra sociedad, e identificar los posibles focos de discriminación.

Un hecho significativo que refleja el estado de la cuestión es que los estudios que analizan la incorporación de la mujer al mercado de trabajo siguen siendo un tema de actualidad. La posición de la mujer en el mercado laboral ha mejorado considerablemente en los últimos años. La situación laboral de la mujer en España está cada vez más formalizada y socialmente reconocida. Esta afirmación se basa en el aumento de la participación de la mujer en el mercado laboral y el aumento del porcentaje de mujeres asalariadas. Cada vez hay más mujeres con estudios superiores, y su presencia se va haciendo más patente en casi todos los sectores económicos. Sin embargo, a pesar de los notables avances logrados en materia de acceso al mercado de trabajo y a los estudios superiores, perduran ciertas diferencias destacables entre hombres y mujeres, diferencias que se analizarán más adelante.

1. CARACTERÍSTICAS DE UNA SOCIEDAD EN CONSTANTE EVOLUCIÓN

Hay dos procesos que han marcado la evolución de la sociedad: el progreso de la ciencia y el aumento del estándar de vida. El progreso de la ciencia permite obtener importantes mejoras en el estándar de vida, hecho que a su vez repercute en el tiempo y recursos invertidos en investigación para el progreso de la ciencia, formándose así un círculo vicioso a favor del desarrollo de la sociedad, con el que se obtiene mejor calidad y mayor esperanza de vida.

Uno de los resultados del desarrollo de la ciencia que más ha intervenido en el avance de la sociedad actual es el haber alcanzado unas comunicaciones más rápidas y económicas, hecho que favorece la globalización. Los avances en la ciencia y la tecnología están acelerando el cambio en las sociedades actuales. Las organizaciones laborales, como entidades inmersas en la sociedad, no son ajenas al cambio. La globalización conlleva procesos de internacionalización de los mercados, aumento de la inversión extranjera, liberalización de determinados sectores, fusión entre competidores comerciales, pluralidad de la fuerza laboral y continua revolución tecnológica (Barberá et al., 2005). Estos procesos establecen una constante necesidad de adaptación de las organizaciones a los cambios producidos en su entorno.

El desarrollo de la sociedad y de las organizaciones empresariales hacia la era tecnológica supone un riesgo de exclusión de las mujeres, que tradicionalmente se han visto apartadas del conocimiento tecnológico. El área de la ciencia y la tecnología se ha considerado un espacio exclusivamente masculino, donde las aportaciones de las mujeres han sido escasas y limitadas por la inaccesibilidad de estas actividades. Según Vázquez et al. (1999), la ciencia tiene aspectos subjetivos y sociales muy importantes. En este sentido, los valores del contexto sociocultural en el que se hace la ciencia actúan como guías de la investigación, *“seleccionando teorías, tamizando los contenidos o líneas preferentes, determinando las hipótesis a trabajar, en suma, limitando las orientaciones*

del conocimiento” (Vázquez et al., 1999; p. 2). Por lo tanto, se puede considerar que la ciencia es un producto cultural, construido por el pensamiento occidental y masculino. Sin embargo, algunos estudios resaltan el papel tan importante de las mujeres en el desarrollo de la ciencia y la tecnología (Ahuja, 2002; Venkatesh y Morris, 2000), argumentando que es necesario, por una parte, tener en cuenta las necesidades y diferentes usos que hombres y mujeres hacen de la tecnología, y por otra, contar con las aportaciones de ambos sexos para mejorar la innovación en este campo.

El género, como constructo que hace referencia a las características psicosociales (rasgos, roles, motivaciones y conductas) asignadas diferencialmente a hombres y mujeres dentro de cada cultura, determina los diferentes roles que deben asumir los hombres y las mujeres en la sociedad. Por lo tanto, al hablar de estereotipia de género nos referimos a las creencias culturalmente compartidas sobre las características psicosociales que se consideran prototípicas de estas dos categorías excluyentes. Los procesos psicosociales ligados al género pueden explicar gran parte de las diferencias implicadas en la discriminación laboral de género. La igualdad de oportunidades entre los sexos ha quedado legalmente establecida, pero persiste la desigualdad de condiciones, porque está marcada por las costumbres sociales y culturales. Estas desigualdades afectan principalmente a los roles que hombres y mujeres eligen en la profesión y en la familia, y a la posición que unos y otras ocupan dentro de una misma organización o empresa, en relación con el poder y la autonomía (Osca y López-Sáez, 2003). Los dos siguientes capítulos se dedican a revisar la aportación de la psicología del género, a través del análisis de la identidad, estereotipos y roles de género (capítulo 2), en el estudio de la situación de la mujer en el mercado y las organizaciones laborales (capítulo 3).

Es innegable que las sociedades occidentales han logrado importantes avances en materia de igualdad en el desarrollo profesional de hombres y mujeres. Los cambios sociales protagonizados por las mujeres han permitido derribar progresivamente las diferentes barreras institucionales sustentadas por una legislación que favorecía la desigualdad contra las mujeres (Echebarría y Larrañaga, 2004). El movimiento de incorporación de

la mujer a la educación y al mundo laboral, y la asunción por parte de muchas de ellas de roles que tradicionalmente sólo desempeñaban los hombres, han cambiado la estructura social y han logrado modificar las creencias asociadas a uno y otro sexo. Sin embargo, esto no es suficiente. Persisten desigualdades entre hombres y mujeres relacionadas con los estereotipos tradicionales de género.

1.1. Situación de las mujeres a nivel mundial y europeo

Según el informe *'El Progreso de las Mujeres en el Mundo 2005: Mujer, Trabajo y Pobreza'*, publicado por el Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer (UNIFEM), la mayoría de las mujeres de países en desarrollo trabajan en el sector no estructurado de la economía. En los países desarrollados el trabajo a jornada parcial y el empleo autónomo son una fuente de ingresos más importante para las mujeres que para los hombres. Además, por lo general las mujeres ganan menos que los hombres, tienen menos acceso a empleos de calidad y menos oportunidades de estudiar y así encontrar medios de ingresos mejores y más seguros. El informe resalta la necesidad de dar más importancia a la seguridad económica de la mujer y se sugiere la adopción de nuevas medidas para lograr una protección jurídica y social apropiada en el sector no estructurado de la economía, y asegurar que se valore y apoye su labor en relación con la formulación de políticas.

En cuanto al área de Educación, ya casi no existen diferencias entre sexos en la escolarización de los niveles de primaria y secundaria, aunque en algunos países de África del sur y Asia las mujeres siguen estando por detrás de los hombres. Un dato importante hace referencia al analfabetismo, ya que dos de cada tres analfabetos del mundo (876 millones) son mujeres. Con relación a la actividad económica, las disparidades entre sexos se están acortando, persistiendo todavía en las mujeres la alternancia entre sus responsabilidades familiares y su trabajo fuera del hogar. Con el descenso de los matrimonios y embarazos tempranos, en la mayoría de los países, se constata un cambio positivo en la calidad de vida de las mujeres. A pesar de este cambio, en algunos

países del sur de Asia y del África subsahariana, al menos el 30% de las mujeres con edades entre 15 y 19 años están casadas. Si nos centramos en el área del trabajo, podemos observar cómo las mujeres constituyen un colectivo creciente de la mano de obra mundial, excepto en África del norte y Asia del Oeste. En general, las oportunidades de las mujeres han aumentado debido al trabajo autónomo, a tiempo parcial y desde el hogar. El problema está en que dichos trabajos se caracterizan por la falta de seguridad, bajos ingresos y escasos beneficios. Y si a esta situación añadimos el hecho de la persistencia de combinar las responsabilidades familiares y domésticas con las laborales, a pesar de los grandes avances en materia de conciliación tanto en hombres como en mujeres, nos damos cuenta de que la situación de discriminación de la mujer en el trabajo es una realidad aún preocupante.

Un breve vistazo a la historia del trabajo de las mujeres en Europa occidental, de la mano de Yeandle (1998), muestra la evolución de las tareas y actividades que han ocupado a las mujeres en la economía. En el período preindustrial, el papel de las mujeres en la ganadería, la agricultura y la producción familiar estaba claramente establecido, realizando labores de cría de animales, labores de cosecha, manufactura de ropa y cuidado del hogar. A medida que aumentaba el estatus y el poder económico, las mujeres dejaban las labores productivas para centrarse en la administración del hogar, el ocio y la cultura.

Con el desarrollo del capitalismo industrial, a partir del siglo XVIII, en las ciudades en expansión las mujeres empiezan a ocupar trabajos como lavanderas y planchadoras, en la confección o en el comercio minorista, y sobre todo, en el servicio doméstico. Era habitual que las mujeres trabajaran con otras mujeres, y bajo la supervisión de empresarios varones. El proceso de industrialización convirtió a las ciudades en fuentes de oportunidades y libertades que las mujeres campesinas nunca habían tenido. El aumento de la mecanización y sofisticación de la producción agudizó la división del trabajo entre hombres y mujeres, quedando el trabajo técnico controlado por los hombres, que podían acceder a puestos especializados, de prestigio y mejor pagados. Este proceso dejó a las mujeres fuera del mercado laboral, a favor de los trabajadores cualificados. Antes de los cambios producidos a partir de los años 60, el trabajo de las

mujeres fuera de casa era asociado a pobreza y menor respetabilidad, puesto que eran los varones quienes debían mantener a sus familias, dejando a las mujeres el papel exclusivamente doméstico.

A finales del siglo XIX, los movimientos feministas luchaban por los derechos de las mujeres, como el sufragio femenino, el acceso a la educación y a estudios universitarios, derechos de propiedad y derechos en el matrimonio. Estas presiones, junto con el aumento de la demanda de mano de obra femenina como consecuencia de la Primera Guerra Mundial, otorgaron ciertas oportunidades para que las mujeres desarrollaran diversas actividades profesionales. A partir de entonces se produjeron cambios importantes en el mercado laboral, en cuanto al tipo de trabajo y las cualificaciones requeridas. La división del trabajo de hombres y mujeres se consolida en la segregación laboral por sexo, que determina como femeninos los trabajos de enfermera, maestra, secretaria o asistenta. El acceso a la educación otorgó mayores oportunidades ocupacionales a las mujeres de mediados del siglo XX. La legislación y directrices de la Comunidad Económica Europea supusieron un gran impulso para la igualdad de oportunidades. En 1975 se aprobaron la Ley contra la discriminación sexual y la Ley de protección del empleo, y en 1979 la Ley de igualdad salarial.

1.2. Situación de las mujeres en España

En España, se ha producido un importante cambio social en las últimas décadas, generado por la participación creciente y sostenida de las mujeres en el mercado de trabajo, y acompañado de transformaciones profundas de la estructura demográfica y el área educativa y cultural. Los cambios producidos se han debido, principalmente, al aumento de los movimientos migratorios y a la incorporación masiva de las mujeres a la educación superior y al mercado de trabajo, acompañados de una creciente tendencia de los hombres a la colaboración en el trabajo doméstico.

Según un estudio realizado por la Generalitat Valenciana (2005), el proceso de participación de las mujeres en el mercado de trabajo en España presenta dos características esenciales que la diferencian del resto de países

industrializados. Una de ellas es la incorporación de la mujer al mercado laboral, que empezó más tarde en España que en los países europeos más avanzados, y otra es el ritmo de incorporación, que ha sido más elevado que la media europea. En el ámbito español, la tasa de actividad femenina ha experimentado un crecimiento superior a los 20 puntos porcentuales entre 1985 y 2006, pasando del 27,8% al 48,6%. Hasta los años 80, la mayor parte de las mujeres activas entre 24 y 34 años abandonaban el mercado laboral por motivos de nupcialidad y maternidad. Desde entonces, la permanencia y continuidad de las mujeres en el trabajo se ha mejorado, igualándose a la de los hombres.

Actualmente, las mujeres jóvenes en edad de trabajar tienen un nivel educativo superior al de los chicos, además de representar la mayoría del alumnado universitario, hecho que influye directamente en las tasas de actividad y en el tipo y nivel del puesto que ocupan. Sin embargo, persisten las barreras que condicionan la segregación horizontal que mantiene a hombres y mujeres en profesiones diferentes. El sector público se caracteriza por condiciones de acceso altamente igualitarias para hombres y mujeres, hecho que determina la alta presencia femenina en este sector. Por otra parte, el sector servicios ocupa a más mujeres que hombres, aproximadamente el 50,9% son mujeres. La segregación horizontal de género queda patente en las conclusiones del estudio de la Generalitat Valenciana (2005), que indica cómo la mitad del empleo femenino se concentra únicamente en siete ocupaciones: empleadas domésticas, dependientes de comercio, servicios personales, administrativas, servicios de restauración y auxiliares administrativas del sector público.

A continuación se analiza de forma más detallada la situación de la mujer en la sociedad actual, desde diferentes puntos de vista: principales indicadores socio-demográficos, presencia de mujeres en las aulas de la educación superior y participación en el mercado laboral.

2. SITUACIÓN DE LA MUJER EN LA SOCIEDAD ACTUAL

Las transformaciones producidas en el siglo XX han permitido a las mujeres alcanzar un doble objetivo: cuidar de la familia y lograr su desarrollo

individual para formar parte del mundo moderno a través de su participación en la esfera pública, por medio del éxito y la competencia (Echebarría y Larrañaga, 2004). Las mujeres continúan siendo las responsables del trabajo no mercantil. Según los datos de la Encuesta de Empleo del Tiempo elaborada por el Instituto Nacional de Estadística (INE) (EET 2002-2003), las mujeres realizan el 55% del trabajo necesario para mantener el nivel de vida y de bienestar de la sociedad, pero del total de trabajo que realizan las mujeres, sólo el 28% del tiempo empleado es remunerado, mientras que en el caso de los hombres el tiempo remunerado alcanza el 69%.

La segunda mitad del siglo pasado fue testigo de lo que se ha llamado la "revolución silenciosa" de las mujeres (Camps, 1998), con un cambio de valores y un cambio cultural que ha impulsado la entrada de las mujeres al mercado laboral. La incorporación masiva de las nuevas generaciones de mujeres al mercado laboral parece estar provocando la desaparición progresiva de la figura del ama de casa a jornada completa, aunque de las mujeres que se dedican únicamente al hogar, el 32% tiene menos de 44 años. Además, parece que cuesta ver los avances en la corresponsabilidad familiar y doméstica entre hombres y mujeres, porque la responsabilidad sigue recayendo sobre las mujeres, quienes se encargan del 75% del trabajo doméstico.

Las desigualdades entre mujeres y hombres en el reparto de las responsabilidades familiares quedan reflejadas en el comportamiento de unas y otros en el mercado laboral. Por ejemplo, en el caso de las mujeres, su participación laboral sigue estando condicionada por los cambios en la vida familiar. Habitualmente, los hombres permanecen en el mercado de trabajo hasta la jubilación, mientras que las mujeres experimentan diferentes entradas y salidas dependiendo de los cambios que se produzcan en su vida familiar.

A pesar de todo, la participación de las mujeres ha sido creciente, haciendo que las curvas de actividad femeninas experimenten un aumento progresivo ininterrumpido, incluso antes situaciones económicas adversas. A este proceso de incorporación femenina al trabajo ha ayudado el acceso de las mujeres a la educación. El enorme esfuerzo invertido por las mujeres en su educación superior y formación, con el consiguiente aumento de la

participación en el mercado laboral, está provocando un cambio radical en la percepción de las relaciones de género en el mundo profesional. Se podría pensar que estos cambios representan el inicio de la desaparición de las desigualdades laborales. Aunque esto está por ver.

La igualdad de oportunidades de hombres y mujeres en el mercado laboral está condicionada por diversas variables que interaccionan entre sí, como es la posición que la mujer ocupa en la población, y en qué condiciones lo hace, sus posibilidades de acceso a los estudios superiores, que le permitan obtener trabajos de mayor prestigio y reconocimiento, y por último, el lugar que efectivamente ocupa en el entramado laboral.

2.1. Demografía y población

La continua evolución de la estructura de la población y de la economía son los procesos que dan forma a la situación social actual. Durante los últimos años, ha habido grandes cambios en la estructura de la población occidental, marcados por la diversificación de personas procedentes de diversas culturas, etnias y religiones. En la actualidad, la población de la Unión Europea (UE) cuenta con aproximadamente 450 millones de personas procedentes de 27 Estados. Ricos en diversidad, todos estos países comparten una serie de valores, uniéndose con el propósito de dar una respuesta conjunta a los grandes retos económicos y sociales de nuestro tiempo, dotarse de una moneda única, mejorar la situación del empleo y reforzar la presencia de Europa en el mundo.

Estos cambios también han tenido repercusión sobre la población española y, por tanto, sobre la valenciana, cuya comunidad representa el 10% del total de la población nacional. En la tabla 1.1 se muestra el total de población, segregado por sexo, de España y Comunidad Valenciana. Tal y como se puede ver en la tabla, las mujeres representan algo más de mitad de la población española (22,6 millones de españolas) y de la Comunidad Valenciana (2,4 millones de valencianas).

Tabla 1.1. Población de España y la Comunidad Valenciana

Población	Mujeres	Hombres	Total	M %	H %
España	22.608.498	22.100.466	44.708.964	50,6	49,4
C. Valenciana	2.412.601	2.394.307	4.806.908	50,2	49,8

Fuente: Instituto Nacional de Estadística (2007a)

La población española está experimentando un proceso de envejecimiento similar al del resto de países de Europa. Las causas de tal envejecimiento de la población son el descenso de la fecundidad y de la mortalidad. En cuanto a la fecundidad, el porcentaje de menores de 20 años ha pasado del 30% en 1970, al 20% en 2003 (Instituto Nacional de Estadística, 2007a). En el caso de la mortalidad, el porcentaje de personas mayores de 65 años ha crecido del 10% en 1970, al 17% en 2003. Ante esta situación, y teniendo en cuenta el aumento progresivo de la esperanza de vida, es previsible que la población siga envejeciendo en los próximos años.

Por otra parte, la fecundidad en España ha ido descendiendo desde 1975, cuando la tasa de fecundidad se situaba en 2,8 hijos por mujer, una fecundidad muy elevada en comparación con los actuales 1,33 hijos por mujer. Si bien, en los últimos años se está produciendo una recuperación progresiva de los índices de natalidad y fecundidad. La evolución de la población española se caracteriza por una tasa de natalidad de 10,65 nacimientos por cada 1.000 habitantes, lo que en fecundidad equivale a una tasa de 1,33 nacimientos por cada mujer. En la Comunidad Valenciana, la tasa de natalidad se sitúa ligeramente por encima de la media, con un 10,98 por mil, mientras que la tasa de fecundidad es de 1,35 nacimientos por mujer. Estos datos suponen los mayores índices de natalidad de los últimos 15 años. En comparación con Europa, España se sitúa ligeramente por encima de la media en natalidad, la tasa de natalidad en la Europa de los 25 es de 10,5 nacimientos por mil habitantes, mientras que en fecundidad se sitúa por debajo, la tasa de fecundidad europea es de 1,42 nacimientos por mujer. La tabla 1.2 resume los datos demográficos básicos de natalidad y fecundidad.

Tabla 1.2. Tasas de natalidad y fecundidad

	Tasa de natalidad	Tasa de fecundidad
Comunidad Valenciana	10,98	1,35
España	10,65	1,33
Europa 25	10,50	1,42

Fuente: INE. Datos del año 2004.

Según los datos del INE, procedentes de su informe anual "Movimiento Natural de la Población", el número de hijos que tienen las familias españolas sigue creciendo. La tendencia alcista de la tasa de natalidad se mantiene con la tasa alcanzada en 2004, 1,33 hijos por mujer. El crecimiento se debe, en su mayor parte, al aumento de nacimientos entre las madres extranjeras, que pese a suponer un porcentaje pequeño de la población, sumaron el 12,2% del total de alumbramientos. España sigue en los puestos más bajos en el ranking de la UE, pero recupera año a año unos índices que tocaron fondo en 1996, con apenas 1,16 hijos por mujer.

Ese promedio de 1,33 niños por mujer representa una buena noticia que permite acortar distancias con la media comunitaria, de 1,42 en la UE de los 25. España se coloca en octavo lugar por la cola junto con Italia (Instituto Nacional de Estadística, 2007a). Por detrás, las tasas más bajas de natalidad son las de Grecia (1,29) y las de algunos nuevos socios, como Letonia (1,24), Polonia (1,23) y en último lugar, Eslovenia (1,22). En lo más alto de la tabla se sitúan Irlanda (1,99), Francia (1,90) y Noruega (1,81).

En los últimos años se ha observado una recuperación de la fecundidad, debido a la contribución demográfica de la población inmigrante y a la llegada a la edad reproductora de la numerosa generación del *baby-boom*, aumento de la natalidad producido entre finales de los años 60 y principios de los 70. Los hijos e hijas del *baby-boom* ya han cumplido los 30, con lo que están contribuyendo al crecimiento de las cifras de natalidad.

2.2. Participación en educación

La incorporación de la mujer a la vida académica es un hecho constatado. Tanto en las enseñanzas obligatorias, como en las pre-universitarias y universitarias, la participación de hombres y mujeres es totalmente

equilibrada, aunque existen ciertas diferencias en la proporción de mujeres y hombres según el tipo de estudios universitarios, como se verá en este apartado. En general, se ha logrado la equiparación intersexual en todos los niveles educativos. Las fuentes consultadas para la obtención de los datos que a continuación se muestran son el Ministerio de Educación y Ciencia, el INE, Eurostat (oficina estadística de la UE), y las fuentes estadísticas propias de la Universidad Politécnica de Valencia y la Universitat de València.

Durante el curso 2004/05 la cifra del alumnado en enseñanzas de Régimen General, en todos los niveles, es de 8.445.418, lo que supone una reducción respecto del curso anterior de 15.133 personas (-0,18%). Esta reducción se debe, principalmente, a los bajos índices de natalidad obtenidos en los últimos 15 años, que están teniendo su repercusión en el número actual de chicos y chicas en las aulas. De esta cifra total del alumnado, el 49,87% son mujeres, por lo que se puede afirmar que existe una participación equilibrada entre ambos sexos en la educación formal.

En la educación secundaria, las proporciones de hombres y mujeres oscilan entre el 45% y el 54%. En la tabla 1.3 se muestra la proporción de chicos y chicas en Educación Secundaria, incluyendo Educación Secundaria Obligatoria (ESO), Bachilleratos (BAT) y Formación Profesional (FP). Los hombres muestran una participación ligeramente superior a las mujeres en los niveles educativos de ESO y FP, mientras que las mujeres son mayoría en BAT.

Tabla 1.3. Alumnado matriculado en Educación Secundaria

	Mujeres	Hombres	Total	M %	H %
ESO	903.951	951.069	1.855.020	48,73	51,27
BAT	354.556	291.618	646.174	54,87	45,13
FP	238.558	270.420	508.978	46,87	53,13

Fuente: Estadísticas del Ministerio de Educación y Ciencia - MEC. Curso 2004/05

España está experimentando un proceso de mejora del nivel educativo de la población, aunque todavía no se ha alcanzado la media europea. En 2002, la media europea de personas entre 20 y 24 años que habían finalizado al menos estudios secundarios era del 70,9% para los hombres y del 76,9% para las mujeres, mientras que en España los porcentajes eran

del 58,2% y del 71,9%, respectivamente. Cabe destacar el enorme avance producido por las mujeres, que superan sobradamente a los hombres y se acercan a la media europea en nivel de formación.

En la educación superior, las mujeres representan más de la mitad de la demanda de estudios universitarios, si bien se observan grandes diferencias en función del tipo de estudios, principalmente entre las licenciaturas y las ingenierías. Tal y como se muestra en la tabla 1.4, en el curso académico 2004/05 había un 54,15% de mujeres entre el alumnado universitario.

Tabla 1.4. Alumnado matriculado en estudios universitarios

	Mujeres	Hombres	Total	M %	H %
Alumnado total	777.429	658.266	1.435.695	54,15	45,85
Alumnado 1º y 2º ciclo					
Licenciaturas	396.078	261.749	657.827	60,21	39,79
Ingenierías	46.729	104.990	151.719	30,80	69,20

Fuente: INE. Curso 2004/05

Las diferencias en los porcentajes de participación en las licenciaturas e ingenierías son muy marcadas, puesto que mujeres y hombres no se distribuyen de forma proporcional entre las diferentes carreras. Las mujeres representan la mayoría en las licenciaturas, por encima del 60%, mientras que los varones son mayoría (69,20%) en las ingenierías.

Esta segregación horizontal según la cual hombres y mujeres eligen estudios diferentes, que posteriormente les llevará a profesiones diferentes, es un proceso común a la mayoría de los países de Europa. La tabla 1.5 recoge un resumen de la participación femenina en los 25 países de la UE. A pesar de las variaciones en los porcentajes entre países, se mantiene la presencia mayoritaria de las mujeres en todas las áreas de estudio excepto en las técnicas (ingeniería, industria y construcción), donde el mayor porcentaje de mujeres se da en Lituania, con un 30,6%. Cabe destacar Chipre como el país con mayor segregación horizontal en estudios universitarios, con profesiones extremadamente feminizadas y otras masculinizadas, puesto que presenta el mayor porcentaje de mujeres en un área de estudios universitarios, 90,6% en educación, y el menor porcentaje de mujeres, 7,8% en ingeniería, industria y construcción. Este es el extremo opuesto al ideal de diversificación profesional que se persigue,

donde todas las personas, independientemente del sexo, tengan las mismas oportunidades de desarrollo profesional en todas las áreas laborales.

Tabla 1.5. Mujeres universitarias en la UE (%)

	Educación	Humanidades y artes	Ciencias sociales, enseñanza comercial y derecho	Ingeniería, industria y construcción	Salud y servicios sociales
Bélgica	70,2	59,7	52,5	18,5	71,7
Dinamarca	68,5	64,7	47,1	26,2	80,4
Alemania	69,3	63,8	45,2	18,8	71,7
Grecia	..	..	..	..	..
España	76	61,2	57,4	25,5	73,4
Francia	..	..	..	..	..
Irlanda	82,2	66,4	60,2	18,7	76,3
Italia	84	74,5	56,7	26,5	62,9
Luxemburgo	..	..	..	..	..
Países Bajos	73,9	57,9	46,3	11,9	75,1
Austria	..	..	..	..	..
Portugal	81,3	65,2	60	27,8	75,8
Finlandia	80,3	71,2	62,5	18,2	83,6
Suecia	77,3	65,5	61,2	29,3	80,6
Reino Unido	70,7	59,7	52,4	16,6	78,2
R. Checa	71,7	59,6	56	25,8	73,1
Estonia	87,6	74,6	60,6	28,1	85,7
Chipre	90,6	79,8	57,1	7,8	73,4
Letonia	83,3	77,1	62,1	24,9	83,6
Lituania	79,2	74,4	66,2	30,6	79,9
Hungría	72,3	63,6	60,4	20,1	74,3
Malta	70,9	54,9	49,9	23,3	62,1
Polonia	73,6	69,5	62,1	21,7	69,1
Eslovenia	80,3	73,2	62,7	24,7	79,2
Eslovaquia	73,8	52,8	57,5	27,1	73,6

Fuente: EUROSTAT (2001)

De nuevo en España, la evolución de la presencia de mujeres en los estudios universitarios desde el año 2000 ha sido positiva y constante, a excepción del curso 2004-05, en el que se observa un cierto estancamiento (Tabla 1.6). En este nuevo siglo, la presencia de mujeres en los estudios superiores es mayor a la de los hombres en todas las áreas de estudio,

excepto en el área técnica, aunque la presencia de mujeres es cada vez mayor.

Tabla 1.6. Mujeres matriculadas en estudios superiores (%)

	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05
Total titulaciones	53,41	53,68	53,66	54,59	54,15
Humanidades	63,56	63,27	63,08	64,53	63,06
CC. Sociales y Jurídicas	61,38	62,04	62,29	63,25	62,93
CC. Experimentales	56,25	57,73	58,44	59,34	59,31
CC. de la Salud	72,06	73,17	73,77	74,26	74,48
Técnicas	26,82	26,95	27,30	28,08	27,42

Fuente: Estadística de la Enseñanza Superior en España (INE)

Los porcentajes de mujeres tituladas (Tabla 1.7) también presentan una evolución positiva y constante en los 5 primeros cursos del presente milenio, incluso con proporciones mayores a las de las alumnas en cada área de estudios.

Tabla 1.7. Mujeres tituladas en estudios superiores (%)

	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05
Total titulaciones	58,95	59,17	59,30	59,55	60,08
Humanidades	66,43	66,45	66,77	66,53	66,74
CC. Sociales y Jurídicas	65,63	66,77	66,69	67,23	67,84
CC. Experimentales	58,08	58,50	60,16	61,15	63,26
CC. de la Salud	74,85	74,38	75,17	75,40	76,87
Técnicas	27,69	28,18	28,69	29,08	29,21

Fuente: Estadística de la Enseñanza Superior en España (INE)

Según estos datos, las mujeres logran alcanzar la meta final de la formación superior en mayor medida que los hombres. Si el porcentaje de mujeres entre el alumnado matriculado en el curso 2004-05 era del 54%, ellas representan el 60% de las personas tituladas de ese año.

A continuación se analiza con mayor detalle la segregación horizontal observada en la elección de estudios de chicos y chicas. Los datos estadísticos reflejan una fuerte inclinación de los chicos por las carreras técnicas, y de las chicas por las carreras sociales-humanitarias.

Los datos relativos a la distribución del alumnado de la Universitat de València, durante el curso académico 2005/06, reflejan la mayor presencia

de mujeres en los estudios superiores de licenciatura (Tabla 1.8). El número total de estudiantes-mujeres (28.908) casi dobla al de varones (16.578), y son mayoría en todos los centros, excepto en la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (79,17% de hombres), en la Escuela Técnica Superior de Ingeniería (78,74% de hombres) y en la Facultad de Física (50,05% de hombres), aunque en este último caso la diferencia es mínima. Atendiendo a la diferente distribución de hombres y mujeres en los centros universitarios, las mayores diferencias se registran en las facultades de Enfermería, Psicología y Magisterio, con unos porcentajes de mujeres del 82,98%, 80,69% y 79,70%, respectivamente. Estos centros imparten los estudios más feminizados, cuyas disciplinas se relacionan con las áreas de atención, cuidado y educación, tradicionalmente vinculadas al estereotipo femenino.

Tabla 1.8. Alumnado matriculado en la Universitat de València

CENTROS	Mujeres	Hombres	TOTAL	M %	H %
EU. Enfermería	746	153	899	82,98	17,02
EU. Fisioterapia	351	150	501	70,06	29,94
EU. Magisterio "Ausiàs March"	1.747	445	2.192	79,70	20,30
E.T.S. Ingeniería	417	1.544	1.961	21,26	78,74
F. CC Actividad física y deporte	140	532	672	20,83	79,17
F. CC. Biológicas	1.481	746	2.227	66,50	33,50
F. CC. Sociales	2.539	1.090	3.629	69,96	30,04
F. Derecho	3.100	2.166	5.266	58,87	41,13
F. Economía	4.968	3.838	8.806	56,42	43,58
F. Farmacia	1.839	588	2.427	75,77	24,23
F. Filología	2.735	951	3.686	74,20	25,80
F. Filosofía y CC. Educación	1.798	608	2.406	74,73	25,27
F. Física	463	464	927	49,95	50,05
F. Geografía e Historia	1.735	1.339	3.074	56,44	43,56
F. Matemáticas	332	244	576	57,64	42,36
F. Medicina y Odontología	1.518	698	2.216	68,50	31,50
F. Psicología	2.236	535	2.771	80,69	19,31
F. Química	769	496	1.265	60,79	39,21
TOTAL	28.908	16.587	45.495	63,54	36,46

Fuente: Recull de Dades Estadístiques Curs 2005-2006. Universitat de València.

Por el contrario, en la Universidad Politécnica de Valencia, donde principalmente se imparten arquitecturas e ingenierías, el número de mujeres (13.391, representando el 37,20%) es muy inferior al de hombres (22.602, representando el 62,80%). Los varones son mayoría en todos los centros, excepto en la Facultad de Bellas Artes, Facultad de Administración y Dirección de Empresas y E.T.S.I. Agrónomos, donde los porcentajes de mujeres alcanzan el 62,87, 59,79 y 52,72, respectivamente. En la tabla 1.9 se puede ver la distribución de hombres y mujeres en los centros de la Universidad Politécnica de Valencia. Los estudios donde encontramos las mayores diferencias entre hombres y mujeres son Informática aplicada, Ingeniería del diseño, Informática y Telecomunicaciones, con unos porcentajes de varones de 81,24, 75,57, 75,50, y 72,82, respectivamente.

Tabla 1.9. Alumnado matriculado en la Universidad Politécnica de Valencia

ALUMNADO	Mujeres	Hombres	TOTAL	M %	H %
E.T.S. de Arquitectura	1.752	1.835	3.587	48,84	51,16
E.T.S. de Gestión en la Edificación	1.052	1.964	3.016	34,88	65,12
E.T.S. de Informática Aplicada	405	1.754	2.159	18,76	81,24
E.T.S. de Ingeniería del Diseño	1.023	3.165	4.188	24,43	75,57
E.T.S. de Telecomunicación	496	1.329	1.825	27,18	72,82
E.T.S. del Medio Rural y Enología	659	813	1.472	44,77	55,23
E.T.S.I. Agrónomos	990	888	1.878	52,72	47,28
E.T.S.I. Caminos, Canales y Puertos	958	1.920	2.878	33,29	66,71
E.T.S.I. Geodésica, Cartogr. y Top.	321	653	974	32,96	67,04
E.T.S.I. Industriales	1.070	2.636	3.706	28,87	71,13
Facultad de Adm. y Dirección de Empresas	1.066	717	1.783	59,79	40,21
Facultad de Bellas Artes	1.329	785	2.114	62,87	37,13
Facultad de Informática	379	1.168	1.547	24,50	75,50
Escuela Politécnica Superior de Alcoy	587	1.502	2.089	28,10	71,90
Escuela Politécnica Superior de Gandia	1.304	1.473	2.777	46,96	53,04
TOTAL	13.391	22.602	35.993	37,20	62,80

Fuente: Datos Estadísticos de la Universidad Politécnica de Valencia. Curso 2005-2006.

<http://www.upv.es>

A parte de conocer la proporción de hombres y mujeres entre el alumnado matriculado en los diferentes estudios universitarios, también resulta interesante analizar los porcentajes de estudiantes que finalizan sus estudios. Este dato permite hacer una estimación del porcentaje de mujeres y hombres que se inician en la diversidad de ramas profesionales

que ofrecen las universidades. Las siguientes tablas (Tablas 1.10 y 1.11) recoge la distribución de todos los titulados y tituladas entre los centros de cada universidad. Aunque una primera revisión de las tablas pueda ofrecer la conclusión esperada de que la proporción de hombres y mujeres que han finalizado la carrera representa la proporción existente entre el alumnado de la misma, un análisis más detallado puede ofrecer algunos datos interesantes.

En primer lugar, en la Universitat de València, los mayores porcentajes de mujeres entre las personas tituladas se dan en enfermería (90,96), filosofía y ciencias de la educación (86,30), magisterio (85,13) y psicología (83,84). Además, estos porcentajes son mayores que los de las alumnas matriculadas en cada disciplina. Esto nos indica que las mujeres son más persistentes y finalizan sus estudios en mayor medida que los hombres, si bien hay que tener en cuenta que los datos pertenecen a cursos diferentes, y las proporciones de mujeres y hombres en las carreras puede variar con los años. Por ejemplo, de todo el alumnado matriculado en enfermería en el curso 2005/06, el 82,98% eran mujeres, es decir, 746 mujeres de un total de 899 estudiantes. Pues bien, en el curso anterior, 2004-05, las mujeres tituladas en enfermería representaban el 90,96%, es decir, 161 mujeres de 177 personas tituladas en esta carrera.

Tabla 1.10. Alumnado titulado en la Universitat de València

CENTROS	Mujeres	Hombres	TOTAL	M %	H %
EU. Enfermería	161	16	177	90,96	9,04
EU. Fisioterapia	92	35	127	72,44	27,56
EU. Magisterio "Ausiàs March"	435	76	511	85,13	14,87
E.T.S. Ingeniería	44	135	179	24,58	75,42
F. CC Actividad física y deporte	21	66	87	24,14	75,86
F. CC. Biológicas	185	90	275	67,27	32,73
F. CC. Sociales	506	171	677	74,74	25,26
F. Derecho	366	198	564	64,89	35,11
F. Economía	666	452	1.118	59,57	40,43
F. Farmacia	284	99	383	74,15	25,85
F. Filología	354	121	475	74,53	25,47
F. Filosofía y CC. Educación	315	50	365	86,30	13,70
F. Física	76	82	158	48,10	51,90
F. Geografía e Historia	232	148	380	61,05	38,95
F. Matemáticas	53	43	96	55,21	44,79

F. Medicina y Odontología	208	95	303	68,65	31,35
F. Psicología	332	64	396	83,84	16,16
F. Química	80	42	122	65,57	34,43
TOTAL	4410	1983	6395	68,98	31,02

Fuente: Recull de Dades Estadístiques. Curso 2004-2005. Universitat de València.

Por su parte, en la Universidad Politécnica de Valencia, sucede prácticamente lo mismo. La proporción de titulados y tituladas responde a las proporciones de alumnos y alumnas en cada carrera, con algunas excepciones, como arquitectura, agrónomos y medio rural y enología, en las que hay una inversión de la presencia mayoritaria de uno y otro sexo en la comparación de alumnado matriculados con personas tituladas, si bien las diferencias son mínimas, puesto que los porcentajes están cercanos al 50%. Cabe destacar, al igual que en la Universitat de València, que los porcentajes de mujeres tituladas suelen superar a los porcentajes de alumnas en cada una de las carreras.

Tabla 1.11. Alumnado titulado en la Universidad Politécnica de Valencia

ALUMNADO	Mujeres	Hombres	TOTAL	M %	H %
E.T.S. de Arquitectura	150	131	281	53,38	46,62
E.T.S. de Gestión en la Edificación	231	305	536	43,10	56,90
E.T.S. de Informática Aplicada	75	249	324	23,15	76,85
E.T.S. de Ingeniería del Diseño	181	428	609	29,72	70,28
E.T.S. de Telecomunicación	39	160	199	19,60	80,40
E.T.S. del Medio Rural y Enología	157	154	311	50,48	49,52
E.T.S.I. Agrónomos	119	128	247	48,18	51,82
E.T.S.I. Caminos, Canales y Puertos	71	185	256	27,73	72,27
E.T.S.I. Geodésica, Cartogr. y Top.	26	46	72	36,11	63,89
E.T.S.I. Industriales	120	301	421	28,50	71,50
Facultad de Adm. y Dirección de Empresas	27	12	39	69,23	30,77
Facultad de Bellas Artes	222	106	328	67,68	32,32
Facultad de Informática	50	131	181	27,62	72,38
Escuela Politécnica Superior de Alcoy	109	197	306	35,62	64,38
Escuela Politécnica Superior de Gandia	109	117	226	48,23	51,77
TOTAL	1577	2533	4110	48,23	51,77

Fuente: Datos Estadísticos de la Universidad Politécnica de Valencia. Curso 2004-2005.

<http://www.upv.es>

En resumen, la incorporación de la mujer a los estudios universitarios ha superado la barrera de la igualdad, situándose su representación en el 54%

del total de alumnado universitario, cifra que sitúa a España por encima de la media europea (53,7%). Sin embargo, la presencia de mujeres varía enormemente de unas carreras a otras. Los mayores porcentajes de mujeres se encuentran en las titulaciones relacionadas con las disciplinas sociales y humanitarias, como por ejemplo psicología, donde la proporción de mujeres-hombres es 80-20, mientras que los menores porcentajes de mujeres entre el alumnado se encuentran en las carreras técnicas, como informática, donde la proporción de mujeres-hombres se invierte (20-80). Además, los porcentajes de mujeres generalmente se incrementan cuando finalizan la carrera, es decir, la proporción de mujeres tituladas es mayor a la proporción de alumnas de cada carrera.

La situación de la mujer en los estudios superiores ha mejorado respecto de los años anteriores, superando en número a los hombres en el total de titulaciones. Sin embargo, aparecen diferencias de participación en dos áreas principales de estudio, la técnica y las ciencias sociales-humanidades, en correspondencia con los estereotipos de género asociado a los roles tradicionales que mujeres y hombres desempeñan en la sociedad. Las mujeres siguen representando una mayoría en aquellos estudios que se corresponden con su rol de cuidado y atención de los demás, y los hombres se concentran en las profesiones técnicas, que implican elevada dedicación y dominio tecnológico. A pesar de todo, las diferencias se van reduciendo poco a poco, observando un interesante aumento de mujeres en las carreras técnicas, ingenierías e informáticas. Este proceso de irrupción de las mujeres en profesiones tradicionalmente masculinas está cambiando las relaciones de género en el mundo profesional.

2.3. Economía y trabajo

El trabajo se puede entender desde dos perspectivas principales: el trabajo remunerado y el trabajo no remunerado o gratuito. El primero se denomina empleo y se lleva a cabo por medio del intercambio entre mano de obra y salario (es el trabajo mercantil), mientras que la segunda perspectiva recoge el trabajo no mercantil (no se intercambia por dinero), y comprende

el trabajo doméstico, principalmente. En base a una de las principales fuentes estadísticas de datos sobre el trabajo, la Encuesta de Población Activa (EPA), elaborada por el INE, la mayor parte de los hombres componen la llamada población activa, mientras que la mayoría de las mujeres conforman la denominada población inactiva. En España, cerca de diez millones de mujeres tienen como ocupación principal el trabajo doméstico. Es decir, más del 60% de la población femenina mayor de 16 años se dedica en exclusiva a esta actividad, que supone la tercera parte del Producto Interior Bruto de nuestro país.

La evolución del empleo femenino ha sido constante en los últimos años. El acceso generalizado de las mujeres al mercado de trabajo ha venido, en parte, facilitado por su mejora de la cualificación profesional, a través de la incorporación masiva a la educación superior. La mejora en la cualificación y formación profesional de las mujeres ha permitido el aumento progresivo de la participación de la mujer, reflejado en unas mayores tasas de actividad y empleo, y menores tasas de desempleo. Las fuentes de datos consultadas para realizar esta revisión son las del INE, principalmente la EPA, Eurostat, y el Instituto de la Mujer (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales), a través de su sección *Mujer en cifras*.

2.3.1. Tasas de actividad, empleo y paro

A continuación se revisan los principales indicadores utilizados para analizar la situación laboral de la mujer: tasas de actividad, empleo y paro. La *tasa de actividad* es la relación que existe entre la población activa en edad de trabajar y la población total en esa misma edad. Su fórmula de cálculo es la siguiente: *Tasa de actividad = (población activa mayor de 16 años / población total mayor de 16 años) x 100*.

La población activa representa al conjunto de personas de unas edades determinadas que, en un período de referencia dado, suministran mano de obra para la producción de bienes y servicios económicos o que están disponibles y hacen gestiones para incorporarse a dicha producción. Según el período de referencia seleccionado para realizar los análisis, la situación reflejada será habitual, si es largo (de doce meses, por ejemplo) o coyuntural, si el plazo elegido es corto (de una semana como máximo). Los

datos recogidos del INE, a través de su EPA, hacen referencia al plazo corto de una semana, por lo que la situación reflejada es coyuntural. Por lo tanto, la población económicamente activa comprende a las personas de 16 o más años que durante la semana de referencia satisfacen las condiciones necesarias para su inclusión entre las personas activas.

La tabla 1.12 muestra datos de la evolución nacional de la tasa de actividad durante los últimos años. Como puede observarse, la actividad femenina ha ido aumentando progresivamente, pasando del 39,5% en 1998 al 48,56% en el momento actual, lo que supone un crecimiento del 23%. Este porcentaje del 48% de tasa de actividad supone un gran logro para las mujeres trabajadoras, que a lo largo de los años han luchado por la inserción y el reconocimiento laboral. Sin embargo, si comparamos este dato con la tasa de actividad masculina, situada en el 69%, vemos cómo las mujeres siguen estando en una situación desigual en el mercado laboral respecto a los hombres.

Tabla 1.12. Evolución de la tasa de actividad en España

Tasa de Actividad	Mujeres	Hombres	Total
1998	39,50	65,66	52,21
2006 – IV Trimestre	48,56	69,00	58,58

Fuente: INE –(EPA)

Esta situación es similar a la vivida por las mujeres europeas. Según datos del año 2005, la tasa de actividad de los hombres europeos superaba a la de las mujeres en más de 16 puntos porcentuales (Tabla 1.13). Por otra parte, la situación laboral en la Comunidad Valenciana es algo mejor que la media nacional, hecho que se refleja en las mayores tasas de actividad tanto de hombres como de mujeres. Sin embargo, al igual que en el resto de España, el número de mujeres activas sigue siendo inferior al de hombres. En todos los casos, las tasas de actividad de las mujeres son menores a las de los hombres, ya sea a nivel europeo, nacional o de comunidad autónoma.

Tabla 1.13. Comparación de la tasa de actividad en la UE, España y Comunidad Valenciana

Tasa de Actividad 2005	Mujeres	Hombres	Total
UE	49	65,5	56,90
España	46	67,8	56,70
Comunidad Valenciana	47,7	70,6	59

Fuente: INE (EPA y Eurostat)

Otro indicador fundamental para analizar la situación laboral de las mujeres es la *tasa de empleo*. La población ocupada es la formada por todas aquellas personas de 16 o más años que durante la semana de referencia han tenido un trabajo por cuenta ajena o han ejercido una actividad por cuenta propia. En el caso de la ocupación por cuenta ajena, se considera que una persona es asalariada cuando haya trabajado, incluso de forma esporádica u ocasional, al menos una hora a cambio de un sueldo, salario u otra forma de retribución conexas, en metálico o en especie. También se consideran personas asalariadas aquellas con empleo pero sin trabajar, es decir, personas que, habiendo ya trabajado en su empleo actual, estén ausentes del mismo durante la semana de referencia y mantengan un estrecho vínculo con él, o bien las personas ausentes de su trabajo por causa de enfermedad o accidente, conflicto laboral, suspensión disciplinaria de empleo y sueldo, vacaciones, licencia de estudios, licencia de maternidad u otra clase de licencia, ausencia voluntaria, desorganización temporal del trabajo por razones tales como mal tiempo o averías mecánicas, se consideran como personas con trabajo. Otras situaciones, también incluidas en la categoría de personas asalariadas son las personas suspendidas o separadas de su empleo a consecuencia de una regulación del mismo, siempre y cuando el empleador les pague al menos el 50 por ciento de su sueldo o vayan a reincorporarse a su empleo en los próximos tres meses. Por último, se consideran también personas asalariadas los aprendices que hayan recibido una retribución en metálico o en especie, los estudiantes que hayan trabajado a cambio de una remuneración a tiempo completo o parcial, y los miembros activos de las fuerzas armadas (Instituto Nacional de Estadística, 2007a).

En el caso de la ocupación por cuenta propia, se consideran personas con una actividad por cuenta propia todas las personas que hayan trabajado, incluso de forma esporádica u ocasional, al menos una hora a cambio de un beneficio o de una ganancia familiar, en metálico o en

especie, las que tengan trabajo pero no trabajen en ese momento, por razones de enfermedad o accidente, vacaciones, fiestas, mal tiempo u otras razones similares. Por tanto, las personas que ejercen una actividad por cuenta propia serían las personas empresarias, trabajadoras independientes, miembros de cooperativas que trabajan en las mismas y trabajadoras familiares no remuneradas.

Por lo tanto, la tasa de empleo representa el porcentaje de personas que están trabajando, ya sea por cuenta propia o por cuenta ajena, calculado sobre el total de personas en edad de trabajar, es decir, activas más inactivas mayores de 16 años. En la tabla 1.14 se registra la evolución nacional de la tasa de empleo. Mientras que la situación de los hombres ha permanecido casi invariable durante los últimos 20 años, las mujeres han mejorado su tasa de empleo con un aumento considerable, hasta situarse por encima del 43%.

Tabla 1.14. Evolución de la tasa de empleo en España

Tasa de empleo	Mujeres	Hombres	Total
1998	29,21	57,21	42,81
2006 – IV Trimestre	43,05	64,81	53,72

Fuente: INE (EPA)

Como ya se viene comprobando en los datos ofrecidos anteriormente, la situación laboral de las mujeres valencianas es ligeramente mejor que la media nacional. Sin embargo, la tasa de empleo femenina (43,05%) dista mucho de la tasa de empleo masculina (64,81%). La situación de los hombres en el mercado laboral valenciano es mejor que la media nacional y europea (Tabla 1.15).

Tabla 1.15. Comparación de la tasa de empleo en la UE, España y Comunidad Valenciana

Tasa de empleo 2005	Mujeres	Hombres	Total
UE	44,2	59,9	51,80
España	40,3	62,9	51,40
Comunidad Valenciana	42,72	66,16	54,27

Fuente: INE (EPA y Eurostat)

En resumen, la situación laboral de la mujer es comparativamente peor a la de los hombres. No sólo hay un porcentaje menor de mujeres con

posibilidades de acceso al mercado de trabajo, reflejado en una tasa de actividad femenina del 48% frente al 69% de la masculina, sino que además, tan sólo el 43% de las mujeres activas tiene empleo, mientras que el 63% de los hombres activos está trabajando.

La mujer sigue teniendo una *tasa de paro* superior a la masculina. Según el INE, se consideran paradas todas aquellas personas de 16 o más años que estén sin trabajo, es decir, que no hayan tenido un empleo por cuenta ajena ni por cuenta propia durante la semana de referencia, o bien que estén en proceso de búsqueda de trabajo, es decir, que hayan tomado medidas concretas para buscar un trabajo por cuenta ajena o hayan hecho gestiones para establecerse por su cuenta durante el mes precedente. Otras condiciones incluidas en la categoría paradas es la de personas disponibles para trabajar, es decir, en condiciones de comenzar a hacerlo en un plazo de dos semanas, y aquellas personas que no buscan empleo porque ya han encontrado uno al que se incorporarán dentro de los tres meses posteriores a la semana de referencia, y las personas ausentes del trabajo a consecuencia de una suspensión por regulación que no sean consideradas ocupadas, esto es, aquellas cuyo empleador les paga menos del 50 por ciento de su sueldo y que van a reincorporarse a su empleo después de pasados tres meses. Si una persona satisface las condiciones de la definición de parada se considerará como tal, aunque compatibilice esta situación con otras como la de estudiante o labores del hogar.

En los últimos 8 años ha habido un importante avance en materia de desempleo, logrando en la actualidad reducir a la mitad las cifras del paro del año 1998. En el caso de las mujeres, el avance ha sido mayor, no obstante, la diferencia respecto del desempleo masculino sigue siendo enorme. Como se puede ver en la tabla 1.16, el porcentaje de mujeres desempleadas es casi el doble que el de hombres desempleados.

Tabla 1.16. Evolución de la tasa de paro en España

Tasa de paro	Mujeres	Hombres	Total
1998	26,04	12,86	17,99
2006 – IV Trimestre	11,36	6,06	8,30

Fuente: INE (EPA)

Según las cifras del desempleo en los ámbitos europeo, nacional y de nuestra comunidad autónoma (Tabla 1.17), tanto los hombres como las mujeres de la Comunidad Valenciana tienen unas tasas de paro mejores que las del nivel nacional, y en el caso de los hombres incluso mejor que la media europea.

Tabla 1.17. Comparación de la tasa de paro en la UE, España y Comunidad Valenciana

Tasa de paro 2005	Mujeres	Hombres	Total
UE	9,8	8,4	9
España	12,2	7,3	9,3
Comunidad Valenciana	10,44	6,31	8,01

Fuente: INE (EPA y Eurostat)

A nivel europeo, se está produciendo un acercamiento de los niveles de desempleo de hombres y mujeres, cercanos al 9% de tasa de desempleo total. Pero a nivel nacional, las diferencias entre ambos sexos crecen, reduciéndose el desempleo en los hombres y aumentando en las mujeres. En España, la diferencia entre el paro masculino y femenino alcanza los 5 puntos porcentuales, mientras que en la Comunidad Valenciana, la diferencia queda en 4 puntos porcentuales, y siempre es la mujer quien sufre las mayores tasas de paro.

Un informe de la Comisión Europea indica que el empleo en la UE mejoró durante el 2005 a pesar de la ralentización temporal del crecimiento económico. El desempleo bajó en cerca de medio punto porcentual, del 9,3% de 2004 al 9% de 2005, mientras que el crecimiento del empleo prácticamente se duplicó, del 0,5% al 0,9%. No obstante, la UE dista todavía de alcanzar sus objetivos en materia de empleo y de crecimiento de la productividad. La estrategia de Lisboa persigue reforzar la cantidad y la calidad del trabajo, así como su papel en favor de la inclusión y la cohesión social. La Estrategia de empleo se articula en torno a la consecución de tres objetivos cuantitativos antes de 2010, a saber, una tasa de empleo del 70% para el conjunto de la población, del 60% para las mujeres, y del 50% para los trabajadores de mayor edad. Si bien se registraron algunos progresos en 2003 en lo que se refiere a la tasa de empleo de las mujeres y, principalmente, de los trabajadores de mayor edad, el índice de empleo global se estancó en torno al 63%, cuando el objetivo intermedio acordado en Estocolmo era del 67% para 2005. No obstante, se han registrado

avances en algunos Estados miembros con tasas de empleo bajas, como por ejemplo España e Italia, aunque tan sólo cuatro Estados llegan al objetivo marcado del 70% (Dinamarca, Países Bajos, Suecia y Reino Unido).

En resumen, la situación laboral de la mujer va mejorando con los años, aumentando las cifras de actividad y empleo, y reduciéndose las de desempleo. Sin embargo, se mantienen las diferencias respecto de los hombres, quienes gozan de una situación más favorable en el mercado de trabajo.

2.3.2. Sectores de actividad y puestos de responsabilidad

La denominada segregación horizontal mantiene a hombres y mujeres en actividades profesionales diferentes. En la siguiente tabla, se puede comprobar la diferente distribución de hombres y mujeres en los distintos sectores de actividad económica (Tabla 1.18).

Tabla 1.18. Población ocupada por sector de actividad (en miles de personas)

2006 – IV Trimestre	Mujeres (%)	Hombres (%)	Total (%)
Agricultura	250,6 (3,07)	671,2 (5,67)	921,8 (4,61)
Industria	819,2 (10,03)	2500,7 (21,14)	3319,8 (16,6)
Construcción	141,4 (1,73)	2481,7 (20,98)	2623,2 (13,11)
Servicios	6959,3 (85,18)	6177,7 (52,21)	13137 (65,68)
TOTAL	8170,5 (100)	11831,3 (100)	20001,8 (100)

Fuente: INE (EPA)

En esta tabla se presentan los porcentajes de distribución de cada uno de los sexos en los cuatro sectores de actividad. De esta forma, los datos nos permiten comprobar cómo de los algo más de 8 millones de mujeres trabajadoras, el 85% se concentran en el sector servicios, el 10% trabaja en la industria, y porcentajes mucho más bajos de mujeres se dedican a la agricultura (3,07%) y la construcción (1,73%). Cabe destacar que la distribución de las mujeres entre los sectores de actividad es mucho más extrema que la de los hombres, que ocupan los sectores de actividad de una forma algo más equilibrada, teniendo en cuenta el predominio del sector servicios y el escaso papel de la agricultura en nuestra economía

actual (tan sólo un 4,6% de la población activa actual se dedica a la agricultura).

Según los datos del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, ofrecidos en la sección Mujer en Cifras del Instituto de la Mujer, existen grandes diferencias entre los hombres y mujeres en función del tipo de situación profesional. La tabla 1.19 muestra la representación mayoritaria de los hombres en las actividades por cuenta propia, excepto en la ayuda familiar, donde las mujeres representan casi el 60%. Además, en cuanto al trabajo por cuenta ajena, el establecimiento de un marco legal más propicio para la igualdad de oportunidades en el acceso al sector público permite a las mujeres ocupar estos puestos en mayor medida que los hombres.

Tabla 1.19. Población ocupada por situación profesional (en miles de personas)

2006 - IV Trimestre	Mujeres (%)	Hombres (%)	Total
Trabajadoras por cuenta ajena	1.104 (31,33)	2.420 (68,67)	3.524
Empleadora	269 (24,72)	819 (75,28)	1.088
Empresaria sin asalariar o trabaj. independiente	661 (31,5)	1.437 (68,5)	2.098
Miembro de cooperativas	30 (30,82)	67 (69,18)	97
Ayuda familiar	144 (59,88)	97 (40,12)	241
Trabajadoras asalariadas	7.062 (42,89)	9.404 (57,11)	16.466
Sector público	1.516 (52,12)	1.392 (47,88)	2.908
Sector privado	5.547 (40,91)	8.011 (59,09)	13.558

Fuente: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer.

Además de la diferente distribución de hombres y mujeres entre los sectores de actividad y situación profesional, la representación de ambos es diferente en los niveles jerárquicos correspondientes a las categorías profesionales. Este hecho se demuestra con el concepto gráfico de la pirámide, puesto que en la base de la jerarquía laboral es donde hay mayor concentración de mujeres, que va disminuyendo a medida que aumenta el nivel, hasta llegar a la cúspide de la pirámide, los puestos de mayor responsabilidad y toma de decisiones, donde la ausencia de mujeres es alarmante. La ausencia de las mujeres en los estamentos de poder de las organizaciones laborales privadas o públicas es un indicador de discriminación que impide que la mitad de la población participe en el planteamiento de necesidades a resolver, en las negociaciones, en las acciones a plantear, en definitiva, en la toma de decisiones importantes del

entorno socioeconómico. Tal y como afirma Nicolson (1997), el informe de la *Hansard Society Commission* de 1990, titulado '*Women on the top*', confirma la escasa representación de las mujeres en todos los puestos de influencia política, profesional o social.

Como se puede observar en la tabla 1.20, la presencia de mujeres en la esfera de la dirección es muy baja, en torno al 31%, mientras que su presencia es mayoritaria en ocupaciones de tipo administrativo y de servicios, con porcentajes del 64,49% y 63,36% de las personas ocupadas en este tipo de trabajos, respectivamente. Los tipos de ocupación donde las mujeres están menos representadas, con porcentajes menores al 10%, son las fuerzas armadas y las artesanías y trabajos cualificados de industrias manufactureras, construcción y minería.

Tabla 1.20. Población ocupada por tipo de ocupación (en porcentajes)

2006 – IV Trimestre	Mujeres	Hombres
Dirección de empresas y admon. pública	31,76	68,24
Técnicas profesionales científicas e intelectuales	52,9	47,1
Técnicas y profesionales de apoyo	44,51	55,49
Empleadas de tipo administrativo	64,49	35,51
Trabajadoras de servicios de restauración, personales, protección y vendedoras	63,36	36,64
Trabajadoras cualificadas en agricultura y pesca	22,49	77,51
Artesanas y trabajadoras cualificadas de industrias manufactureras, construcción y minería (excepto operadoras)	7,01	92,99
Operadoras de instalaciones y maquinaria, montadoras	12,9	87,1
Trabajadoras no cualificadas	53,34	46,66
Fuerzas armadas	9,3	90,7
TOTAL	40,85	59,15

Fuente: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer.

Por otra parte, un análisis más detallado de la presencia femenina en los puestos de responsabilidad permite determinar el grado de discriminación y segregación vertical contra las mujeres presente en el mercado laboral. En líneas generales, la presencia de mujeres en puestos de poder disminuye según aumenta el nivel del puesto y el tamaño de la organización (Tabla 1.21). El 31% de las personas que dirigen empresas y servicios de la administración pública son mujeres. Ahora bien, esta cifra varía significativamente en función del tamaño de la empresa, de forma que tan

sólo el 22% de la dirección de empresas con 10 o más trabajadores/as corresponde a las mujeres, mientras que el 45% de las empresas sin asalariados/as está gerenciado por mujeres. Este porcentaje es tan elevado debido a que los problemas que impiden el acceso y promoción de las mujeres en las empresas del mercado les impulsan a crear sus propias empresas o a establecerse como autónomas. Este proceso se da principalmente en el sector servicios, donde la presencia de la mujer (53%) supera a la del hombre.

Tabla 1.21. Población ocupada por tipo de ocupación (en porcentajes)

2006 - IV Trimestre	Mujeres	Hombres
Dirección de empresas y admon. pública	31,76	68,24
Dirección de la admon. Pública y empresas de 10 o más asalariados/as	24,20	75,80
Poder ejecutivo y legislativo de la admon. pública.	45,04	54,96
Dirección de empresas de 10 o más trabajadores/as	22,29	77,71
Gerencia de empresas con menos de 10 trabajadores/as	27,14	72,86
de comercio	37,93	62,07
de hostelería	34,39	65,61
de otras empresas	17,79	82,21
Gerencia de empresas sin asalariados/as	45,06	54,94
de comercio	53,13	46,87
de hostelería	41,74	58,26
de otras empresas	30,21	69,79

Fuente: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer.

Cuando se analizan los puestos de mayor responsabilidad, los porcentajes de mujeres caen drásticamente. El Instituto de la Mujer recoge los datos de mujeres en la presidencia y consejos de administración de las empresas que componen el Ibex35 (Tabla 1.22). El porcentaje de mujeres presidentas o vicepresidentas no supera el 3%, mientras que las mujeres consejeras representan el 3,69% en este puesto, y no hay ninguna consejera secretaria.

Tabla 1.22. Mujeres en dirección de empresas del Ibex35 (en porcentajes)

2006	Mujeres	Hombres
Presidentas	2,86	97,14
Vicepresidentas	2,44	97,56
Consejeras	3,69	96,31
Consejeras secretarias	0	100

Fuente: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer.

A la luz de estos datos se puede confirmar la discriminación vertical presente en nuestro mercado laboral. Los puestos directivos siguen en manos de los hombres, sobre todo los de mayor responsabilidad y poder.

La representación de mujeres en los *poderes políticos y judiciales* confirma la discriminación de género en los puestos de mayor responsabilidad. En cuanto a la participación femenina en el poder político, los números siguen siendo bajos en todos los estamentos políticos, y en cualquier caso, no representan al conjunto de la sociedad. El actual congreso está formado por 350 personas, de las cuales sólo el 36% son mujeres, porcentaje que se ve reducido al 25,1% en el Senado. El actual gobierno está ejerciendo una labor encomiable, al formar un grupo parlamentario con un 46,3% de mujeres entre sus 162 miembros, y con la formación de un gobierno paritario, en el que el número de ministros y de ministras es el mismo, es decir, 8.

En el ámbito europeo, la participación de mujeres en el parlamento europeo casi se ha doblado desde 1979, al pasar de 17,5% a 30,36% en 2007. En la actualidad, sólo hay dos mujeres entre las siete direcciones generales de la Cámara, una es la española Juana Lahousse Juárez, Directora General de Traducción y Edición, y la italiana Francesca Ratti, Directora General de Información.

La incorporación de Bulgaria y Rumanía a la UE apenas varía el porcentaje de mujeres en la Cámara, que antes de la adhesión de los nuevos miembros era de un 30,37% y ha descendido a un 30,36%. En total, 238 de los 784 eurodiputados con los que cuenta la Cámara tras la incorporación de Bulgaria y Rumanía son mujeres. No obstante, la representación femenina entre altos cargos del parlamento es inferior. Entre los 21 puestos que suman la Presidencia, los 14 vicepresidentes y los 6 cuestores figuran 6 mujeres (2 cuestoras y 4 vicepresidentas), lo que

sitúa en el 28,5% la presencia femenina en altos cargos de la Cámara. La vicepresidenta primera de la Eurocámara en esta segunda mitad de la legislatura es una mujer, la griega Rodi Kratsová-Tsagaropoulouová. Le siguen la alemana Mechthild Rothe como vicepresidenta octava, la italiana Luisa Morgantini como vicepresidenta novena y la británica Diana Wallis (vicepresidenta décima segunda).

Suecia es el país de la UE que aporta un mayor porcentaje de mujeres a la Eurocámara, con un 52,63%. Le siguen Estonia y Luxemburgo con un 50% cada uno. Es destacable el hecho de que, de los 54 eurodiputados españoles, sólo 18 son mujeres (el 33,3%). Este porcentaje se asemeja a la proporción de hombres y mujeres en el propio parlamento nacional.

Además, de los 191 países que son actualmente miembros de las Naciones Unidas, sólo 7 cuentan con una mujer en el cargo más elevado, la Jefatura del Estado, 8 en la Presidencia del Gobierno, 17 en la cartera de Asuntos Exteriores y 9 en Defensa. Además, de los 43961 miembros de todos Parlamentos en el mundo, sólo el 16,4% son mujeres. Y por último, sólo el 11% de los dirigentes de partidos políticos son mujeres (Parlamento Europeo, 2007).

Estadísticas como estas reflejan un problema de fondo: la infrarrepresentación de mujeres en los puestos de responsabilidad de los órganos competentes de tomar decisiones políticas. Para abordar esta problemática, la Cámara aprobó un informe que introduce un nuevo enfoque para fomentar la igualdad entre mujeres y hombres en el marco de trabajo de las comisiones parlamentarias. Este informe incide en que un enfoque integrado de la igualdad constituye una evolución positiva para las mujeres y para los hombres, por lo que las políticas específicas orientadas a promover la igualdad de género y el enfoque integrado son complementarias. La mayoría de las comisiones parlamentarias se muestran a favor de la integración de las cuestiones de igualdad entre mujeres y hombres. Por tanto, se anima a la formación del funcionariado en el enfoque integrado de la igualdad. Es necesario que las mujeres formen parte de las instituciones políticas donde se toman las decisiones que afectan a la sociedad, una sociedad formada igualmente por hombres y mujeres.

En cuanto a la participación en el poder judicial, el porcentaje de mujeres juezas alcanza el 62,63%, mientras que el de magistradas se queda en el 42,76%. En general, la presencia de mujeres es muy elevada en los distintos puestos dentro del sistema judicial, a excepción del cargo en el Tribunal Supremo, donde las mujeres sólo representan el 7,23%.

La situación general de la mujer, caracterizada por la discriminación vertical, se reproduce también en el *ámbito universitario*. Según un estudio llevado a cabo por Guil, Solano y Álvarez (2005), a medida que aumenta la categoría profesional, el poder, el estatus social y, por tanto, el sueldo, disminuye el número de mujeres en todas las universidades. Esta afirmación se demuestra con los siguientes datos ofrecidos por el Instituto de la Mujer (Tabla 1.23).

Tabla 1.23. Mujeres entre el profesorado de las universidades públicas

2006	Mujeres	Hombres
Catedráticas total	18,03	81,97
Catedráticas de universidad	13,67	86,33
Catedráticas de escuelas universitarias	33,25	66,75
Profesoras titulares total	37,84	62,16
Profesoras titulares de universidad	36,33	63,67
Profesoras titulares de escuelas universitarias	41,34	58,66
Asociadas	34,14	65,86
Ayudantes	48,56	51,44
Eméritas	12,37	87,63
Maestras de taller	10,77	89,23
Colaboradoras	40,03	59,97
Profesoras visitantes	36,25	63,75
Otras y no consta	45,70	54,30
TOTAL	34,85	65,15

Fuente: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer.

Las mujeres representan el 34,85% de la plantilla docente universitaria, pero el porcentaje se reduce hasta el 13,67% en la categoría de Catedráticos/as de Universidad, el porcentaje más bajo de mujeres a lo largo de todas las categorías académicas. La mayor presencia de mujeres se da en la categoría de 'Ayudantes', donde casi se equiparan los porcentajes de mujeres y hombres, 48,56 y 51,44, respectivamente.

Por otra parte, varios estudios coinciden en la proporción de mujeres en los cargos de gestión y representación, indicando que las mujeres ocupan alrededor del 24% de los puestos, reduciéndose su participación a medida que aumenta el poder y el prestigio asociados al cargo (Guil et al., 2005; Ramos, Barberá, Candela et al., 2004). Sólo están representadas de forma proporcional a su presencia en los centros en aquellos cargos más subordinados y peor remunerados. Los datos sobre cargos de gestión muestran la segregación vertical existente, según la cual los hombres ocupan la mayoría de los puestos de alta dirección, rectorado y vicerrectorado.

2.3.3. Condiciones de trabajo y salarios

La *tasa de temporalidad* en España es la más alta de la UE, con un 34,4%, lo que supone más del doble de la media europea, que se sitúa en el 14,9%, en el año 2006 (Eurostat, 2007). Además, en la Europa de los 25, tan sólo dos países superan el 20% de temporalidad en sus mercados laborales, uno de ellos es Portugal con un 20,2% y el otro es Polonia, con un 27,2%. El resto de los países se sitúa más cercano a la media.

Si la situación ya es mala para el total de la población ocupada, las mujeres tienen unos índices de temporalidad aún peores. Según los datos de Eurostat (2007), los hombres tienen una tasa de temporalidad del 32,2%, mientras que para las mujeres la tasa sube al 37,3%. La diferencia entre hombres y mujeres alcanza los 5 puntos porcentuales, situando a las mujeres españolas como las europeas que mayor temporalidad sufren en su carrera profesional.

La temporalidad no es la única condición negativa que caracteriza el trabajo de las mujeres. El *trabajo a tiempo parcial*, que limita las oportunidades de promoción, desarrollo de carrera y beneficios económicos también es propio del trabajo de las mujeres. En el año 2006, la tasa de parcialidad, es decir, el porcentaje de personas ocupadas a tiempo parcial sobre el total, era del 23,2% para las mujeres y del 4,3% para los hombres. Si analizamos detenidamente los porcentajes de personas según

el tipo de ocupación, vemos cómo las mujeres sólo representan la mayoría de las personas ocupadas en la jornada a tiempo parcial (Tabla 1.24).

Tabla 1.24. Población ocupada según tipo de jornada (en miles de personas)

2006 – IV Trimestre	Mujeres (%)	Hombres (%)	Total
Trabajadores/as por cuenta propia	31,33	68,67	3.524,20
Jornada completa	27,22	72,78	3.160,60
Jornada parcial	67,05	32,95	363,60
Asalariadas/os	42,89	57,11	16.466,20
Jornada completa	37,50	62,50	14.458,30
Jornada parcial	81,73	18,27	2.007,80

Fuente: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer.

Tanto en los trabajos por cuenta propia como por cuenta ajena, la jornada a tiempo parcial es mayoritariamente ocupada por las mujeres, y además con grandes diferencias respecto de los hombres. De esta forma, de las personas que trabajan por cuenta propia con jornada parcial, el 67,05% son mujeres, mientras que el 81,73% de las personas asalariadas con jornada parcial son mujeres.

La EPA (Instituto Nacional de Estadística, 2007a) recoge los motivos por los cuales las personas desarrollan su trabajo en jornadas a tiempo parcial. La siguiente tabla resume los porcentajes de respuesta de hombres y mujeres a los motivos expuestos (Tabla 1.25). Cabe destacar la prevalencia de las responsabilidades familiares como motivo para elegir la jornada a tiempo parcial, con un 98% de respuesta de mujeres para el cuidado de familiares, y un 95% para otras obligaciones familiares o personales.

Tabla 1.25. Motivos de elección del tiempo parcial (en miles de personas)

2006 – IV Trimestre	Mujeres (%)	Hombres (%)	Total
Total	79,45	20,55	2.373,6
Seguir cursos de enseñanza o formación	56,82	43,18	307,8
Enfermedad o incapacidad propia	55,48	44,52	46,5
Cuidado de niños o de adultos enfermos, incapacitados o mayores	98,75	1,25	313
Otras obligaciones familiares o personales	95,42	4,58	261,8
No haber podido encontrar trabajo de jornada completa	81,02	18,98	778,9
No querer trabajo de jornada completa	84,22	15,78	271,2
Otros motivos	67,26	32,74	380,3

Fuente: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer.

Otra fuente de discriminación contra la mujer en el mercado laboral son los salarios. La *diferencia salarial* entre hombres y mujeres se mantiene, los avances son lentos y en algunos países las diferencias salariales aumentan. Según datos de Eurostat, en 2004, la diferencia salarial media de la UE entre hombres y mujeres era un 15% y se había rebajado un 2% con respecto a 2001. En España, según los datos de Estructura Salarial del INE (Instituto Nacional de Estadística, 2004), la diferencia casi se duplica respecto al referente europeo, hasta alcanzar el 28,67% en el mismo año. El 48,1% de las mujeres tienen ingresos inferiores a 12.000 euros anuales y sólo el 20,1% de los hombres están por debajo de este límite. Además el 22,8% de los hombres tienen ingresos por encima de los 30.000 euros, frente al 6,3% de las mujeres.

La tabla 1.26 recoge las diferencias salariales entre mujeres y hombres en función del sector de actividad, tanto a nivel nacional como de nuestra comunidad autónoma. En ambos niveles, así como en todos los sectores, las mujeres siempre tienen sueldos inferiores a los hombres. Si nos fijamos en el nivel nacional, vemos cómo la mayor brecha salarial se produce en el sector servicios, donde las mujeres perciben un 30,48% menos de salario que los hombres. En términos generales, a nivel nacional, las mujeres cobran un 28,67% menos de sueldo que los hombres. Por otra parte, en el ámbito de la Comunidad Valenciana, la diferencia general entre hombres y mujeres se sitúa en el 28,14% de desventaja salarial para las mujeres, mientras que la mayor diferencia se produce en el sector industria, donde los hombres perciben un sueldo que es un 31,73% mayor que el de sus compañeras.

Tabla 1.26. Salario bruto anual por sector de actividad (en Euros)

Año 2004	Mujeres	Hombres	Brecha (%)
España			
Industria	16.096	22.829	-29,49
Construcción	15.057	17.882	-15,80
Servicios	14.463	20.805	-30,48
Total	14.692	20.598	-28,67
Comunidad Valenciana			

Industria	13.375	19.592	-31,73
Construcción	13.952	15.340	-9,04
Servicios	12.626	18.154	-30,45
Total	12.809	17.824	-28,14

Fuente: Encuesta de estructura salarial. Año 2004. Datos provisionales. INE.

El estudio comparativo entre hombres y mujeres de los salarios y la ocupación (Tabla 1.27) permite concluir que las mujeres poseen un salario inferior al de los hombres en todas las ocupaciones. Los valores más significativos son los aportados por el grupo representado por los trabajadores cualificados de las industrias extractivas, metálica y de construcción de maquinaria, donde las diferencias salariales entre ambos sexos son menores (-14,66%), y el grupo de trabajadores no cualificados del sector servicios, donde las diferencias salariales alcanzan sus valores máximos, en torno al -37,11% de diferencia.

Tabla 1.27. Salario bruto anual por ocupación

Año 2002	Brecha (%)
Todas las Ocupaciones	-28,88
Directoras/os de Empresas de 10 o más asalariados	-26,24
Profesiones asociadas a titulaciones de 2º y 3er ciclo universitario y afines	-28,45
Profesiones asociadas a titulaciones de 1er ciclo universitario y afines	-26,14
Técnicas/os y profesionales de apoyo	-28,28
Empleadas/os de tipo administrativo	-30,91
Trabajadoras/es de servicios de restauración y personales	-19,08
Trabajadoras/es de servicios de protección y seguridad	-15,87
Dependientes/es de comercio y asimilados	-32,53
Trabajadoras/es cualificados/as de agricultura y pesca	-19,18
Trabajadoras/es cualificados/as de construcción, excepto operadores de maquinaria	-17,23
Trabajadoras/es cualificados/as de Industrias extractivas, metalurgia, construcción de maquinaria y asimilados	-14,66
Trabajadoras/es cualificados/as de industrias de artes gráficas, textil y de la confección, de la elaboración de alimentos, ebanistas, artesanos y otros asimilados	-24,81
Operadoras/es de instalaciones industriales, de maquinaria fija; montadores y ensambladores	-34,08
Conductores/as y operadores/as de maquinaria móvil	-32
Trabajadoras/es no cualificados/as en servicios (excepto transportes)	-37,11
Peonas/es de la agricultura, pesca, construcción, industrias manufactureras y transportes	-18,43

Fuente: Encuesta de estructura salarial. Año 2002. INE.

Al realizar un análisis de las diferencias salariales, se deben considerar variables significativas como el tipo de jornada y de contrato para alcanzar unos resultados objetivos. El tipo de jornada, es una variable clave para la determinación salarial. Revisando las cifras brutas de los salarios anuales en función de la jornada, se puede ver cómo el nivel de salario medio anual a tiempo parcial es inferior en más de un 50% al salario medio a tiempo completo para ambos sexos. En la tabla 1.28 se pueden analizar las diferencias entre hombres y mujeres en función del tipo de jornada. En general vemos cómo las diferencias siguen siendo negativas para las mujeres, independientemente de si el trabajo es a tiempo completo o a tiempo parcial. En el ámbito de la Comunidad Valenciana la brecha salarial parece ser algo menor que a nivel nacional, situándose en el 18,67% de pérdida salarial para las mujeres en los trabajos a tiempo completo, y en el 17,19% para los trabajos a tiempo parcial.

Tabla 1.28. Salario bruto anual por tipo de jornada (en Euros)

2004	Mujeres	Hombres	Brecha (%)
España			
Tiempo completo	21.522	17.406	-19,12
Tiempo parcial	9.796	7.813	-20,23
Comunidad Valenciana			
Tiempo completo	18.621	15.145	-18,67
Tiempo parcial	9.417	7.798	-17,19

Fuente: Encuesta de estructura salarial. Año 2004. INE.

Parte de las diferencias salariales observadas entre hombres y mujeres a nivel general se deben a que hay más mujeres con empleos a tiempo parcial, hecho que repercute en sus ingresos. Pero no sólo eso, hay otros factores que intervienen en la discriminación salarial, porque incluso cuando analizamos las diferencias controlando el factor tiempo, es decir, las horas que componen la jornada del trabajador o trabajadora, entonces siguen apareciendo diferencias, aunque esta vez menores.

Otro factor que puede influir en la discriminación salarial es la temporalidad. Ya se ha demostrado que las mujeres sufren mayor temporalidad que los hombres, hay un 5% más de mujeres que de hombres con trabajos con duración determinada. Esta diferencia aumenta

la brecha salarial, porque los sueldos en los trabajos indefinidos son mayores que en los trabajos con duración determinada, tanto en los hombres como en las mujeres (Tabla 1.29).

Tabla 1.29. Salario bruto anual por tipo de contrato (en Euros)

Año 2004	Mujeres	Hombres	Brecha (%)
España			
Indefinido	16.680	24.203	-31,08
Duración determinada	11.658	15.260	-23,60
Comunidad Valenciana			
Indefinido	14.567	20.236	-28,01
Duración determinada	10.437	14.119	-26,08

Fuente: Encuesta de estructura salarial. Año 2004. INE.

En resumen, las mujeres perciben salarios inferiores a los hombres en todos los sectores de actividad y ocupaciones. Independientemente del tipo de jornada y del tipo de contrato, las trabajadoras indefinidas, eventuales, a tiempo completo o a tiempo parcial, todas ellas perciben un salario medio anual menor que el del hombre, casi un 30% menor.

La legislación española contempla desde hace tiempo el principio de igualdad retributiva. De manera general en la Constitución Española (art. 14 y art. 35) y en el ámbito laboral en el Artículo 28 del Estatuto de los Trabajadores (modificado por la Ley 33/2002): "El empresariado está obligado a pagar por la prestación de un trabajo de igual valor la misma retribución, satisfecha directa o indirectamente, y cualquiera que sea la naturaleza de la misma, salarial o extrasalarial, sin que pueda producirse discriminación alguna por razón de sexo en ninguno de los elementos o condiciones de aquélla."

En muchas ocasiones, trabajos con las mismas tareas y funciones reciben distinta retribución. Habitualmente, este hecho se debe a que personas que desempeñan dos tipos de trabajos equivalentes reciben retribuciones distintas, debido a que se infravaloran aspectos del trabajo normalmente realizado por mujeres. La discriminación salarial es un síntoma más de la precariedad del trabajo de las mujeres.

2.3.4. Trabajo doméstico, usos del tiempo y conciliación

La asunción de las responsabilidades familiares de forma mayoritaria por parte de las mujeres provoca reducciones de jornada y excedencias que limitan las oportunidades de desarrollo profesional de las mujeres y además conllevan una reducción de su salario. En el año 2006, el 98,35% de las mujeres, frente al 1,65% de los hombres, se han acogido a permisos de maternidad/paternidad, y sólo un hombre por cada 27 mujeres ha abandonado su puesto de trabajo por razones familiares.

Estas diferencias están causadas por motivos muy arraigados en nuestra cultura. La socialización diferencial de chicos y chicas conduce a la asunción de roles distintos por unos y otras. Ellos son educados para competir y mantener a la familia, y ellas para compartir y cuidar de los demás. Esta diferencia en la socialización de los roles tiene su reflejo en el mercado laboral, donde las mujeres a menudo se enfrentan al conflicto de rol generado por la asunción de las responsabilidades familiares. Por este motivo las mujeres suelen tomar decisiones que limitan sus oportunidades de desarrollo profesional a cambio de satisfacer la necesidad de cumplir con el rol social que le ha sido asignado.

En España hay cerca de 10 millones de amas de casa, que están consideradas oficialmente como población "inactiva", aunque según el Instituto de la Mujer el 66,5% de ellas desearía tener un trabajo remunerado. Como se puede esperar, el 98% de las amas de casa son mujeres (Instituto Nacional de Estadística, 2007a).

Si atendemos al tiempo de dedicación al *trabajo doméstico* (Tabla 1.30), es importante destacar la diferencia observada entre la dedicación diaria de hombres y mujeres al hogar y la familia. Según la Encuesta de empleo el tiempo realizada por el INE (Instituto Nacional de Estadística, 2007b), la categoría de Hogar y familia incluye actividades tales como actividades culinarias, mantenimiento del hogar, confección y cuidado de la ropa, jardinería y cuidado de animales, construcciones y reparaciones, compras y servicios, gestiones del hogar, cuidado de niños y, por último, ayudas a adultos miembros del hogar. Las responsabilidades familiares ocupan una media de 4 horas y 45 minutos a las mujeres, mientras que a los hombres

ocupan menos de la mitad que a ellas, 2 horas y 8 minutos. Además, las tasas de participación en las labores domésticas son mucho más elevadas en el caso de las mujeres, con un 92,7% de mujeres que se dedican a estas actividades, frente al 70% de los hombres. Hay que señalar que este porcentaje de hombres es bastante elevado en comparación con décadas anteriores, pero aún queda mucho camino por recorrer para llegar a la corresponsabilidad familiar.

Tabla 1.30. Usos del tiempo (tasa de participación y media diaria)

Año 2002/2003	Mujeres		Hombres		Ambos	
	%	Horas	%	Horas	%	Horas
Cuidados personales	100	11:21	100	11:24	100	11:22
Trabajo	25,2	6:51	43,3	8:22	34,1	7:47
Estudios	14,0	5:09	13,3	5:18	13,7	5:13
Hogar y familia	92,7	4:45	70,0	2:08	81,6	3:39
Trabajo voluntario y reuniones	15,1	1:46	9,5	1:54	12,4	1:49
Vida social y diversión	67,4	2:09	66,2	2:18	66,8	2:14
Deportes y actividades al aire libre	38,1	1:43	42,7	2:12	40,3	1:58
Aficiones y juegos	13,0	1:35	23,0	1:59	17,9	1:50
Medios de comunicación	86,0	2:28	86,8	2:48	86,4	2:38
Trayectos y tiempo no especificado	81,0	1:21	86,9	1:27	83,9	1:24

Fuente: Encuesta de empleo del tiempo 2002/2003. INE

Nota: Los totales superan las 24 horas diarias porque algunas actividades se solapan

Las mayores diferencias entre mujeres y hombres en cuanto al *uso que hacen del tiempo* se encuentran en las actividades de trabajo y en el hogar y la familia. En primer lugar, la tasa de participación femenina en el trabajo es mucho menor que la masculina, y además, la media de horas de dedicación es menor en las mujeres (6:51) que en los hombres (8:22). En segundo lugar, el área de actividad donde también se producen grandes diferencias entre ambos sexos es en el hogar y la familia, donde las mujeres cargan con la mayor responsabilidad, como ya se ha comentado antes.

Las diferencias observadas en el uso del tiempo son un reflejo del papel que representan hombres y mujeres en la sociedad. Las relaciones asimétricas, surgidas del posicionamiento de las mujeres en la esfera de lo privado, tienen claras consecuencias, no sólo en las limitaciones para la incorporación a la actividad remunerada y el desarrollo de carrera, sino

también en el propio desarrollo personal, en la capacidad de tomar decisiones, en la de participar en la esfera política, sindical o asociativa, en definitiva, en el acceso a los puestos de decisión y a la generación de un modelo paritario de representación social. Las consecuencias de esta situación no se han hecho esperar. Uno de los cambios más relevantes de la estructura social ha sido el cambio de valores en las familias. Ante la imposibilidad de compatibilizar el tiempo asalariado con las responsabilidades familiares, la solución ha sido no tener familia, lo que algunos han llamado "huelga de vientres" (Nevado, 2001). Este hecho ha provocado un cambio en el itinerario tradicional del ciclo vital de las mujeres, que se caracterizaba por el matrimonio, maternidad, familia y hogar, a través de la disminución y retraso de la nupcialidad y del descenso drástico de la natalidad. Para aumentar las tasas de participación femenina en el trabajo, es necesario prestar mayor atención a los servicios de apoyo a la conciliación de la vida familiar y laboral (González, 2001).

La UE ha dictado diferentes directivas y recomendaciones para promocionar la igualdad en el mercado laboral, con la aplicación progresiva del principio de igualdad en el derecho a las prestaciones de la Seguridad Social y con la creación de vías jurisdiccionales especializadas en cuestiones de igualdad. En el siguiente apartado se realiza una revisión más amplia de las políticas de igualdad desarrolladas en el marco nacional y europeo. En nuestro país, estas medidas se concretan en la *Ley de conciliación de la vida familiar y laboral de las personas trabajadoras*.

La incorporación de la mujer al mundo laboral ha aportado mayor conciencia de igualdad de oportunidades y derechos, permitiendo así un mayor avance en este campo, y siendo cada vez más los hombres que comparten las responsabilidades familiares y que viven la paternidad de una forma mucho más activa y participativa. Sin embargo, el progresivo abandono de la actividad profesional protagonizado por las mujeres, junto al incremento de las amas de casa en el periodo de crianza, demuestran las dificultades reales que siguen encontrando las mujeres en la conciliación de la vida laboral y familiar. El nivel de atención a la infancia es difícilmente compatible con los horarios laborales, y sitúa el cuidado de la misma en la familia y, en consecuencia, en las mujeres, que tienen que recurrir a estrategias individuales basadas principalmente en el apoyo de la familia

extensa. En muchas ocasiones, la falta de apoyo provoca la desincentivación para acceder o permanecer en el mercado laboral durante el periodo de crianza.

Pero las responsabilidades familiares no sólo se limitan a la infancia, sino que la protección social de las personas mayores en el campo de los cuidados sigue siendo prácticamente patrimonio familiar, es decir, femenino. Las familias y, por tanto, las mujeres constituyen las principales proveedoras de cuidados, existiendo en España, igual que en Italia y Portugal la obligación legal de prestarlos (Nevado, 2001).

En resumen, mientras el cuidado de los otros se siga conceptuando como cargas familiares y sea una auténtica imposición para las mujeres, no se eliminarán las dificultades que mantienen a las mujeres en un papel subalterno en el mundo público, en general, y en el laboral, en particular. Es fundamental que la situación sea tratada como un problema social que afecta a todos por igual, no como un problema individual de algunas mujeres. Por tanto, resulta imprescindible abordar la reorganización de los procesos productivos, la adecuación de los horarios laborales al nuevo marco social, en el que todas las personas, sean hombres o mujeres, puedan atender de manera flexible y razonable a las demandas de la familia.

Las políticas de conciliación deben ayudar a establecer un nuevo marco de regulación de la actividad productiva, en el que se asegure un aumento de las inversiones para atender a la infancia, la tercera edad y las personas dependientes, una reorganización de los tiempos de trabajo en las empresas y cambios en los modelos de producción de forma que la atención a la familia no suponga una penalización para la persona trabajadora. Además, las políticas de conciliación deberían propiciar un cambio en la mentalidad de hombres y mujeres, en el sentido de equilibrar el reparto de las responsabilidades familiares entre ambos.

Recientemente, el 15 de marzo de 2007, las Cortes Generales han aprobado la *Ley orgánica de igualdad efectiva de mujeres y hombres*. Una ley que incide directamente en la realidad social para eliminar los obstáculos que impiden a las mujeres tener las mismas oportunidades reales y los mismos derechos que los hombres, eliminar cualquier tipo de

discriminación y erradicar de nuestra sociedad prejuicios, estereotipos y diferencias de trato.

Dicha ley reconoce el derecho a la conciliación de la vida personal y laboral y el fomento de una mayor corresponsabilidad entre mujeres y hombres en la asunción de las obligaciones familiares. En este punto, cabe destacar que la ley establece los derechos a adaptar la duración y distribución de la jornada a las necesidades de la lactancia, que el padre pueda disfrutar el permiso de maternidad en caso de fallecimiento de la madre, la no reducción del permiso de maternidad en caso de fallecimiento del bebé, y el reconocimiento del permiso de paternidad autónomo del de la madre de 15 días, entre otros.

La aprobación de esta Ley supone un impulso muy importante para alcanzar la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, eliminando todas las formas de discriminación, especialmente en el ámbito del trabajo. Se puede considerar esta Ley como la culminación de todo un proceso, muy largo, de construcción y reconstrucción del marco legal y jurídico para proteger la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. Desde los primeros movimientos sufragistas hasta la actual reivindicación de corresponsabilidad familiar se han producido multitud de acontecimientos que han permitido, con mucho esfuerzo, alcanzar la igualdad legal y vislumbrar la igualdad real. En el siguiente apartado se muestra el proceso de construcción de la realidad que hoy conocemos en materia de políticas de igualdad.

3. EVOLUCIÓN DE LAS POLÍTICAS DE IGUALDAD

Los primeros movimientos feministas, iniciados a finales del siglo XIX, luchaban por el derecho de voto, la mejora de la educación, la capacitación profesional y la apertura de nuevos horizontes laborales, la equiparación de sexos en la familia como medio de evitar la subordinación de la mujer y la doble moral sexual. En 1949 Simone de Beauvoir publicó *Le deuxième sexe* (El segundo sexo), obra inaugural del feminismo de la segunda mitad del siglo XX. En esta nueva fase del feminismo, la lucha se centraba en alcanzar la igualdad entre hombres y mujeres en todos los ámbitos de la

vida. El desarrollo del feminismo producido en la Europa de los años 60 permite explicar en cierta medida la evolución de las políticas de igualdad entre hombres y mujeres en el contexto de la CEE (Folguera, 2000).

Los movimientos feministas han logrado elevar las cuestiones antes consideradas como privadas, como por ejemplo los malos tratos dentro del matrimonio, a problemas públicos que requieren ser resueltos mediante la intervención del Estado (Valiente, 2000). Las políticas públicas se establecen si las élites gubernamentales perciben una situación social como un problema cuya gravedad requiere la intervención de las autoridades. De esta forma, se posibilita el planteamiento de políticas públicas para erradicar los diferentes tipos de discriminación contra la mujer. Sin embargo, la influencia de los movimientos feministas, principalmente de las feministas de Estado o de partidos políticos y sindicatos, se ha producido sobre la fase de definición del problema e inclusión del asunto en la agenda política, hecho que ha posibilitado que la discriminación contra la mujer sea considerada un problema social. Pero su influencia acaba ahí, dejando en manos de los ministerios, el Gobierno y el Parlamento, ámbitos donde apenas intervienen las feministas, las etapas de formulación y puesta en práctica de las medidas concretas sobre igualdad de oportunidades. En consecuencia, la ejecución de estas medidas no constituye una prioridad, por lo que se acusa un déficit de ejecución en el área de las políticas de igualdad.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, que se supone aplicable a todas las personas, sean éstas hombres o mujeres, marca el inicio de la protección de los derechos de las mujeres en el ordenamiento jurídico internacional. Dicha declaración establece, en primer término, que todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos (art. 1); en segundo lugar, afirma que toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición (art. 2), y que todos son iguales ante la ley y tienen, sin distinción, derecho a igual protección de la ley (art. 7).

En el año 1952, las Naciones Unidas aprobaron la Convención sobre los Derechos Políticos de la Mujer, en la cual se establece que las mujeres

tienen derecho a votar en todas las elecciones, en igualdad de condiciones que los hombres, sin discriminación alguna. Con el fin de garantizar la protección de los derechos de las mujeres, las Naciones Unidas iniciaron el proceso de aprobación de varios instrumentos internacionales, conscientes de las desigualdades apreciadas. Entre los más importantes destacan los siguientes instrumentos: la Convención sobre Derechos Políticos de la Mujer, la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW), avances logrados en la Conferencia Mundial de Derechos Humanos y la Conferencia Internacional de Población y Desarrollo.

A continuación se presenta una revisión de los principales eventos y medidas, a nivel mundial, europeo y nacional, en el marco de las políticas públicas para la promoción de la igualdad entre hombres y mujeres.

3.1. Las políticas de igualdad a nivel mundial

Las políticas que velan por la igualdad tienen sus inicios a principios del siglo XX, cuando la Organización Internacional del Trabajo (OIT) establece, en 1919, que 'todos los seres humanos cualesquiera sea su raza, su creencia o su sexo tienen el derecho de proseguir su progreso material y su desarrollo espiritual dentro de la libertad y la dignidad, completa seguridad económica y con iguales oportunidades'. Actualmente, la OIT contempla un mandato en materia de igualdad entre los sexos, que consiste en la promoción de la igualdad de oportunidades y de trato entre hombres y mujeres en el mundo, en base a cuatro convenios clave sobre igualdad, tales como el Convenio sobre igualdad de remuneración (1951), Convenio sobre la discriminación –empleo y ocupación- (1958), el Convenio sobre los trabajadores con responsabilidades familiares (1981) y el Convenio sobre la protección de la maternidad (2000). El mandato también abarca resoluciones adoptadas por la Conferencia Internacional del Trabajo en 1975, 1985 y 1991, y la Resolución de junio de 2004 relativa a la igualdad entre hombres y mujeres, la igualdad de remuneración y la protección de la maternidad.

En 1999, el Consejo de Administración de la OIT aprobó un plan de acción sobre la igualdad entre los sexos y la incorporación de los temas de género en la OIT. Este plan se fundamentaba en el refuerzo de las disposiciones institucionales, la introducción de mecanismos de responsabilización y vigilancia, la reserva de suficientes recursos para la inclusión de la perspectiva de género y la mejora de la competencia del personal en esta materia, y la búsqueda del equilibrio entre hombres y mujeres en todos los niveles del personal. Actualmente, la OIT cuenta con una oficina para la igualdad, parte de su secretaría, que tiene por objetivo abogar por la igualdad de género en toda la organización.

Las Naciones Unidas se comprometen a convocar conferencias mundiales sobre la mujer, logrando así situar la causa de la igualdad entre mujeres y hombres en el centro del temario mundial. Las conferencias desarrolladas hasta ahora, México D.F. (1975), Copenhague (1980), Nairobi (1985) y Pekín (1995), han unido a la comunidad internacional en apoyo de un conjunto de objetivos comunes con un plan de acción eficaz para el adelanto de la mujer en todos los países y en todas las esferas de la vida pública y privada.

La primera conferencia mundial sobre la condición jurídica y social de la mujer, celebrada en México D.F. en 1975, Año Internacional de la Mujer, trataba de recordar a la comunidad internacional que la discriminación contra la mujer seguía siendo un problema en buena parte del mundo. Esta conferencia fue convocada por las Naciones Unidas para centrar la atención internacional en la necesidad de elaborar objetivos orientados hacia el futuro, estrategias y planes de acción eficaces para el desarrollo de la mujer, en base a tres objetivos fundamentales: la igualdad plena de género y la eliminación de la discriminación por motivos de género, la integración y plena participación de la mujer en el desarrollo y el aumento de la contribución de la mujer al fortalecimiento de la paz mundial. La Asamblea General aprobó, en diciembre de 1979, la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW), uno de los instrumentos más poderosos en la lucha por la igualdad de la mujer.

La segunda conferencia mundial reunió a los representantes de 145 estados miembros en Copenhague, para examinar y evaluar el plan de acción mundial establecido cinco años antes, en México D.F. Como

resultado de esta conferencia, se establecen tres áreas para la implantación de medidas concretas y objetivos precisos para la igualdad, tales como la educación, las oportunidades de empleo y los servicios de atención en salud. Algunas de las acciones emprendidas en Copenhague animaban a los estados miembros a adoptar medidas nacionales más enérgicas para garantizar el derecho de la mujer a la propiedad y el control de los bienes, así como mejoras en los derechos de la mujer a la herencia, la patria potestad y la pérdida de la nacionalidad. Los resultados de la conferencia también hacían referencia a la necesidad de poner fin a las actitudes estereotipadas en relación con la mujer.

La tercera conferencia mundial celebrada en Nairobi (1985) sirvió para otorgar reconocimiento mundial al movimiento a favor de la igualdad entre los sexos. El principal objetivo de esta reunión fue la evaluación de los logros alcanzados en el decenio de las Naciones Unidas para la mujer en materia de igualdad, desarrollo y paz. Los resultados revelaban que las mejoras en la situación jurídica y social de la mujer habían beneficiado sólo a una pequeña minoría. La comprensión de esta situación obligó a adoptar un nuevo enfoque, en el se reconocía que la participación de la mujer en la adopción de decisiones y la gestión de los asuntos humanos no solo constituían su derecho legítimo, sino que se trataba de una necesidad social y política que tendría que incorporarse en todas las instituciones de la sociedad. Como resultado, se establecen tres nuevas categorías de medidas básicas, a saber, medidas constitucionales y jurídicas, igualdad en la participación social e igualdad en la participación política y en la toma de decisiones.

La cuarta conferencia mundial celebrada en Pekín en 1995, supuso el inicio de un nuevo capítulo en la lucha por la igualdad. Sobre la base del reconocimiento de la necesidad de incorporar a la mujer al proceso de toma de decisiones, se planteó la necesidad de trasladar el centro de atención de la mujer al concepto de género, reconociendo que toda la estructura de la sociedad, y todas las relaciones entre los hombres y las mujeres en el interior de esa estructura, tenían que ser reevaluadas. Únicamente mediante esa reestructuración fundamental de la sociedad y sus instituciones sería posible potenciar plenamente el papel de la mujer para que ocupara el lugar que les correspondía como participante en pie de

igualdad con el hombre en todos los aspectos de la vida. La Conferencia aprobó por unanimidad la Declaración y la Plataforma de Acción de Pekín, que era en esencia un programa para la potenciación del papel de la mujer. Entre los acuerdos alcanzados en esta reunión cabe destacar la incorporación del *mainstreaming* de género y el empoderamiento de las mujeres como estrategias básicas para conseguir la igualdad.

Posteriormente, con periodicidad lustral, se han desarrollado, en la sede de las Naciones Unidas en Nueva York, dos sesiones especiales de revisión y análisis de la implementación de la plataforma de acción de Pekín, y consideración de futuras medidas. La primera de estas sesiones se llevó a cabo en junio del año 2000, bajo el nombre de '*Women 2000: Gender Equality, Development, and Peace for the Twenty-first Century*'. En 2005, se organizó una nueva sesión de revisión tras diez años de la última conferencia mundial. Esta sesión reafirmaba la declaración y plataforma de acción de Pekín y los resultados de la sesión especial del año 2000, resaltando la necesidad de la cooperación internacional para lograr los objetivos planteados en relación con la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres.

Las conferencias mundiales representan el esfuerzo de las Naciones Unidas por aplicar el principio de igualdad de oportunidades a todos los rincones del planeta. Los esfuerzos realizados han pasado de considerar a las mujeres casi exclusivamente en función de sus necesidades de desarrollo hasta reconocer sus contribuciones esenciales al proceso de desarrollo global, tratando de potenciar su participación plena en todos los niveles de la actividad humana.

3.2. Los derechos en la Unión Europea

La UE se sumó a los esfuerzos llevados a cabo por las Naciones Unidas, e impulsó diversos planes de acción a nivel comunitario para la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres. El primero de ellos se desarrolló entre los años 1982 y 1985, y tenía por objetivo principal garantizar el principio de igualdad en el ordenamiento jurídico, sentar las bases para la política global del empleo y promover la aplicación práctica de la igualdad

de oportunidades a través de programas de acción positiva. El II Plan de Acción para la Igualdad de Oportunidades (1986-1990) promovía acciones especiales para favorecer el acceso de las mujeres al mercado laboral, impulsando medidas de sensibilización sobre la corresponsabilidad profesional, familiar y social, en lo que supuso el inicio de las medidas de conciliación de la vida profesional y familiar. El III Plan de Acción para la Igualdad de Oportunidades se desarrolló entre los años 1991 y 1995, el cual sirvió para impulsar la articulación de medidas de conciliación, promover la participación social equilibrada entre sexos, incidiendo en los medios de comunicación y en el acceso a la toma de decisiones. En este periodo se produce el nacimiento de la iniciativa europea NOW para el desarrollo de nuevas oportunidades para las mujeres en el mercado de trabajo. Por último, el cuarto plan de acción (1996-2000) incidía en la necesidad de promover un cambio de actitudes en la educación, la cultura y los medios de comunicación, para garantizar la conciliación y el empoderamiento de las mujeres en la economía. En este periodo se avanza en el desarrollo del *mainstreaming* como estrategia de actuación para la igualdad que integra el principio de igualdad de oportunidades en el conjunto de políticas y acciones comunitarias. De esta forma, el plan de acción incorporaba las decisiones adoptadas en la cuarta conferencia mundial sobre la mujer celebrada en 1995 en Pekín.

A partir del IV Plan de Acción Comunitaria se inicia una nueva etapa de políticas de igualdad en la UE, estableciéndose la nueva Estrategia Marco Comunitaria para la Igualdad de Género para el periodo 2001-2005, en la que se recoge la experiencia obtenida del IV Plan de Acción y se avanza hacia nuevas formas de actuación a través de la aplicación del Enfoque Integrado de Género. En esta nueva iniciativa se establece un marco político común regulador de los distintos programas e iniciativas europeas y un programa de acción comunitario para la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. Fruto de este programa de acción nace la Iniciativa Comunitaria EQUAL, perteneciente al Fondo Social Europeo.

Dentro del esfuerzo de la UE por fomentar la igualdad y la no discriminación, 2007 se ha declarado 'Año Europeo de la Igualdad de Oportunidades para Todos', con el fin de llevar a cabo actividades que contribuyan a concienciar a la ciudadanía sobre la importancia de la

igualdad en los ámbitos educativo y laboral. Los objetivos principales se centran en la formación profesional, como factor que puede ayudar a incrementar la participación de los grupos infrarrepresentados en la sociedad y consolidar su posición en el mercado laboral y el mundo empresarial.

El 25 de marzo de 2007 se cumplían 50 años desde la firma del Tratado de Roma (1957), del cual nació la Comunidad Económica Europea. Este tratado establecía el principio de igualdad de retribución entre trabajadores y trabajadoras como norma jurídica vinculante. Esta disposición representa la primera de toda una serie de medidas y resoluciones dirigidas a promover el principio de igualdad de oportunidades en el marco europeo.

En 1975, la UE adoptó la primera directiva que establece el principio de igualdad de retribución entre los trabajadores y las trabajadoras (Directiva 75/117/CEE). Un año después, en 1976, la UE aprobó una directiva sobre la aplicación del principio de igualdad de trato entre hombres y mujeres en lo que se refiere al acceso al empleo, a la formación y a la promoción profesionales, y a las condiciones de trabajo (Directiva 76/207/CEE). Posteriormente, el Tratado de Ámsterdam adoptado en 1997 destaca en el Artículo 141 que todos los Estados Miembros deben aplicar el principio de igualdad de retribución entre trabajadores y trabajadoras para un mismo trabajo o para un trabajo de igual valor. En 1997, la UE aprobó la Directiva relativa a la carga de la prueba en los casos de discriminación por razón de sexo. Los dos cambios clave son la introducción de una nueva definición de la discriminación indirecta por sexo y la inversión de la carga de la prueba en las demandas por discriminación (Directiva 97/80/CE).

Ya en el año 2000, el Artículo 23 de la Carta de los Derechos Fundamentales de la UE reconoce la igualdad entre hombres y mujeres como un principio fundamental: *'La igualdad entre hombres y mujeres será garantizada en todos los ámbitos, inclusive en materia de empleo, trabajo y retribución'*. *'El principio de igualdad no impide el mantenimiento o la adopción de medidas que ofrezcan ventajas concretas en favor del sexo menos representado'*. En el mismo año, se aprueba la directiva 2000/78/CE sobre igualdad en el empleo. Esta directiva establece un marco general para la igualdad de trato en el empleo y la ocupación. Por último, en el año 2002 se firma la Carta de derechos fundamentales de la UE, cuyo artículo

23 reconoce la igualdad entre hombres y mujeres como principio fundamental.

Las últimas directivas aprobadas en materia de igualdad son la modificación de la directiva sobre igualdad de trato de 1976, aprobada en 2002, en la que se introduce el concepto de acoso relacionado con el género y el acoso sexual, estipulando que son formas de discriminación en violación del principio de igualdad de trato (Directiva 2002/73/CE). Y la Directiva 2004/113/CE, aprobada en diciembre de 2004, por la que se aplica el principio de igualdad de trato entre hombres y mujeres al acceso a bienes y servicios y su suministro.

Todas las actividades de la UE que tienen por objetivo erradicar las desigualdades y promover la igualdad entre hombres y mujeres son llevadas a cabo por la Dirección general de empleo, asuntos sociales e igualdad de oportunidades. Esta entidad propone normas legislativas, lleva a cabo programas diseñados para mejorar la igualdad de oportunidades y asegura que se tome en cuenta la perspectiva de género en todos los campos de acción de la UE.

Según el informe, del año 2007, de la Comisión Europea sobre la igualdad entre hombres y mujeres, se han producido dos acontecimientos importantes durante el año 2006, que demuestran el compromiso de la UE por lograr el objetivo de alcanzar la igualdad real entre hombres y mujeres. Uno es la adopción por parte de la Comisión de un plan de trabajo para la igualdad a ejecutar en el periodo 2006-2010, en el que se definen las prioridades y el marco de acción para la promoción de la igualdad hasta 2010, continuando así con la misión de fomentar la igualdad y garantizar que todas las políticas contribuyan a este objetivo. El segundo acontecimiento es la adopción por el Consejo europeo del pacto por la igualdad de género, que demuestra la voluntad de los Estados Miembros de comprometerse decididamente en la aplicación de las políticas destinadas a promover el empleo de las mujeres y a garantizar un mayor equilibrio entre la vida profesional y la vida privada, como un medio de afrontar los retos demográficos.

El año 2006 ha sido testigo del establecimiento de una serie de directivas y órganos fundamentales para la conservación del objetivo fundamental de la igualdad. La Comisión lanzó una consulta formal de los

interlocutores sociales sobre la posible orientación de una acción comunitaria en materia de conciliación de la vida profesional, privada y familiar, que incluya la promoción del trabajo flexible, servicios de guardería y asistencia, y las disposiciones en materia de maternidad y permiso parental. Ese año se adoptó una directiva que simplifica y moderniza la legislación vigente sobre igualdad de trato entre hombres y mujeres en asuntos de empleo. Por otra parte, en diciembre de 2006 se adopta el reglamento por el que se crea un Instituto europeo de la igualdad de género, como elemento de apoyo técnico para el desarrollo de políticas de igualdad entre hombres y mujeres. Por último, en 2006 se adoptaron la nueva reglamentación de los fondos estructurales y las directivas estratégicas comunitarias en materia de cohesión para el período 2007-2013, que prevé la inclusión de la perspectiva de igualdad en todas las acciones que se lleven a cabo.

3.3. Las políticas de igualdad a nivel nacional

La Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, adoptada en Nueva York el 18 de diciembre de 1979, fue ratificada por España el 16 de diciembre de 1983 y publicada en el Boletín Oficial del Estado el 21 de marzo de 1984. La ratificación se realizó con una reserva, que se mantiene en la actualidad: *la ratificación por España de la Convención no afectará a las disposiciones constitucionales en materia de sucesión a la Corona*. Desde la fecha de su publicación, este Tratado forma parte del ordenamiento jurídico nacional, tal y como proclama el artículo 96.1 de la Constitución Española de 1978 y el artículo 1.5 del Código Civil.

La creación del Instituto de la Mujer en 1983 supone el comienzo efectivo de la política de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en España. Esta entidad desarrolla su actividad a través de Planes de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, con diferentes medidas y actuaciones. Los planes desarrollados hasta el momento son cuatro, a saber, los correspondientes a las fechas de 1988-1990, 1993-1995, 1997-2000, 2003-2006. El I Plan supuso el impulso a las reformas legislativas para la consecución de la igualdad legal y el II Plan la iniciación

y puesta en práctica de medidas concretas de Igualdad de Oportunidades. Por otra parte, en el III Plan se alcanza la conclusión de que son necesarias medidas para modificar las estructuras que dificultan la incorporación, permanencia y promoción de las mujeres en el mercado laboral, para lo que resulta imprescindible el reparto equitativo o paritario entre hombres y mujeres de las responsabilidades familiares y laborales. Por último, el IV Plan para la Igualdad de Oportunidades tiene en cuenta en la redacción los compromisos adquiridos por España en la IV Conferencia Mundial sobre las Mujeres, celebrada en Pekín en 1995. También está basado en las directrices marcadas por la Estrategia Marco Comunitaria sobre la Igualdad entre hombres y mujeres (2001-2005), que tiene como objetivo fundamental introducir la dimensión de la igualdad de oportunidades en todas las políticas y acciones realizadas en el ámbito comunitario y en los Estados miembros, lo que se denomina "*mainstreaming* de género".

En 2004 se aprueba una de las medidas más esperadas por las asociaciones de mujeres para combatir la violencia contra las mujeres, facilitando la ayuda a las víctimas y promoviendo su erradicación. Estamos hablando de la *Ley orgánica de medidas de protección integral contra la violencia de género*. El 22 de diciembre de 2004 el Congreso aprueba por unanimidad una ley que contempla medidas asistenciales y de prevención, con especial atención a las políticas educativas para la igualdad y el respeto de los derechos de la mujer. La Ley establece una jurisdicción especial para la violencia de género y promueve la estrecha colaboración y adecuada formación de los agentes implicados (fuerzas de seguridad del Estado, la fiscalía, la magistratura, fiscales, forenses, psicólogos/as, etc.).

Tres años después, el 15 de marzo de 2007, se da un paso más hacia la igualdad de género, al aprobarse en las Cortes Generales la *Ley orgánica de igualdad efectiva de mujeres y hombres*. Esta Ley hace efectivo el principio de igualdad de trato y eliminación de todo tipo de discriminación contra la mujer a través de un conjunto de medidas transversales en todos los órdenes de la vida política, jurídica y social. Por tanto, se reconoce el derecho a la conciliación de la vida personal y laboral y se establece la representación equilibrada entre mujeres y hombres en todos los ámbitos de las administraciones públicas y de los consejos de administración de las

empresas, además de la composición equilibrada de hombres y mujeres en las listas electorales.

Las áreas principales que aborda la ley son la igualdad laboral, la igualdad de acceso al empleo público, la igualdad en seguridad social, políticas públicas para la igualdad y la igualdad de trato en el acceso a bienes y servicios.

Las medidas laborales y de Seguridad Social contempladas en la Ley, que son resultado del acuerdo básico al que se llegó con las centrales sindicales CCOO y UGT, tienen como finalidad específica conseguir la igualdad en un ámbito donde, hasta ahora, son más visibles las desigualdades entre mujeres y hombres, el *ámbito laboral*. En materia laboral, las principales disposiciones que adopta el texto hacen referencia a la posibilidad de que la negociación colectiva establezca medidas de acción positiva que favorezca el acceso al empleo de las mujeres y la eliminación de situaciones de discriminación en sus condiciones de trabajo; la inclusión de la mejora de la formación y la empleabilidad de las mujeres y de su permanencia en el mercado de trabajo como objetivos prioritarios de la política de empleo; y el reconocimiento del derecho a la conciliación de la vida personal y laboral y el fomento de una mayor corresponsabilidad entre mujeres y hombres en la asunción de las obligaciones familiares.

El mismo modelo de igualdad se introduce también en el ámbito del empleo en todas las Administraciones Públicas, con el fin de alcanzar la igualdad de *acceso al empleo público*. Las medidas de acción adoptadas en este campo tienen que ver con la representación equilibrada entre mujeres y hombres en el nombramiento de los titulares de órganos directivos cuya designación corresponda al Consejo de Ministros; y la búsqueda de equilibrio en los tribunales y comisiones de selección para el acceso al empleo público y para la designación de representantes de órganos colegiados, comités de expertos y comités consultivos.

Por otra parte, las principales medidas adoptadas en materia de Seguridad Social son el reconocimiento de las prestaciones de permiso por paternidad y de riesgo durante la lactancia; la ampliación a siete años del periodo en que se debe haber cotizado 180 días para tener derecho a la prestación pro maternidad; la creación de un nuevo subsidio por maternidad para las trabajadoras que no reúnan el periodo de cotización

mínima para acceder a la prestación por maternidad; y el reconocimiento del subsidio de maternidad y del permiso de paternidad a los trabajadores autónomos, entre otras.

Respecto a las *políticas públicas* para la igualdad, el texto incluye de la ley incluye criterios como la garantía de la efectividad del derecho a la igualdad, su integración en todas las políticas públicas, la colaboración entre administraciones para su aplicación, la participación equilibrada entre mujeres y hombres en la toma de decisiones, la erradicación de la violencia contra las mujeres, la protección de la maternidad y situaciones derivadas de ella, el establecimiento de medidas de conciliación de la vida personal/familiar/laboral, la colaboración de las administraciones públicas con partidos políticos, agentes sociales y asociaciones de mujeres, y el fomento de la igualdad en las relaciones entre particulares.

Por último, la ley recoge diversas disposiciones para garantizar la igualdad de trato de las mujeres en el acceso a los bienes y servicios, como por ejemplo, el cumplimiento de la igualdad en el suministro de bienes y servicios disponibles para el público y del principio de libre elección de la parte contratante, salvo que dicha elección venga determinada por el sexo; la prohibición de hacer indagaciones sobre el embarazo de la contratante (salvo por razones de protección de la salud), de considerar el sexo o los costes relacionados con el embarazo y la maternidad como factor de cálculo de primas y prestaciones en los contratos de seguro o servicios financieros; o la recomendación de que las empresas emprendan acciones en materia de igualdad, decididas unilateralmente por las empresas o acordadas con la representación de los trabajadores, las organizaciones de consumidores y usuarios, los Organismos de igualdad o las asociaciones de defensa de la igualdad. Además, las empresas cuyo personal supere las 250 personas tendrán que abrir sus consejos de administración a la participación de mujeres. En 8 años, y a medida que vayan venciendo los mandatos de los anteriores consejeros, las empresas deberán incorporar un 40% de mujeres en sus consejos de administración.

La *Ley orgánica de igualdad efectiva de mujeres y hombres* contempla la creación en la Administración General del Estado de una Comisión Interministerial de Igualdad para la coordinación de las políticas de igualdad y la encomienda a un centro directivo, dentro de cada Ministerio,

del desarrollo de las funciones relacionadas con la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres.

En conclusión, se puede comprobar cómo actualmente son muchos los esfuerzos realizados, desde estamentos nacionales e internacionales, para establecer un marco legal y jurídico que vele por los derechos de la mujer y la igualdad de oportunidades en todos los aspectos de la vida. Como afirma Folguera (2000), los avances legislativos en materia de igualdad permiten considerar a las mujeres como auténticas ciudadanas.

3.4. Las políticas de igualdad en la Comunidad Valenciana

A nivel autonómico, el gobierno de la Comunidad Valenciana ha puesto en marcha diversos planes de actuación, con el objetivo de adoptar medidas para la aplicación del principio de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. Estos planes han sido impulsados por la Dirección General de la Mujer, perteneciente a la Consellería de Benestar Social. Este organismo fue creado en 1988, inicialmente bajo el nombre Institut Valencià de la Dona. Desde su creación, se han puesto en marcha cuatro Planes de Igualdad, los correspondientes a los siguientes periodos: 1989-1991, 1997-2000, 2001-2004 y 2006-2009. El Plan de Igualdad de Oportunidades entre mujeres y hombres (2006/2009) es un plan de actuación en el que se instrumentan las políticas que en materia de igualdad de oportunidades se llevarán a cabo por parte de la Generalitat Valenciana en dicho período, implicando en su cumplimiento a todo el Gobierno Valenciano. Las áreas de actuación de este plan son nueve: incorporación de la perspectiva de género en las políticas públicas, participación de la mujer en la toma de decisiones, imagen, medios de comunicación y nuevas tecnologías, educación y promoción cultural, empleo y economía social, corresponsabilidad familiar y laboral, salud integral de las mujeres, inclusión social, y por último, participación y cooperación.

Otro plan de actuación actualmente vigente es el Plan de Medidas del Gobierno Valenciano para combatir la Violencia que se ejerce contra las mujeres (2005-2008), continuación del anterior plan de 2001-2004. El nuevo plan se desarrolla en seis áreas de actuación, como son prevención,

seguridad, apoyo y atención, sensibilización, formación e investigación, con el objetivo básico de erradicar todo tipo de violencia contra las mujeres, a través de la prevención, protección y formación.

Poco a poco se han ido sentando las bases para alcanzar una sociedad de derecho plena, sin exclusiones. Los diferentes cambios producidos en las sociedades y en el entorno económico son promotores de un nuevo contexto social en el que las mujeres alcanzan un relevante protagonismo. Durante las últimas décadas se ha producido un gran avance de las mujeres en la esfera pública, principalmente a través de su incorporación a la actividad laboral. Sin embargo, este proceso no está libre de condicionantes que han ido acorralando a las mujeres en determinados sectores y funciones dentro del sistema laboral. En los siguientes capítulos se analizan los factores que intervienen en este proceso.

CAPÍTULO 2. PSICOLOGÍA DEL GÉNERO

El interés principal de la psicología del género es analizar las características que permiten describir y explicar el comportamiento humano, de una forma no sesgada, que sea representativa de la población formada por hombres y mujeres (Barberá, 1998b). Como refleja el mismo título de este trabajo, queremos abordar el estudio de las motivaciones y la elección profesional desde el punto de vista de la psicología del género.

Los estudios derivados de la psicología del género permiten analizar la construcción sociocultural del género, su función simbólica y representación social, y el impacto de las desigualdades sociales y las relaciones de poder características de las sociedades patriarcales sobre las variables psicológicas (Martínez-Benlloch y Bonilla, 2000). Por tanto, el estudio del mercado laboral y las motivaciones profesionales desde esta perspectiva no se limita a las estadísticas desagregadas por sexo. El prisma de la psicología del género nos permite analizar los procesos sociales y psicológicos que influyen en los objetivos y expectativas profesionales de hombres y de mujeres. La perspectiva de género nos permitirá averiguar cómo la asunción de los roles estereotipados de género puede determinar la elección profesional, o cómo las expectativas sociales pueden suponer un aliento o una amenaza sobre el desarrollo de carrera.

Las organizaciones laborales surgen en el mismo contexto social y cultural que determina el desarrollo de la identidad de género de las personas. Los procesos de socialización del género orienta a las niñas hacia la sumisión y la dependencia, mientras que el éxito laboral se considera algo propio de la masculinidad. La socialización de los valores femeninos conlleva aspiraciones ocupacionales bastante modestas para las mujeres (Fidell y DeLameter, 1971). Las mujeres siguen enfrentándose a diferentes barreras que conllevan un impacto psicológico sobre su personalidad, como consecuencia de la pérdida de poder profesional. El coste personal y profesional del fracaso laboral se manifiesta en ataques a la identidad masculina, pero poco se ha estudiado acerca de la influencia del éxito o el fracaso sobre la identidad femenina (Nicolson, 1997).

Este capítulo revisa las aportaciones de la Psicología al estudio del género, establece el marco conceptual y las perspectivas de análisis con que se aborda el estudio del género, y por último, los procesos biopsicosociales que posibilitan la formación de la identidad de género.

1. CONCEPTOS Y TEORÍAS EN EL ESTUDIO DEL GÉNERO

A pesar de que la dimensión de género nos ha acompañado desde el principio de la historia, al menos desde que el ser humano es capaz de reflexionar sobre su propia condición sexual de hombre o mujer, los estudios de género no cobrarán importancia hasta los años setenta, coincidiendo con los movimientos feministas de la época.

Sin embargo, el estudio de las diferencias sexuales sí que constituye un área con historia dentro de la Psicología, porque ya desde principios del siglo XIX existía el interés por estudiar el efecto del tamaño del cerebro en el desarrollo de la inteligencia en función del sexo (Martínez-Benlloch y Bonilla, 2000). Posteriormente, en el marco de la psicología diferencial, comenzaron a aparecer investigaciones sobre las diferencias sexuales en variables psicológicas como la inteligencia, la motivación o la personalidad, así como estudios sobre los estereotipos sexuales y los roles de género. En un principio, las diferencias se atribuían a factores biológicos de la persona, pero a partir de la aparición de las teorías de la socialización, a mediados de los cincuenta, se empiezan a tener en cuenta factores del entorno.

En la década de 1970, como indica Barberá (1998b), se produce una serie de acontecimientos que marcan el inicio de la expansión de la investigación sobre el género y las mujeres, como por ejemplo, la constitución en 1973 de la división 35 *Psicología de las Mujeres* en la American Psychological Association (APA), la creación de varias revistas especializadas, como *Sex Roles* y *Signs* en 1975, y *The Psychology of Women Quarterly* en 1976, junto con la aparición de diversas publicaciones importantes para el incipiente campo de estudio: Bardwick (1970), Sherman (1971), Bem (1974), Lipman-Blumen y Tickamyer (1975), Mednick y Weissman (1975) y Unger y Denmark (1975).

A partir de entonces, comienzan a desarrollarse reuniones científicas y publicaciones que indican el crecimiento de las investigaciones en este campo. En el Libro Blanco sobre los estudios de las mujeres en las universidades españolas (Ballarín, Gallego y Martínez, 1995), se recogen datos de producción científica de las diversas disciplinas psicológicas entre 1975 y 1990, encontrándose la psicología del género en tercer lugar, ligeramente por detrás de la psicología social. Esta revisión pone de manifiesto el creciente interés suscitado por los estudios de género dentro de la Psicología, reflejado en el aumento de la producción científica. Por otra parte, en las últimas décadas ha crecido el interés por incorporar la variable género al análisis de las organizaciones laborales, un interés que ha sido alimentado principalmente por el aumento de la participación femenina en el mercado laboral y el acceso generalizado de las mujeres a los niveles educativos superiores.

En este apartado trataremos de aclarar qué se entiende por género, cómo se diferencia del sexo, y cómo se ha abordado su estudio. Una revisión de las principales aproximaciones al estudio del género nos permitirán establecer la delimitación conceptual del género y las perspectivas teóricas con que se ha analizado este fenómeno.

1.1. Delimitación conceptual del género

Un primer paso antes de profundizar en la perspectiva psicológica del género es clarificar los términos utilizados en esta disciplina. Han sido varios los trabajos que han abordado esta tarea de clarificación (Barberá, 1998b; Fernández, 1991, 1996, 1998, 2000), destacando la importancia de dicha tarea como paso previo a la explicación, predicción y modificación del comportamiento.

Los conceptos de sexo y género son inseparables, por lo que resulta problemático establecer una delimitación tajante entre ambos, debido a sus estrechas interacciones. Sin embargo, conviene señalar los aspectos que definen a cada uno de ellos. De esta forma, el sexo hace referencia al dimorfismo sexual que separa a la especie humana en hombres y mujeres, mientras que el género remite a los aspectos psicológicos y sociales característicos de cada uno de los grupos sexuales, por lo que se convierte

en una dimensión básica del comportamiento humano que afecta a todas nuestras acciones (Barberá, 1998b). Según Martínez-Benlloch y Bonilla (2000), la identidad de género se construye a partir de la biología, por medio de la asignación sexual basada en la anatomía. De un hecho biológico se pasa a un fenómeno social, en un proceso que tiene por resultado la asignación a los sexos de determinadas características comportamentales y psíquicas, en base a ciertas elaboraciones ideológicas de la cultura.

El hecho de que el género se construya a partir del dimorfismo sexual no significa que éste explique a aquél, sino que hay toda una serie de factores sociales y culturales que intervienen en el proceso de construcción del género. Las diferencias sexuales no son suficientes para explicar las diferencias de género, y por tanto, no son válidas como justificación de la subordinación social, la discriminación laboral, o la falta de corresponsabilidad familiar (Hare-Mustin y Marecek, 1990).

Barberá (1998b) destaca el carácter dinámico y variable del género, en cuanto realidad subjetiva del comportamiento humano, que tiene influencia sobre las cuestiones básicas de la vida cotidiana, como por ejemplo, la forma de vestir, el comportamiento, el razonamiento, las expectativas y el autoconcepto. Entre las características de la dimensión psicológica del género sobresalen la universalidad, la especificidad y la complejidad. El *carácter universal* del género procede de la pertenencia a una especie con reproducción sexuada, lo que nos convierte a todos en machos o en hembras desde antes del nacimiento. Cualquier comportamiento humano sin excepción, está influido por el género, por lo que todas las personas sufren las consecuencias derivadas de esta dimensión. Ahora bien, el hecho de que se trate de una característica universal que interviene en el desarrollo comportamental de cualquier persona, no quiere decir ni que la dimensión género afecte a todos por igual, ni tampoco de igual forma a lo largo de las distintas etapas de la vida. En este sentido, la variabilidad del género es considerable.

Al tiempo que el género compete a todo el mundo, se trata de una *dimensión específica* de los seres humanos, aunque la naturaleza sexuada no sea exclusiva de nuestra especie. La especificidad del género procede de que se trata de una dimensión exclusiva del comportamiento humano. Aunque hay muchas especies con reproducción sexuada, sólo la humana

reflexiona y elabora subjetivamente su existencia. La singularidad deriva de la capacidad de reflexión de la psique aplicada al conocimiento de la realidad sexuada. Los humanos compartimos con otras muchas especies animales el estar divididos en machos y hembras. Pero sólo nosotros pensamos en los demás y en nosotros mismos en términos de hombres y mujeres, juzgamos los comportamientos adecuados o inadecuados en función de su procedencia y aprendemos a adecuar nuestras acciones a las expectativas sociales de género.

Finalmente, la *complejidad* de la dimensión género se manifiesta en la triple perspectiva, biológica, psicológica y sociocultural implicada en la conceptualización del género (Barberá, 1998b). A *nivel biológico*, el concepto de género parte de la percepción del dimorfismo sexual, de la observación de diferencias sexuales entre mujeres y hombres, como veremos más adelante. Desde el punto de vista de la Psicología, lo que constituye al género como *dimensión psicológica* es la capacidad de reflexión subjetiva, inherente a la psique humana, ante la trascendencia social de la percepción de diferencias observables entre los sexos. El concepto psicológico de género se fundamenta en una doble naturaleza, biológica y social, en base a la cual se produce la reflexión y construcción subjetiva que la persona desarrolla a lo largo de toda su vida. Mediante el proceso de identidad de género se adquiere el conocimiento del sí mismo, así como la categorización de los otros, como hombre o mujer. Esta conciencia se adquiere, entre otros aspectos, a partir de la acomodación en nuestros esquemas y estructuras mentales mediante los que organizamos y definimos la realidad, de la información procedente de los estereotipos sociales y del aprendizaje de los comportamientos asociados al rol de género.

La actividad psíquica, que precisa de unas bases biológicas determinadas, crea, a su vez, algo específico del comportamiento humano como es *la cultura*, en toda su amplitud de manifestaciones sociales, políticas, modos de vida, tradiciones, desarrollo artístico, científico o tecnológico. La transmisión cultural, posibilitada por el lenguaje, genera en los seres humanos una nueva forma de evolución social y comportamental, que trasciende los límites de la evolución biológica. Desde esta consideración, el concepto de género se asienta, no sólo en los procesos

biológicos de sexuación, sino, además, en la trascendencia social que cualquier cultura asigna a la dimensión de género como criterio básico de organización social (Ashmore y Del Boca, 1986). La asignación social al grupo de hombres o al de mujeres va a generar múltiples repercusiones, y va a marcar profundamente las relaciones entre los géneros. Los miembros de una sociedad comparten toda una serie de creencias sobre los sexos, según las cuales se espera que las personas desarrollen unas determinadas características y roles, masculinos y femeninos, a partir del hecho de que sean hombres o mujeres. Estas creencias incluyen una serie de componentes diferenciados, a menudo dicotómicos, que incluyen características físicas, rasgos de personalidad, habilidades mentales, conductas sociales, etc. Así, cuando nos referimos a los hombres o a las mujeres como genérico, tendemos a atribuir a ambos grupos rasgos y caracteres muy diversificados: modos de hablar, de vestir, de comportarse, de pensar, de juzgar o de sentir.

Barberá (1998b) afirma que se ha utilizado una representación dualista propia del pensamiento occidental (alma/cuerpo, mente/materia, naturaleza/cultura, o razón/emoción) como criterio básico de representación del género (macho/hembra, varón/mujer o masculino/femenino). Son muchos los estudios que reclaman una aproximación menos dicotomizada y más flexible al conocimiento de los hombres y las mujeres (Bem, 1974; Fernández, 1996; Markus, Crane, Berstein, y Siladi, 1982; Rubin, 1974).

En resumen, podemos decir que existe una estrecha vinculación de los conceptos de sexo y género (Barberá, 1998b), porque mientras que el sexo remite a los aspectos biológicos del dimorfismo sexual, el género hace referencia a los rasgos sociales y psicológicos asociados con las categorías biológicas del sexo. En esta línea, Lott y Maluso (1993) definían el sexo como las características estructurales y fisiológicas innatas relacionadas con la reproducción, y el género como los atributos adscritos por la cultura a mujeres y hombres. Por otra parte, el sistema sexo/género ha servido como criterio organizador básico para la interpretación y evaluación del universo, equiparados con la edad, la raza, la nacionalidad o el nivel socioeconómico (Barberá, 1998b). Queda claro que se trata de una construcción subjetiva, porque a través de la reflexión acerca de la diferencia biológica y su significado social, aporta un significado psicológico al concepto de género.

Además, ese significado no es estático, sino que se trata de un sistema abierto, dependiente del entorno social, histórico y cultural en el que está inmerso.

1.2. Perspectivas de análisis en psicología del género

Los estudios de las mujeres y de género surgen a partir de los movimientos feministas, que se plantean como un movimiento social transformador de relaciones y formas de vida características de la cultura patriarcal (Martínez-Benlloch y Bonilla, 2000). En la actualidad, las investigaciones feministas centran su interés en las relaciones entre hombres y mujeres, integrando el concepto de género en la dimensión socio-cultural.

Una revisión de los estudios desarrollados desde la psicología del género permite establecer tres categorías de análisis (Deaux, 1984; Unger, 1979). En primer lugar, existe un cuerpo de investigaciones que se ha guiado por la consideración del *sexo como variable sujeto*, ya sea variable dependiente o independiente (Unger y Denmark, 1975). Esta primera perspectiva representa la orientación más productiva y antigua de las aproximaciones al estudio del sistema sexo/género (Rosenberg, 1982). En 1575, Huarte de San Juan planteaba que las diferencias de inteligencia entre sexos podían deberse a las diferentes calidades humorales características de los hombres, calor-seco, y de las mujeres, frío-húmedo (Barberá, 1998b). La teoría humoral permanecerá vigente hasta la aparición de planteamientos más complejos basados en la anatomía y la fisiología. Desde entonces, existe un gran interés en la Psicología por estudiar las diferencias entre hombres y mujeres.

La aportación de Maccoby y Jacklin (1974) supuso un punto de inflexión en el estudio de las diferencias entre los sexos (Barberá, 1998b; Fernández, 1998; Martínez-Benlloch y Bonilla, 2000). Este trabajo concluye, tras un extenso análisis de unos 1600 estudios psicológicos publicados entre 1966 y 1973, que las semejanzas entre los sexos superan a las diferencias. En resumen, las áreas de comportamiento en las que supuestamente se diferenciaban hombres y mujeres, pero que no encontraron evidencia empírica, fueron sociabilidad, sugestibilidad, autoestima, motivación de logro, aprendizaje de rol, pensamiento analítico, influenciabilidad

herencia/medio y predominio auditivo/visual. Por el contrario, aquellas que sí mostraron diferencias intersexuales fueron habilidad verbal, en la que las mujeres mostraban cierta superioridad, y habilidad matemática, capacidad visoespacial y conductas agresivas, áreas en las que los hombres obtenían las puntuaciones más altas (Barberá, 1998b).

Una segunda aproximación al estudio del sistema sexo/género es la que considera el *género como variable sujeto*. La investigación sistemática sobre los atributos de masculinidad y feminidad se inicia a principios del siglo XX, con las investigaciones cuantitativas de Ellis (1904) o Woolley (1910), y la aparición de las primeras escalas sobre masculinidad y feminidad (Strong, 1936; Terman y Miles, 1936). Dentro de esta perspectiva se desarrollaron dos grandes modelos para la medida psicológica de los roles sexuales y del género: el modelo de la congruencia y el modelo de la androginia. El primero representa una propuesta unifactorial y bipolar de la masculinidad y feminidad, ambas representadas como extremos del mismo continuo, mientras que el modelo de la androginia propone la bidimensionalidad e independencia de ambos factores.

Desde el punto de vista del modelo de la congruencia, los rasgos característicos de cada uno de los sexos se consideran exclusivos y opuestos, estableciéndose además una correspondencia entre hombre/mujer y masculino/femenino (Barberá y Cantero, 1996). Los rasgos agente-instrumentales de asertividad, independencia y autonomía se vinculan con la masculinidad, mientras que la feminidad queda definida por los rasgos comunal-expresivos, como el cuidado, la emocionalidad y las relaciones interpersonales (Barberá, 1998b). Las principales críticas al modelo de la congruencia han cuestionado la correspondencia entre dimorfismo biológico y psicológico. Por ejemplo, los trabajos de Money (Money y Ehrhardt, 1972; Money y Tucker, 1975) proponen que los factores determinantes de la identidad de género tienen más que ver con el entorno social que con la composición biogenética.

La aparición de nuevos cuestionarios y la investigación factorial, que ponía de manifiesto la independencia de las dimensiones de masculinidad y feminidad, permitió el surgimiento de una nueva aproximación al estudio psicológico del género: el modelo de la androginia. Este modelo surge con los trabajos de Bem (1974, 1981, 1985) y Spence (1979, 1984), que

plantean básicamente la ruptura de la correspondencia entre hombre/mujer y masculino/femenino, porque cualquier persona, sea hombre o mujer, puede desarrollar características de comportamiento etiquetadas como masculinas o femeninas. Una de las principales críticas al modelo de la androginia argumenta que la teoría está atrapada en el marco de las dicotomías de lo masculino y femenino (Martínez-Benlloch y Bonilla, 2000), que se vinculan con los rasgos agente-instrumentales y comunal-expresivos, siendo necesario buscar medidas más complejas basadas en la multidimensionalidad del género (Doyle, 1985).

Por último, la tercera perspectiva de análisis del sistema sexo/género considera el sexo como un factor estimular que influye en la evaluación del comportamiento de los demás y del propio (Barberá, 1998b). Esta perspectiva se ha denominado *sexo/género como variable estímulo*, y trata de comprender el desarrollo de comportamientos, sentimientos, motivaciones y cogniciones diferenciados en hombres y mujeres generados a partir del sexo de la persona con la que se interactúa. Por tanto, el interés se centra en conocer las creencias, suposiciones y expectativas que determinan la aparición de los comportamientos y rasgos diferenciados, considerando el sexo y el género como una única categoría psicosocial. La diversidad de trabajos empíricos desarrollados desde esta perspectiva es muy grande, y se ha dado en áreas de estudio tales como los modo de representación mental, las actitudes hacia los roles de género, la estructura ocupacional, el poder e interacción social, y la influencia de la ratio sexual del grupo sobre el comportamiento (Barberá, 1998b).

El área de estudio que más nos interesa, teniendo en cuenta los objetivos de este trabajo, es la que analiza la variable género en las relaciones laborales y entornos organizacionales. En las últimas décadas ha crecido el interés dentro de esta área, un interés que se ve reflejado en el aumento de los trabajos de investigación publicados. Desde las referencias a la división sexual del trabajo realizadas en los estudios clásicos de Mead (1935), las Ciencias Sociales no retomarán este tema hasta los años sesenta, cuando se produce un gran aumento de la producción científica que incorpora el género como una variable más en el estudio de las relaciones del trabajo. Desde este momento, surge una gran cantidad de trabajos en relación a temas tan variados como los siguientes: mercado

laboral (Braverman, 1974; Doeringer y Piore, 1971; Edwards, Reich y Gordon, 1973), barreras que dificultan el desarrollo profesional de las mujeres (Andrew, Coderre y Denis, 1990; Asplund, 1988; Calás y Smircich, 1991; Metcalfe y West, 1995; Powell, 1991; Schultz, 1986), liderazgo y estilos directivos (Bartol y Butterfield, 1976; Chusmir y Durand, 1988; Grant, 1988; Helgesen, 1990; Kanter, 1977; Loden, 1987; Powell y Butterfield, 1989; Rosener, 1990; Wilkins y Andersen, 1991), cultura organizacional (Davidson y Cooper, 1992; Maddock y Parkin, 1993; Marshall, 1992, 1995; Pallarés, 1993; Sánchez-Apellániz, 1997; Walsh y Cassell, 1993), aprovechamiento de los recursos humanos (Alvesson y Billing, 1997; Berenguer et al., 1999; Holton, Rabbetts y Stone, 1998), y la diversidad de género en el entorno organizacional (Albersten y Christensen, 1993; Barberá et al., 2005; Jacobson, 1999; Konrad y Linnehan, 1999; Murphy, 1993).

Una vez identificada conceptualmente la dimensión de género y cómo la Psicología ha abordado su estudio, vamos a analizar los factores que intervienen en su desarrollo.

2. CONSTRUCCIÓN DEL SISTEMA SEXO/GÉNERO

El sistema sexo/género, junto con la cultura, contribuye al desarrollo de la identidad personal, constituyéndose en ejes vertebradores del comportamiento humano (Martínez-Benlloch y Bonilla, 2000). El desarrollo del sistema sexo/género implica un largo proceso que parte de una diferenciación genética y finaliza en el sujeto social. Se trata de un proceso dinámico, en el que la interacción de factores biológicos y socioambientales da lugar a la construcción de la dimensión de género. El género obtiene su significado psicológico a partir de la interacción de los factores genéticos, hormonales y neurales con la experiencia subjetiva del dimorfismo sexual.

Los factores que intervienen en el proceso de construcción del sistema sexo/género son muy diversos, desde factores biológicos hasta ambientales, pasando por aquellos que suponen una interacción de ambos. Por tanto, en este apartado, se analizan los aspectos de sexuación biológica, de asignación social de género y psicológicos que intervienen en dicho proceso.

2.1. Procesos de sexuación

El proceso de desarrollo sexual implica la actividad de nuestro organismo a tres niveles diferentes, a saber, el genético, el hormonal y el neurológico-cerebral. La primera diferencia que se establece entre un hombre y una mujer se produce a nivel genético. Según Diamond (1977), existen tres fases en el proceso de configuración del sexo, la primera de las cuales se denomina "prediferenciación sexual", basada en el dimorfismo genético del cigoto. A este nivel, los cromosomas XX darán lugar a una niña, y los XY a un niño. La segunda etapa de "diferenciación sexual" se inicia con la diferenciación gonadal, cuando la actividad hormonal de los andrógenos determinada genéticamente produce el desarrollo de testículos o su ausencia provoca el desarrollo de ovarios (Papalia y Wendkos, 1992). Por último, la tercera fase de "desarrollo dimórfico sexual" supone la consolidación morfológica de los genitales y el resto de los órganos corporales (Barberá, 1998b).

Otra importante aportación al estudio del proceso de sexuación es el estudio de Money y Ehrhardt (1972), quienes establecen tres fases en el proceso de evolución del dimorfismo sexual: diferencia genética, diferencia hormonal y asignación social. La predisposición cromosomática origina las gónadas fetales, que producen diferentes secreciones hormonales, determinando el desarrollo de los caracteres sexuales internos y externos. A partir de este dimorfismo sexual, entra en juego el componente ambiental marcado por la sociedad. Según Fernández (1988), este proceso culmina con la identidad de rol de género.

Por último, otra aproximación es la de Martínez-Benlloch y Bonilla (2000), quienes consideran dos etapas básicas en el proceso de sexuación, correspondientes con los procesos prenatales, niveles genético y hormonal que tienen su efecto sobre las estructuras neurales, y los procesos postnatales, con cambios fisiológicos y morfológicos producidos por la diferencia hormonal, procesos psicológicos y de construcción social.

En el proceso de formación de la fisiología sexual juegan un papel fundamental las hormonas, principalmente la testosterona, la progesterona y los estrógenos. Pero no sólo se han estudiado los efectos de las hormonas

sobre el desarrollo prenatal, sino que también se ha investigado el efecto sobre el desarrollo del cerebro, buscando patrones comportamentales diferenciados (Baker, 1980). Incluso algunas investigaciones han tratado de determinar el papel de las hormonas en los procesos de construcción del género (Ehrhardt, 1987; Hampson y Hampson, 1961; Hines y Green, 1990), cuyos resultados destacan el papel fundamental de los factores ambientales en dichos procesos. Barberá (1998b) plantea algunas dudas sobre el supuesto carácter dicotómico de la sexuación, que divide en categorías discretas a hombres y mujeres, argumentando que la diferencia hormonal y la presencia de determinados caracteres sexuales secundarios, resultado del efecto hormonal, obedecen más a una variable continua que discreta.

La identidad de género se construye a partir de la biología. La diferencia anatómica permite la asignación sexual y la construcción de la imagen corporal (Martínez-Benlloch y Bonilla, 2000). La diferencia sexual fundamenta todo un sistema de creencias y atribuciones adquiridas normativamente y transmitidas socioculturalmente. En el lugar de trabajo, la imagen personal adquiere determinados significados que influyen en la experiencia de las mujeres y marcan las relaciones con el otro sexo. El significado simbólico de las diferencias físicas entre hombres y mujeres se acentúa en el entorno organizacional, reproduciendo las desigualdades entre ambos sexos. En el siguiente capítulo, *demandas organizacionales*, se analiza con mayor detalle el impacto de la imagen personal, a través de los aspectos biológicos y anatómicos del género, en las relaciones laborales.

2.2. Procesos sociales de asignación de género

La asignación de género constituye un proceso psico-social mediante el cual se transmite una serie de creencias y valores sobre cuestiones de aspecto físico, personalidad o comportamiento que deben tener los niños o las niñas, dependiendo de su grupo de asignación sexual. Este proceso psico-social de asignación de género interviene en interacción con los factores biológicos, durante todo el desarrollo ontogenético de la persona. La pertenencia a un grupo sexual, hombre o mujer, determina la transmisión de actitudes, capacidades, valores y expectativas por medio del proceso de

socialización, según el concepto de rol social de Parsons (1951), que permite a la persona incorporar patrones de comportamiento que le facilitarían adaptarse al medio social en el que está inmersa.

El proceso de diferenciación entre hombres y mujeres no se limita al desarrollo biológico, sino que desde el mismo momento del nacimiento, incluso antes, las personas otorgan gran importancia al hecho de tener un bebé, expresando sus deseos y preferencias sobre su sexo y las futuras características de su personalidad. Además las percepciones pueden variar mucho dependiendo de si se trata de un niño o de una niña, tal y como han demostrado diferentes estudios acerca de las expectativas sobre el futuro del bebé (Bem, 1975), descripción física (Luria y Rose, 1979; Rubin, Provenzano, y Luria, 1974), o interpretación de los gestos del bebé (Condry y Condry, 1976). El proceso de asignación social de género no sólo afecta a las percepciones que tienen las personas adultas sobre diferentes características de los bebés, asociadas a su sexo biológico, sino que también determina ciertos comportamientos de los propios bebés (Bell y Carver, 1980; Maccoby, 1988).

El proceso de configuración de la dimensión de género contempla la intervención de los factores biológicos que conforman la sexuación humana y los mecanismos de asignación social (Barberá, 1998b), que construyen los conceptos de masculinidad y feminidad a partir de la interpretación activa de las diferencias biológicas a través de creencias, pensamientos estereotipados y valores prescritos.

2.3. Construcción psico-social del género

El género se configura a partir de los procesos de sexuación y de asignación psico-social, en una continua interacción entre factores internos, biológicos y psíquicos, y factores medioambientales. La capacidad de reflexión subjetiva es el principal aspecto que configura la dimensión psicológica del género. Nuestra capacidad para reflexionar sobre nuestra condición sexual, el hecho de sabernos pertenecientes al grupo de hombres o de mujeres, una capacidad que es exclusiva del ser humano, es lo que confiere carácter psicológico al género.

Las características esenciales de la reflexividad son la de ser consciente, incluyendo tanto los aspectos intelectivos como los afectivos, y su carácter holístico, de forma que la reflexividad es algo más que la suma de todos sus componentes (Fernández, 1998). La reflexividad permite que cada persona construya las imágenes de su identificación sexual y de género, como síntesis de sus experiencias vitales y sociales acerca de su condición sexuada.

Mediante el proceso de identidad de género se adquiere el conocimiento del sí mismo, así como la categorización de los otros, como hombre o mujer. Esta conciencia se adquiere, entre otros aspectos, a partir de la acomodación en nuestros esquemas y estructuras mentales mediante los que organizamos y definimos la realidad, de la información procedente de los estereotipos sociales y del aprendizaje de los comportamientos asociados al rol de género.

Según el modelo propuesto por Fernández (1996), el proceso de identidad de género encuentra su fundamentación en dos variables originadas en el proceso de sexuación, las variables sexuales y la asignación social del género. La identidad de género se construye de forma interna en la persona, pero con influencia del entorno inmediato. Factores del medio sociocultural como los estereotipos de género y los roles de género intervienen en un proceso de construcción interactivo con la identidad personal (Barberá, 1998b).

3. ESTEREOTIPOS, ROLES E IDENTIDAD DE GÉNERO

La interpretación de la condición sexual y su valor social, y la incorporación, al propio sistema de creencias y valores, de las normas dictadas por los procesos de socialización, a través de la observación y experimentación de las diferencias entre hombres y mujeres en el laboratorio de la vida, constituyen los procesos psicológicos que configuran la identidad de género.

Mediante el proceso de identidad de género se adquiere el conocimiento del sí mismo como hombre o mujer. Esta conciencia se adquiere a partir de la interiorización de la información contenida en los estereotipos de género y en el aprendizaje de los comportamientos asociados al rol de género,

información que se estructura en esquemas mentales mediante los cuales organizamos y definimos la realidad.

3.1. Estereotipos de género

Los estereotipos se consideran como un sistema de creencias acerca de las características, atributos y comportamientos que se piensa son propios, esperables y adecuados para determinados grupos, los de hombres y mujeres en el caso de los estereotipos de género (Barberá, 1998a). Según esta autora, dos aspectos básicos que definen los estereotipos son su *carácter subjetivo*, por su contenido de creencias, expectativas y atribuciones causales, y por ser un *conjunto organizado de ideas*, más que un único pensamiento. Los estereotipos de género son ideas preconcebidas, gestadas socialmente, que suponen una simplificación de la realidad y exageración de las diferencias reales entre ambos sexos, para justificar la distribución de los roles sociales Martínez-Benlloch y Bonilla (2000).

Las investigaciones desarrolladas sobre estereotipos de género se han ocupado, principalmente, de analizar los contenidos o bien los procesos psicológicos implicados en la construcción de los estereotipos. En cuanto al *contenido*, Barberá (1998a, 1998b) realiza una revisión de las investigaciones experimentales que vinculan los estereotipos con los rasgos de personalidad (Broverman et al, 1972; Fernberger, 1948; McKee y Sherriffs, 1957; Rosendrants et al., 1968), definiendo la masculinidad en base a los rasgos agente-instrumentales, y la feminidad a partir de los rasgos comunal-expresivos. Posteriormente, las investigaciones añadían las actitudes, intereses, conductas de rol, ocupaciones profesionales y rasgos físicos, además de los rasgos de personalidad, como aspectos vinculados a los estereotipos de género (Deaux y Lewis, 1983; Eagly, 1983; Golombok y Fivush, 1994). Según estas primeras aproximaciones al estudio de los contenidos del estereotipo de género, la feminidad aparecía ligada a una dimensión afectiva, que se definía por rasgos tales como la calidez, la expresividad y la sensibilidad, mientras que la masculinidad se asociaba a una dimensión instrumental, compuesta por rasgos como la objetividad, independencia, actividad, dominio y competencia (Barberá, 1998a).

Varios trabajos (Barberá et al., 2005; Grant, 1988; Helgesen, 1990; Loden, 1987; Ramos, Sarrió, Barberá y Candela, 2002; Ramos, 2005) analizan la presencia de estereotipos en el ámbito profesional, concretamente en el trabajo directivo. Estos trabajos confirman la atribución de estereotipos masculinos y femeninos a las competencias directivas, de forma que los estereotipos de género se corresponden con los roles sociales asignados a hombres y mujeres. A pesar de la existencia de estilos directivos diferentes en hombres y mujeres, las empresas ceden a la presión de la cultura organizacional tradicional y reconocen un único estilo, el masculino, basado en el rol estereotipado masculino de independencia, control, competitividad, racionalidad y objetividad (Ramos, 2005).

Otro grupo de investigaciones se han centrado en conocer la *estructura interna* de representación de los estereotipos, y cómo ésta interviene en la organización de la realidad social y personal. Una de las perspectivas implicadas en la comprensión de estos procesos es la psicología cognitiva. Desde este punto de vista, existe una tendencia en las personas a categorizar la gran cantidad de información que llega al cerebro humano, porque de otra forma sería inaccesible. La categorización en esquemas cognitivos permite un mejor control e interacción con el medio. Desde esta perspectiva, los estereotipos pasan a ser considerados como categorías potencialmente neutras, como cualquier otro esquema o categoría cognitiva (Hamilton, 1981). Por otra parte, la perspectiva de la cognición social destaca las funciones cognoscitivas, sociales y psicológicas de los estereotipos de género, centrando la atención en la interacción entre percepción y acción (Barberá, 1998b).

Un concepto fundamental para la comprensión del funcionamiento de los estereotipos es el esquema cognitivo. Una definición sencilla del esquema cognitivo diría que se trata de una estructura organizada de conocimiento, con una función adaptativa por medio de la simplificación de la información del entorno (Barberá, 2004). Uno de los esquemas cognitivos es el esquema de género, que organiza la información referente a comportamientos, actitudes, preferencias y valores asociados al género. La formación de esquemas cognitivos a partir de la tipificación social del género guía la percepción e interpretación de la experiencia y la realidad de las personas (Bem, 1993; Spence, 1993).

Los estereotipos de género actúan como esquemas cognitivos, simplificando la información referente a los grupos de hombres y mujeres. El problema radica en que el proceso de simplificación implica cierta distorsión de la realidad, que resulta en un sistema de conocimiento esquematizado e inexacto (Barberá, 2004). Por ello se dice que cuando el estereotipo se presenta en sentido positivo, representa una simplificación de características muy esquemática, pero cuando se presenta en sentido negativo, significa prejuicio y discriminación, porque agrupa las características de las personas del grupo de referencia eliminando todo vestigio de individualidad (Martínez-Benlloch y Bonilla, 2000). La forma en que los estereotipos absorben la realidad por el filtro reduccionista, dotando de homogeneidad a los miembros del grupo, permite a las personas adaptarse mejor al entorno y confirmar sus creencias (Ashmore y del Boca, 1981). Pero también suponen un riesgo de exclusión y discriminación contra la mujer por su carácter selectivo y universal, que reduce la variabilidad individual, y obliga a evaluar a las personas en función de la exageración de las características de su grupo de asignación sexual. Además, los estereotipos pueden llegar a influir sobre el comportamiento y las actitudes de las personas que comparten el sistema de creencias, tal y como contempla la teoría de la profecía autocumplida de Merton (1948). En el ámbito profesional, tradicionalmente considerado como terreno de hombres, los estereotipos acerca del rol profesional de ellos y del rol familiar de ellas supone una de las principales barreras a las que han de enfrentarse las mujeres en su carrera profesional.

3.2. Roles de género

El concepto de rol social se define a partir del conjunto de actitudes, capacidades, valores y expectativas, asignado a posiciones sociales o pertenencias de grupo (Parsons, 1951). La persona interioriza los comportamientos normativos pertenecientes a los roles sociales de su grupo de asignación sexual, transmitidos por medio del proceso de socialización, como verdades incuestionables (Martínez-Benlloch y Bonilla, 2000). Al igual que hacían los esquemas de género, los roles sociales facilitan la adaptación al medio, porque su carácter funcional responde a la deseabilidad social.

Los roles de género implican un conjunto de comportamientos y valores, transmitidos por el proceso de socialización, que dan significado a la masculinidad y la feminidad. Los contenidos de los roles de género son variables, dependiendo del momento histórico y cultural. Tradicionalmente, los roles asignados a los hombres han sido los productivos, mientras que a las mujeres se les han asignado los roles de tipo reproductivo. Esta diferente asignación de rol ha determinado las distintas posiciones de mujeres y hombres en la estructura social y, por tanto, en la organización laboral. En un espacio laboral donde la cultura dominante es la masculina, las mujeres quedan relegadas a actividades profesionales vinculadas con su rol social, motivo por el cual se encuentran altamente feminizadas las carreras de magisterio, psicología o enfermería, como hemos comprobado a través de los datos de participación en educación superior. En general, las áreas sociales y de humanidades son las que mayor porcentaje de mujeres presentan, debido a su vinculación con los roles sociales culturalmente asignados a las mujeres. Además, este tipo de estudios suelen conducir a profesiones con menor prestigio y remuneración que las actividades profesionales masculinas, principalmente ingenierías, que gozan de un mayor reconocimiento social y económico.

Archer (1989) afirmaba que una de las características más sorprendentes del proceso de socialización en niños y niñas de los roles de género es la separación de sus mundos sociales, dando lugar a dos culturas diferentes. Según Nicolson (1997), los comportamientos y valores propios de los roles de género aprendidos en el entorno familiar se trasladan al ámbito laboral. Las características del trabajo como profesión para toda la vida y a tiempo completo son expectativas masculinas, que responden a su rol productivo e identidad masculina (Ehrenreich, 1983). Para cumplir con su rol y afirmarse en su identidad masculina, un hombre tiene que tener un empleo con sueldo, por lo que las organizaciones laborales son los lugares ideales para confirmar la masculinidad.

El aprendizaje de los comportamientos correspondientes a los roles de género y la interiorización de los contenidos de los estereotipos de género, posteriores al proceso de diferenciación sexual, son los procesos que intervienen en la construcción de la identidad de género.

3.3. Identidad de género

El proceso por el que cada persona se sabe perteneciente a un grupo de asignación sexual y excluido del otro es lo que se denomina la identidad de género (Barberá, 1998b; Bem, 1985; Gilligan, 1982). La identidad se puede entender como la parte del autoconcepto que permite tener una imagen unificada del yo personal y social, que permite a la persona tomar conciencia de sí misma, del mundo y de su relación con los demás (McAdams, 1995). La construcción de la identidad de género, el hecho de reconocerse como perteneciente al grupo de hombres o de mujeres, se produce a partir de la interiorización de las diferencias sexuales y de su significado social, que lleva asociado ciertas normas, creencias y expectativas sobre el comportamiento, las actitudes y los valores de las personas del grupo sexual.

Barberá (1998b) propone un proceso de construcción de la identidad de género que se fundamenta en factores biológicos, sociales (asignación social del género y rol estereotipado) y la interacción procesual (motivaciones, emociones y cogniciones). De esta forma, la interacción entre estereotipos, identidad y aprendizaje de roles de género se produce en un proceso continuo, en el que la diferenciación sexual determina la asignación social de género. A partir de ahí, se desarrolla el autoconcepto y la identidad de género, en una estrecha relación interactiva con el aprendizaje de los roles de género.

Ha habido diferentes aproximaciones al estudio de la identidad de género, desde disciplinas tales como el psicoanálisis (Freud, 1923), el aprendizaje social (Ashmore, 1990; Bandura, 1977; Lott y Maluso, 1993), la perspectiva socio-cognitiva (Bem, 1981; Gilligan, 1982; Kohlberg, 1966; Markus, 1977) y las teorías de la identidad social (Deaux y Major, 1987; Eagly, 1987).

La perspectiva *psicoanalítica* establece que la identidad de género se adquiere tras un proceso de identificación con las figuras paterna o materna, en el que intervienen los factores afectivos. Freud otorgaba una gran importancia al papel de la cultura en la interiorización de la masculinidad o la feminidad (Martínez-Benlloch y Bonilla, 2000). La perspectiva psicoanalítica actual trata de determinar las repercusiones de

las relaciones de poder entre hombres y mujeres en la motivación y desempeño profesional. La principal aportación de esta perspectiva al análisis de las relaciones de género en el mundo laboral destaca el símbolo de poder del falo, distinto del pene biológico, y representación de las ideas sobre masculinidad dentro del orden simbólico de la concepción patriarcal (Nicolson, 1997). El falo es herencia del hombre, confiriéndole la posibilidad de ser sujeto poderoso y activo. Las mujeres sólo pueden aspirar a un objetivo engañoso, poseer un falo, por medio de hacerse deseable como mujer. En el ámbito organizacional, el poder está en manos de quienes poseen el falo, los hombres, mientras que las mujeres quedan excluidas y se les niega el acceso al poder.

Desde la perspectiva del *aprendizaje social*, los comportamientos tipificados de género se adquieren por observación y modelado, jugando un papel importante la representación simbólica de las consecuencias futuras. Ashmore (1990) definía la identidad de género como *la serie estructurada de identidades personales tipificadas por el género que surge cuando el sujeto toma la construcción social del género y los "hechos" biológicos sobre el sexo y los incorpora a su concepto de yo general* (p. 512). El proceso es básicamente el siguiente: cuando niños y niñas son capaces de identificar su sexo, entonces podrán discriminar las conductas adecuadas para su grupo de asignación sexual, generalizarlas a otros contextos diferentes del de la observación y prever las consecuencias de la puesta en práctica. Niños y niñas aprenden los comportamientos y relaciones de género tras la observación de modelos en situaciones reales o simbólicas, lo que les lleva a reproducir las relaciones de poder que han observado. Las personas adquieren la identidad de rol sexual en base a las conductas tipificadas de género experimentadas en la adolescencia (DeGregoria, 2001). Las conductas de rol sexual se aprenden en la participación en situaciones específicas y la posterior generalización a otras situaciones. Lo que los chicos y chicas adolescentes ven y hacen les ayuda a determinar cómo actuar en las nuevas situaciones.

Desde la perspectiva *sociocognitiva* se destaca el papel de los procesos psicológicos y las influencias socioculturales implicados en el proceso de construcción de la identidad de género. Según Kohlberg (1966), en el desarrollo evolutivo del individuo se observa una interacción entre el

desarrollo cognitivo, la evolución del razonamiento moral y la adquisición de la identidad de género. Desde esta perspectiva, la influencia del referente parental se une a la percepción de las posiciones de poder vinculadas a los espacios generizados, en un proceso de estructuración de la propia experiencia que responde a la necesidad de preservar una imagen positiva y estable de sí mismo/a, donde los estereotipos juegan un importante papel, de forma que se mantiene la tipificación sexual (Martínez-Benlloch y Bonilla, 2000). Gilligan (1982) critica que la teoría del desarrollo moral de Kohlberg no tiene en cuenta la ética del cuidado y la responsabilidad ni la lógica de la elección, más propias de las mujeres. Por tanto, la investigación de Kohlberg, centrada únicamente en el análisis de la orientación moral en base a la ética de la justicia y los derechos, resultaba sesgada. Los prejuicios en cuanto a los tipos de razonamiento moral no eran los únicos presentes en esta teoría, sino que se observan ciertos prejuicios sobre los sexos y las culturas, porque en la aplicación práctica de la teoría, el autor no contempla la experiencia de la mayoría de las mujeres ni de los diversos grupos culturales.

Dentro del enfoque cognitivo, otras investigaciones (Bem, 1981; Markus, 1977) analizan el género como esquema cognitivo que sirve para el procesamiento de la información relacionada con las categorías de hombre y mujer. Se trata de las teorías del procesamiento de la información, que se fundamentan en la necesidad de la identidad sexual para poder adquirir la identidad de género, la importancia de la interrelación con los padres y el etiquetado del bebé, la construcción social del género y la asunción de los valores imperantes en el entorno socio-cultural. Bem (1981) destacaba la relevancia del esquema de género en la estructura del *self*, debido a que como categoría cognitiva favorece la activación automática y a que las categorías de género delimitan los significados de diversos referentes para el comportamiento (aptitudes, actitudes, expectativas, intereses o roles parentales o profesionales).

La perspectiva de la *identidad social* destaca el papel de las variables sociales del grupo de referencia (rol, estatus, poder, estereotipos...) en la configuración de la identidad de género. En esta línea de investigación, la teoría situacional de Deaux y Major (1987) considera que los comportamientos de género dependen directamente de la interacción de los

factores situacionales, las predisposiciones individuales y las expectativas interpersonales. Por otra parte, la teoría del rol social de Eagly (1987) explica las diferentes posiciones y roles sociales ocupados por mujeres y hombres en la sociedad en base al impacto causal de los roles de género. Las creencias socialmente compartidas acerca de las características y capacidades que son adecuadas para cada grupo sexual determinan las diferentes funciones sociales observadas en ambos sexos.

En conclusión, la identidad de género es el resultado del proceso evolutivo en el que se interiorizan las expectativas y normas sociales relativas al dimorfismo sexual, los comportamientos sociales y psicológicos designados por la sociedad como apropiados para la masculinidad y la feminidad, y el conocimiento psicológico de la persona como hombre o mujer.

El resultado final de la adquisición de la identidad de género, según es transmitida por nuestra actual sociedad y cultura, resulta en un alto coste para las oportunidades de desarrollo profesional de las mujeres. La formación de la identidad femenina conlleva valores anticuados y tradicionales, que asumen la supuesta pasividad dependiente (Nicolson, 1997), mientras que la masculinidad equivale a éxito, autorrealización y poder. Esta diferencia tiene implicaciones sobre la autoestima y las relaciones de género en el hogar, y afecta a las expectativas profesionales de las mujeres.

En este capítulo hemos establecido la perspectiva de análisis desde la que vamos a enfocar el estudio de las motivaciones que impulsan a hombres y a mujeres a profesiones diferentes. Los roles estereotipados transmitidos por las personas más cercanas a niños y niñas en su desarrollo, la familia, el entorno educativo y los medios de comunicación, van a ir marcando las preferencias o convencionalismos sociales sobre lo que se piensa que es adecuado estudiar o qué elección de estudios no será mal vista y criticada por los demás. Excepto en ocasiones aisladas, las decisiones tomadas en la etapa educativa van a determinar en mayor o menor medida el área de actividad de la profesión futura, en un viaje sin

billete de vuelta. En el siguiente capítulo analizamos cómo afronta la mujer, desde su condición femenina, las demandas que le impone el mercado laboral.

CAPÍTULO 3. DEMANDAS ORGANIZACIONALES

En este capítulo se presenta el análisis de las demandas organizacionales, con el fin de comprender cómo éstas han ido evolucionando para adaptarse a los cambios producidos en el entorno social, económico y laboral, y cuál es el papel que desempeñan hombres y mujeres en las organizaciones laborales. En capítulos anteriores hemos visto cómo las mujeres se encuentran en desventaja respecto de los hombres en el ámbito laboral, situación que se refleja principalmente en las menores tasas de actividad y empleo. No sólo eso, sino que además, las mujeres encuentran grandes dificultades para acceder a determinados tipos de trabajo, tradicionalmente considerados masculinos, socialmente "vetados" para las mujeres. En esta situación de segregación juegan un papel fundamental los procesos psicológicos de identidad, estereotipos y roles de género, determinando las relaciones entre hombres y mujeres y sus oportunidades de desarrollo profesional. Desde la perspectiva de género, las demandas organizacionales han ido evolucionado hacia formas más acordes con las destrezas femeninas, situación que se puede aprovechar en positivo para impulsar la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en el mercado laboral.

Las perspectivas de la psicología de género y la psicología motivacional han hecho importantes aportaciones al estudio de la segregación laboral por razón de género. Desde la perspectiva motivacional, varias teorías han tratado de determinar si existen diferentes tipos de motivaciones profesionales en hombres y mujeres, y cuál es la causa de la supuesta diferencia.

El estudio de la motivación como principal eje diferenciador de la elección profesional centra la atención sobre la persona, al considerar los factores personales (los motivos) como determinantes de la elección. En este capítulo se analiza el entorno organizacional, en busca de otros factores, esta vez externos, que puedan explicar la diferente elección profesional de hombres y mujeres. Entre los factores que se analizan están la propia fisonomía del trabajo, las organizaciones, en cuanto a su estructura y cultura, las relaciones de género en el contexto organizacional

y los procesos de socialización, entre otras. Una de las disciplinas que mayor esfuerzo ha dedicado al estudio del impacto del trabajo sobre la vida de las personas es la psicología del trabajo.

En un primer apartado, se presenta la conceptualización actual del trabajo y cómo ha evolucionado en los últimos tiempos, al compás de la nueva situación económica y social. A continuación, se revisan las demandas organizacionales requeridas por este nuevo escenario laboral, siempre teniendo en cuenta la perspectiva de género en el análisis de los perfiles profesionales. Y por último, se cierra el capítulo con la revisión de la situación actual de la mujer en las organizaciones. En este último apartado, la psicología del género guía el análisis de la segregación profesional, las representaciones de la masculinidad y feminidad presentes en el entorno laboral, y las relaciones de poder inmersas en las organizaciones.

1. CONCEPTUALIZACIÓN PSICOLÓGICA DEL TRABAJO

La complejidad del concepto de trabajo se manifiesta en la variedad de disciplinas científicas que lo adoptan como objeto de estudio propio, como la totalidad de las ciencias sociales y humanas (Economía, Derecho, Sociología, Antropología, Filosofía, Pedagogía o Psicología), que lo consideran un aspecto relevante de sus investigaciones y por la multiplicidad de significados y simbolismos que adquiere.

La concepción del trabajo se debe a la comprensión de las características del entorno, principalmente de la economía. En el mundo industrial, el paradigma del trabajo económico consiste en la transformación de la materia, es decir, el trabajo consiste en la utilización de materias primas para la obtención de un producto material acabado. Esto implica la coincidencia en espacio y tiempo de todos los agentes implicados en el proceso de producción. Con el tránsito de la sociedad industrial a la sociedad del conocimiento, el contenido esencial del trabajo consiste en el procesamiento de la información, en la generación de conocimiento y en los procesos para compartirlo, distribuirlo y aplicarlo (Majó, 2000).

A parte de conocer el entorno socioeconómico en el que se produce el fenómeno del trabajo, para su clarificación conceptual es importante

establecer la diferencia respecto a otros conceptos relacionados, como el empleo o la ocupación. El empleo es un trabajo con unas relaciones de intercambio institucionalizadas, regulado por normas sociales y con un claro aspecto económico (Fryer y Payne, 1984). También se ha definido como la actividad realizada en condiciones contractuales por las que se recibe una remuneración (Jahoda, 1987). Por otra parte, la ocupación es un aspecto importante del trabajo que introduce el concepto de rol, de forma que la ocupación sería la actividad que realiza una persona para obtener una fuente de ingresos y que determina su posición social, su rol social identificable y diferenciado (Hall, 1986).

El trabajo es un medio de generar recursos imprescindibles, en la mayoría de los casos, para la supervivencia y el bienestar, y un medio de satisfacción de necesidades psicosociales como la autodeterminación, el prestigio, los contactos sociales o el desarrollo personal, ocupando un papel fundamental en la vida personal y la estructuración social. Los efectos negativos resultantes de la privación del trabajo, como sucede en el desempleo o la jubilación, ponen de manifiesto su relevancia. El trabajo está estrechamente relacionado con otras áreas de la vida como la familia, la formación, el ocio y el tiempo libre, la participación social, la ética, la religión, etc. El equilibrio entre trabajo y las otras facetas de la vida consideradas "no trabajo" tiene grandes implicaciones sobre la configuración de los roles sociales (Peiró, Prieto y Roe, 1996).

Teniendo en cuenta estas características, una definición de trabajo podría ser la siguiente: el conjunto de actividades humanas, retribuidas o no, de carácter productivo o creativo, que mediante el uso de técnicas, instrumentos, materias o informaciones disponibles, permite obtener, producir o prestar ciertos bienes, productos o servicios. En dicha actividad la persona aporta energías, habilidades, conocimientos y otros diversos recursos, obteniendo a cambio algún tipo de compensación material, psicológica y/o social (Peiró, 1986).

El trabajo es una realidad histórica sociocognitivamente construida (Maurice, 2000; Peiró et al., 1996). Lejos de ser una realidad estática, se caracteriza por el dinamismo y la continua transformación dictada por los factores económicos, tecnológicos, políticos, culturales, sociales y legales del entorno inmediato. De hecho, la conceptualización actual del trabajo es

resultado de la transformación de los sistemas sociales y políticos, y de los sistemas de producción, que han evolucionado cambiando la concepción antropológica y cultural del trabajo. En un principio, en la cultura antigua y medieval existía una valoración negativa o peyorativa del trabajo, considerado como algo penoso y despreciado, reservado a los esclavos (Arendt, 1961). El trabajo no adquiere una connotación positiva hasta los siglos XVII y XVIII, como opuesto a ociosidad y pobreza. En 1748, Montesquieu escribe en *El espíritu de las leyes*: “un hombre no es pobre porque no tenga nada, sino porque no trabaja” (Maurice, 2000). El trabajo adquiere un valor de liberación, y con la aportación de Rousseau, se convierte en un instrumento de civilización y de fundamento de la ciudadanía. A partir de la revolución industrial, se otorga al trabajo un valor de centralidad en la organización social. Adam Smith lo describe como la fuente legítima de riqueza, y el “sistema de trabajo” de Karl Marx lo convierte en fuente de productividad y expresión de la propia humanidad de las personas. Una de las disciplinas que mayor esfuerzo ha dedicado a la comprensión de este fenómeno tan complejo y tan importante desde el punto de vista socio-económico, con incuestionable relevancia para la vida de las personas y el desarrollo de las sociedades, es la psicología del trabajo.

1.1. Psicología del Trabajo

Se han utilizado formas muy diversas para referirse al estudio de la actividad laboral desde la perspectiva psicológica. Una de las áreas de especialidad de la Psicología es la psicología industrial/organizacional, recogida por la American Psychological Association (APA) en su división 14 (Muchinsky, 1994). Las primeras definiciones de esta disciplina la describen como “el estudio científico de la relación entre la persona y el mundo del trabajo: el estudio del ajuste de la gente a los lugares a los que van, a la gente que se encuentra, y las cosas que hace en el proceso de hacerse un sitio” (Guion, 1965; p. 817), o como “simplemente la aplicación o extensión de los hechos y principios psicológicos a los problemas que conciernen a los seres humanos que operan dentro del contexto de los negocios y la industria” (Blum y Naylor, 1968; p. 4).

Posteriormente, algunos autores como Fleishman y Bass (1976), Korman (1978) o Blum y Naylor (1981), consideran la psicología del trabajo como una parte de la psicología industrial que trata del influjo de la organización y demás factores ambientales sobre la conducta y la satisfacción laboral y del modo como pueden modificarse tales factores para aumentar el rendimiento y la satisfacción. En la vertiente conductual, Peiró et al. (1996) consideran que la psicología del trabajo implica el estudio diferencial de las aptitudes y destrezas para desempeñarlo y como análisis de las implicaciones de la salud en las psicopatologías derivadas de la actividad laboral.

En general, se ha utilizado el término psicología del trabajo junto con el de psicología de las organizaciones, para reflejar el hecho de que ambas disciplinas tienen muchos aspectos en común, por lo que el carácter casi indisoluble hace que utilicemos con mayor frecuencia el término "psicología del trabajo y las organizaciones". Sin embargo, para referirse a partes específicas de esta disciplina, se utilizan otros términos, como por ejemplo psicología vocacional, psicología de la dirección o psicología del personal. Por tanto, en este trabajo utilizaremos el término psicología del trabajo, por tratarse de una disciplina que tiene por objeto de estudio las conductas y experiencias de las personas desde una perspectiva individual, social y grupal, en contextos relacionados con el trabajo. El objetivo principal consiste en describir, explicar y predecir los fenómenos psicosociales que se dan en esos contextos, así como prevenir o solucionar los posibles problemas que se presentan, por lo que su cometido a nivel práctico/aplicado es mejorar la calidad de la vida laboral, la productividad y la eficacia laboral.

Peiró et al. (1996) afirman que la psicología del trabajo puede ser considerada como una disciplina tanto básica como aplicada. Como disciplina básica se ocupa de la descripción, explicación y predicción mediante teorías científicas contrastadas de los procesos que se dan en el ámbito laboral. Mientras que es una disciplina aplicada en la medida en que trata de aplicar los conocimientos adquiridos a la resolución de problemas reales en el entorno laboral y organizacional, con el fin de mejorar la calidad de la vida y la eficacia laboral.

Cualquier aproximación al estudio del trabajo ha de tener en cuenta el entorno inmediato del mismo. Los cambios acontecidos en algunos factores

del entorno determinan el ya mencionado dinamismo que caracteriza al trabajo. Toda empresa que quiera ser competitiva ha de mantener un ritmo de innovación suficiente para preservar o aumentar su presencia en el entorno laboral (Fontela, 2000). La innovación se contempla como un medio de adaptación al medio, a través de la incorporación de nuevos procesos o nuevos productos demandados por el mercado, que mejoren el funcionamiento y eficiencia de la organización. Para que la innovación sea posible, es necesario prestar especial atención a los cambios que se producen en el entorno de la organización. Además, dichos cambios van a determinar la naturaleza propia del trabajo, que ha ido evolucionando en un proceso continuo de adaptación a las exigencias del entorno.

1.2. Cambios en el entorno socio-económico del trabajo

En las últimas décadas del siglo XX, y ahora ya a principios del XXI, se ha producido una serie de transformaciones sociales, económicas, culturales, tecnológicas y de otra índole, que afectan, necesariamente, a la forma de concebir el trabajo, incluso a la forma de desempeñarlo y al contexto donde tiene lugar.

El trabajo, como realidad dinámica, está determinado por los continuos cambios acontecidos en su entorno social, económico, político y cultural. De hecho, el mundo laboral viene experimentando cambios importantes a lo largo de la historia, y especialmente acelerados durante las últimas décadas. El desarrollo de nuevas tecnologías, las nuevas formas de organización del trabajo, los cambios en los sistemas de producción, la globalización de los mercados y otros fenómenos económicos y sociales han ido transformando la realidad laboral y ocupacional. La economía se ha convertido en una amplia forma de mercado mundial, caracterizada por la liberalización de los flujos financieros, los movimientos de mercancías y la movilidad de la fuerza laboral (Sampedro, 2002). Algunos (Betto, 2004) incluso hablan de "globocolonización", en el sentido en que las fuerzas globalizadoras han recurrido a una doble estrategia para adaptarse al nuevo mercado: la desarticulación de las economías locales para poder ocupar ese espacio, y la transferencia de los bienes públicos y patrimonios nacionales al

sector privado por medio de la privatización (León, 2005). De hecho, Drucker (1980) denominaba "cambio discontinuo" al proceso de transformación estructural del entorno económico, competitivo y sociocultural. Según este autor, las empresas se ven obligadas a revisar sus estrategias y prioridades para adaptarse a las necesidades del entorno. Por tanto, el entorno empresarial se convierte en un entorno turbulento, complejo y dinámico, en el que es necesaria una actitud estratégica para sobrevivir (Berenguer et al., 1999).

Podemos destacar cuatro factores que afectan al contexto del trabajo, produciendo un nuevo orden de relaciones entre la actividad laboral, la fuerza laboral y el tiempo libre. Los cuatro factores externos que determinan los cambios en el trabajo son las nuevas condiciones económicas, la innovación tecnológica, las nuevas condiciones sociales y los cambios demográficos. (Peiró et al., 1996).

Uno de los procesos más relevantes dentro del *terreno económico* hace referencia a la internacionalización y la globalización de la economía. Los mercados de capitales y bienes se han convertido en auténticos mercados mundiales, mientras que los mercados laborales van camino de imitar a aquéllos, siguiendo el mismo patrón de conversión en ambientes mundiales, no sólo restringidos al ámbito nacional en que se desarrollan. Por tanto, la globalización supone la convergencia de algunas dimensiones de la economía, tales como las preferencias del consumidor/a, la tendencia a elaborar productos estandarizados para países distintos, la apertura de mercados y la caída de barreras comerciales o la interdependencia de las políticas económicas de diferentes países (Berenguer et al., 1999). Como resultado de este proceso de internacionalización se ha producido un incremento de la competitividad y una variabilidad de la demanda. Por lo tanto, la presión competitiva afecta a prácticamente todos los sectores económicos, provocando que éstos se vuelvan inestables e impredecibles. Al mismo tiempo, la especulación financiera ha introducido nuevos elementos de turbulencia en el entorno de las empresas. Todas estas tendencias de la nueva economía están teniendo importantes consecuencias sobre el crecimiento de la productividad y de redistribución de los resultados económicos. Otra importante transformación que se está produciendo es el cambio en la estructura de los sectores económicos: el sector servicios está

experimentando un fuerte crecimiento en las actividades, acompañado de un descenso en la agricultura y la industria, tal y como reflejan los datos recogidos en el análisis del mercado laboral del primer capítulo de este trabajo.

Por otra parte, las *tecnologías de la información* vienen marcando el paso en los cambios tecnológicos acontecidos en las últimas décadas (Peiró y Prieto, 1996; Petit, 2000), posibilitando la emergencia y construcción de un nuevo espacio social (Echeverría, 2005). La difusión de un nuevo sistema tecnológico basado en las tecnologías de la información y la comunicación representa un aspecto central en el cambio estructural del contexto del trabajo. Los procesos de miniaturización y desarrollo de las telecomunicaciones implican nuevos retos de adaptación a la innovación en el contexto laboral. Las tecnologías de la información poseen la capacidad de sustitución de la actividad laboral humana, en la medida en que las nuevas herramientas desarrolladas pueden llevar a cabo actividades antes realizadas por las personas. En algunos casos, el desarrollo de herramientas basadas en la tecnología supera en rendimiento a las personas, sobre todo en términos de precisión y velocidad, incidiendo en una mejora de la productividad. Por otro lado, las tecnologías de la información están produciendo una creciente ola de innovaciones en productos y servicios, que repercute en una mayor capacidad de las organizaciones para el diseño, la comercialización y la distribución. Además, las nuevas formas de competencia inducidas por el aumento de la disponibilidad de información y conocimientos conlleva una nueva división del trabajo (Petit, 2000). Según Belenguer et al. (1999), el cambio tecnológico da lugar a la aparición de sectores emergentes y de nuevos competidores en el entorno laboral.

La revolución tecnológica, que ha puesto sus avances al alcance del mundo laboral, permitiendo la emergencia de un mercado global, ha tenido una profunda *repercusión en la sociedad* (Alfaro, 2005; Bonder, 2005). Una de las principales características fruto de la transformación de las sociedades es la desaparición de los límites y fronteras. Existe además una tendencia hacia la cooperación y armonización a nivel político, como por ejemplo, el proceso que actualmente estamos viviendo en la Unión Europea. Este proceso nos dirige hacia la reducción del carácter local de la comunidad, desarrollándose una sociedad en términos de aldea global

(Chomsky y Dieterich, 1997; Sánchez, 2001). La creciente democratización de las sociedades es otra importante transformación que afecta al ámbito laboral, a través del declive de las relaciones sociales verticales y el incremento de las relaciones horizontales. Además, cada vez más las acciones sociales están basadas en decisiones compartidas y en el acceso a la información, y no tanto en órdenes surgidas de niveles superiores.

Los cambios acontecidos en las sociedades tienen su impacto sobre la composición y distribución de la población. Las transformaciones que estamos viviendo en la *demografía* van a cambiar la concepción del trabajo, debido principalmente a los cambios que se están produciendo en la fuerza laboral. En general, se está produciendo un descenso en la tasa de crecimiento de la población, donde la tasa de nacimientos se está acercando a la tasa de defunciones. Esto implica un envejecimiento de la población, marcado por el descenso de la población joven y el aumento de las expectativas de vida, hecho que necesariamente va a cambiar las condiciones de trabajo, ya que la población activa está cambiando. Y si a esto añadimos los importantes movimientos migratorios, con el consiguiente aumento de la heterogeneidad de la población, étnica y culturalmente hablando, nos enfrentamos a un profundo cambio en las características de la fuerza laboral con las que las organizaciones han de trabajar.

1.3. Cambios en el trabajo

Además de los cambios en el entorno y el mercado laboral, también se ha producido una serie de cambios en la actividad laboral. Peiró y Prieto (1996) destacan una serie de tendencias generales en este proceso de cambio, pero teniendo en cuenta las posibles variaciones entre países en función del contexto económico, cultural y social (ILO, 1995).

De esta forma, una de las tendencias más destacadas de los cambios producidos en el ámbito del trabajo es el predominio del sector servicios. Este sector ha cobrado gran importancia en los últimos tiempos, concentrando la mayor parte de la producción en el actual sistema económico. Este hecho ha provocado un cambio en las relaciones con

proveedores y clientes, los métodos de trabajo y los principios de producción. Dichos cambios se deben al hecho de que el sector servicios posee unas características específicas, como es el trabajo con objetivos intangibles, el contacto directo con las personas y unas relaciones de mercado más difusas. Los nuevos bienes inmateriales, que constituyen la mercancía de la nueva economía, requieren de nuevas normas y nuevas formas de tratamiento, puesto que ahora el concepto fundamental es el acceso a su utilización (Majó, 2000).

Por otra parte, las empresas deben hacer frente a los cambios que se están produciendo en el mercado laboral, y en la economía mundial en general. Para ello deben llevar a cabo modificaciones a diversos niveles. En primer lugar, se aprecian cambios en la dimensión funcional, que dan como resultado una diferente estructuración de las actividades. Por otra parte, la reconfiguración organizacional también está afectando a la disgregación de las empresas en unidades de negocio independientes y/o a la subcontratación de servicios y actividades. En tercer lugar, las empresas muestran una tendencia al establecimiento de relaciones de dependencia o alianzas estratégicas con otras entidades (Galbraith y Karanyian, 1988). En cuarto lugar, también se están produciendo cambios en la dimensión temporal, con la finalidad de acomodarse a las demandas variables en función de los horarios internacionales. Finalmente, con el fin de lograr un mayor acercamiento a los mercados, la dimensión espacial está sufriendo una transformación, en el sentido de una mayor dispersión de la organización.

En resumen, todos estos cambios están provocando la aparición de nuevos tipos de organizaciones laborales, más pequeñas, más flexibles, con estructuras internas más simples y mayor interacción con las demás entidades de su entorno. El desarrollo parece apuntar hacia el uso masivo de las tecnologías de la información, la organización flexible del trabajo, mayor importancia de las aportaciones del personal y menor presencia en espacio y tiempo. En la economía basada en el conocimiento, la orientación al consumidor y la generación de un valor práctico para el cliente se hallan en el centro de la actividad económica (Brodner, 2000).

Con todo ello, podemos considerar que el trabajo actual es diferente, ha cambiado, debido principalmente a la revolución tecnológica y al cambio en

la naturaleza de las tareas. El trabajo se centra menos en tareas físicas, requiriendo mayor destreza en tareas mentales, por lo que podemos hablar de una mentalización de la actividad laboral. En este nuevo tipo de tareas, el uso de herramientas informatizadas ha provocado un incremento en el manejo de la información y objetos simbólicos, que sustituye a la manipulación de objetos tangibles. Otro importante cambio producido en el trabajo es la reducción de los niveles jerárquicos dentro de las organizaciones. Además, están cambiando el tipo de demandas laborales, de forma que las actividades laborales requieren mayor habilidad en conocimientos y capacidades mentales, junto con la capacidad de aprendizaje. Por tanto, los cambios económicos, sociales y laborales conducen a un nuevo tipo de actividad, más centrada en el manejo de la información y las habilidades mentales, más importantes para el desarrollo laboral dentro del sector de mayor importancia y productividad en los últimos tiempos: el sector servicios.

Por otra parte, se ha producido un cambio en la composición étnica de la población laboral activa en Europa, a causa del aumento de la inmigración procedente de Europa del Este, Norte de África, Sudamérica y algunos países asiáticos. Este hecho provoca un notable aumento en la heterogeneidad étnica y cultural de la fuerza laboral, enriqueciendo así la diversidad humana dentro de las organizaciones (Barberá et al., 2005; Casanova, 2004; Hood y Koberg, 1994; Ramos, Barberá, Sarrió, et al., 2004). En segundo lugar, se está produciendo un aumento del nivel de cualificación de las personas trabajadoras, como resultado del aumento de los niveles de formación educativa general (Candela, Sarrió, y Ramos, 2003; Sarrió, Ramos, Candela y Barberá, 2002). Y por último, el trabajo empieza a compartir su relevancia social con otras actividades que están cobrando mayor importancia, reduciendo el tiempo y esfuerzo que las personas dedican al trabajo. Estas actividades hacen referencia a las esferas del ocio, la vida familiar y la salud.

Estos cambios están produciendo un nuevo tipo de trabajador, una persona con una orientación diferente hacia el trabajo, según la cual se da *“menos énfasis sobre la seguridad material y más énfasis sobre las necesidades sociales o la autorrealización, más autonomía e independencia, descenso de la centralidad del trabajo, preferencia por el autoempleo y el*

trabajo en pequeñas empresas, más énfasis sobre los derechos y menos énfasis sobre las obligaciones, descenso de la presión de logro, menos identificación con la compañía y la ocupación desempeñada” (Peiró et al., 1996; p. 27).

Una importante conclusión que se puede obtener de los cambios acontecidos en el entorno socioeconómico y en el propio trabajo es la modificación de las demandas organizacionales. La revolución tecnológica, la mayor flexibilidad en la estructura organizacional, la globalización y acercamiento de los mercados requieren de personas con una formación y unas capacidades específicas. Factores como la mayor cantidad de información y conocimientos en el contexto de una mano de obra con mayor formación, un nuevo sistema tecnológico y un mundo desarrollado más abierto a la competencia exterior, han contribuido conjuntamente a un cambio en la demanda laboral hacia una mano de obra más cualificada (Petit, 2000).

2. PERFILES PROFESIONALES

Los perfiles profesionales han experimentado un cambio necesario para adaptarse a las nuevas demandas del entorno cambiante. La idea de aprender un oficio y dedicarse a él durante toda la vida profesional queda anticuada, y es substituida por la capacidad de adaptación, flexibilidad, movilidad y gestión de la diversidad (Barberá et al., 2005). Hacia finales de los años 80, Loden (1987) ya apuntaba un cambio de actitud en la fuerza laboral, en la medida en que se rechazaba el estilo autoritario en la dirección de las empresas, y se planteaba la necesidad de éstas de evolucionar hacia organizaciones más sofisticadas, basadas en la tecnología y en las características de un personal con mayor cualificación, y enfocadas hacia estructuras más flexibles.

2.1. Nuevos perfiles demandados

El perfil profesional se define a partir de las habilidades y destrezas personales necesarias para el buen desempeño del trabajo. Es lógico pensar que si el trabajo ha evolucionado, también lo han hecho las habilidades necesarias para realizarlo, en consonancia con los cambios en el mercado laboral y en la sociedad. Martínez y Zurriaga (1998) destacan las exigencias de flexibilidad y diversificación que impone la nueva realidad socioeconómica. La revisión realizada por Barberá et al. (2005), acerca de las ofertas de empleo, permite extraer las áreas más destacadas de requisitos, que tienen que ver con la titulación específica y la formación complementaria en informática e idiomas, la experiencia y las actitudes personales. Las habilidades y competencias personales se convierten en el elemento diferenciador entre las personas candidatas a un trabajo, representando el valor añadido para la selección. En conclusión, el perfil profesional más demandado por las empresas actuales se caracteriza por la elevada cualificación, pluralidad, multidisciplinariedad y la orientación a las personas, con cualidades personales fundamentales como la responsabilidad, trabajo en equipo, iniciativa, adaptación a los cambios, dinamismo, afán de aprendizaje, flexibilidad, polivalencia, habilidades sociales, creatividad y capacidad de liderazgo (Barberá et al., 2005).

La tendencia hacia formas horizontales de organización y trabajo en equipo implica organizaciones más flexibles geográficamente, menos estandarizadas y más descentralizadas (Asplund, 1988), que permitan establecer comunicaciones más libres y abiertas, esenciales para la solución de problemas (Loden, 1987). Esta tendencia requiere también nuevos perfiles laborales de las personas, como por ejemplo, la cooperación, participación y dirección en estructuras planas, en detrimento de las antiguas jerarquías unidireccionales (Barberá et al., 2005). Una parte de la investigación se ha dedicado a analizar las nuevas demandas organizacionales en el ámbito de la dirección. Varios estudios (Barberá, Ramos y Sarrió, 2000; Eyre y Smallman, 1998; Ramos, 2005; Ramos, Sarrió et al., 2002) destacan los nuevos retos planteados en el ámbito directivo, como consecuencia de los cambios producidos en el entorno empresarial. Las habilidades directivas necesarias para afrontar las nuevas

demandas organizacionales son la capacidad de liderazgo, el trabajo en equipo, la creatividad, la toma de decisiones, la gestión del cambio, las habilidades de negociación, el autoaprendizaje y el desarrollo personal, y las habilidades de comunicación, entre otras. Eyre y Smallman (1998) destacan las habilidades interpersonales, la capacidad para dirigir el cambio y la diversidad, la intuición, la creatividad y la resolución de problemas como destrezas fundamentales para los directivos y directivas del futuro inmediato. En conclusión, hace falta personas capaces de fomentar el trabajo en equipo, las habilidades sociales y la motivación del personal.

¿Qué papel juega el género en los nuevos perfiles profesionales demandados por la cambiante situación empresarial? El análisis de las diferencias de género en los perfiles profesionales permite extraer conclusiones sobre el ajuste de las destrezas de las mujeres a las nuevas demandas del mercado, resultando en una revalorización de la aportación femenina al trabajo. Algunos estudios han analizado los perfiles directivos y estilos de liderazgo desde la perspectiva de género (Barberá et al, 2005; Ramos, 2005).

2.2. Atribución de género a los perfiles profesionales

En una revisión de la literatura existente sobre diferencias entre hombres y mujeres, Barberá et al. (2005) establecen un listado de características del perfil directivo que son habitualmente atribuidas a uno u otro sexo. Entre los aspectos asociados a las mujeres, se encuentran destrezas orientadas a la dirección en base a la comprensión y la cooperación, tales como la escucha activa, empatía, consideración individualizada o habilidad para motivar. Estas competencias y habilidades resultan ser muy cercanas al estilo de liderazgo transformacional. Mientras que en los hombres, las características hacen referencia a la capacidad de control y mando, más acordes con el estilo de liderazgo transaccional. En la tabla 31 se muestra el listado de competencias y habilidades estereotipadamente consideradas masculinas o femeninas.

Tabla 31. Atribución de estereotipos de género a las competencias directivas

Estereotipo masculino	Estereotipo femenino
Asertividad	Escucha activa
Autocontrol	Reflexión
Análisis	Consideración individualizada
Liderazgo (ejercer mando)	Crear un buen clima
Control	Creatividad
Habilidad para exigir el cumplimiento de las órdenes, normas y objetivos	Empatía
Orientación a las tareas	Estimulación intelectual
Razonamiento estratégico	Adaptación a los cambios
Tomar decisiones con seguridad	Fomento de la cooperación
	Gestión de la diversidad
	Gestión eficaz del tiempo
	Habilidad para motivar
	Habilidades de comunicación

Fuente: Barberá et al. (2005)

Por otra parte, Ramos (2005) pone a prueba mediante un estudio empírico la atribución de género a las destrezas directivas. En su estudio participaron 356 empresas valencianas, procedentes del sector industrial, comercial y de servicios, que aportaron una muestra de 305 personas directivas y 96 empresarias. En este estudio se encuentra una tendencia dominante de las directivas al estilo de liderazgo femenino y al liderazgo transformacional, y de los hombres al estilo masculino y liderazgo transaccional. El estilo femenino se define como un estilo cooperativo, de trabajo en equipo, orientado a lograr la calidad, intuitivo/racional y fundamentado en un nivel reducido de control, comprensión, colaboración y alto rendimiento. Mientras que el liderazgo transformacional se caracteriza por las capacidades para fomentar la participación, el compartir el poder y la información, realzar el valor personal de los demás y capacidad para motivar. Por su parte, el estilo masculino se definía como competitivo, en un entorno jerárquico, orientado a triunfar, racional y fundamentado en el control, la estrategia y el análisis. Mientras que el estilo de liderazgo

transaccional se caracterizaba por la recompensa contingente y la dirección por excepción.

Los resultados de este estudio revelan que las mujeres muestran un estilo femenino y orientado hacia el liderazgo transformacional, mientras que los hombres muestran un estilo masculino vinculado con el liderazgo transaccional. Esto significa que, en líneas generales, ellas poseen, en mayor medida que los hombres, habilidades de cooperación, trabajo en equipo, colaboración, comprensión, fomento de la participación y la motivación como destrezas profesionales. Mientras que los hombres suelen demostrar habilidades de competitividad, orientación al éxito, control y análisis.

A pesar de que estos resultados se refieren a las habilidades demandadas para el trabajo directivo, es posible extrapolar las conclusiones al mercado laboral general. En cualquier tipo de trabajo, son necesarias las habilidades de comunicación, motivación y solución de problemas, porque cualquier actividad profesional implica la consecución de una serie de objetivos en un entorno en el que habitualmente existen relaciones personales. Por lo tanto, podemos pensar que las habilidades mostradas por las mujeres directivas, relacionadas con las habilidades femeninas asociadas al rol social de la mujer, estarán presentes en el resto de mujeres profesionales en mayor o menor medida. Ramos (2005) concluye la influencia de los estereotipos de género en la atribución de estilos directivos diferentes a hombres y mujeres, demostrando así la representación simbólica de los estereotipos de género en las dimensiones que definen los estilos directivos de cada uno de los sexos. Las destrezas profesionales femeninas se agrupan en factores de relación interpersonal y orientación al equipo, y orientación a la calidad, mientras que las destrezas masculinas se agrupan en factores de competitividad, control emocional y rigor. Estos resultados confirman la asociación de características femeninas con los rasgos comunal/expresivos y las masculinas con los agente/instrumentales (Bakan, 1966; Barberá, 1998b; Broverman et al, 1972; Parsons y Bales, 1955). Por lo tanto, no hay razón para pensar que este patrón encontrado en el personal directivo no se vaya a repetir en el resto del personal laboral. Además, las demandas organizacionales actuales requieren nuevas formas de trabajar (Barberá y Candela, 2004), reflejadas en perfiles profesionales

diversos y flexibles, orientados a las personas y con habilidades sociales. Este perfil se ajusta mejor al perfil femenino. En conclusión, las mujeres desarrollan procesos de socialización específicos que favorecen en ellas la adquisición de estas habilidades, lo que supone un argumento de eficacia organizacional. Sin embargo, el argumento aún no se ha convertido en causa. El papel de la mujer en la organización laboral sigue siendo secundario y supeditado al papel predominante del hombre. A continuación se analiza la experiencia de la mujer en las organizaciones laborales.

3. GÉNERO Y ORGANIZACIONES

El papel que las mujeres han desempeñado en las organizaciones laborales ha ido ganando importancia a lo largo de los años, gracias a su progresiva incorporación a la actividad laboral. Esto se refleja en el aumento de los estudios que, desde el campo de la Psicología, abordan la experiencia de la mujer en las organizaciones. Como afirman Firth-Cozens y West (1993), en el pasado existía la tendencia a suponer que lo que se sabía sobre la experiencia de los hombres en las organizaciones era válido también para las mujeres, pero la experiencia femenina es muy diferente a la masculina.

En este apartado se presentan los diferentes enfoques que desde la Psicología han abordado el tema de la segregación laboral de género que afecta a las mujeres. Mujeres y hombres ocupan posiciones distintas en la organización laboral, situación que puede ser explicada por la presencia de creencias estereotipadas en de las aptitudes y actitudes de ambos sexos, por las valoraciones sociales de las diferencias físicas entre hombres y mujeres, o por las relaciones asimétricas de género que se establecen en el contexto laboral. Estos factores, entre otros, pueden estar determinando la diferente distribución de mujeres y hombres entre las áreas y categorías profesionales.

3.1. Segregación profesional: análisis de las diferencias

La revisión de los datos de participación en el mercado laboral, realizada en el primer capítulo de este trabajo, resalta la discriminación existente contra la mujer. Es un hecho innegable que la mujer ocupa una posición desfavorecida en el mercado laboral, reflejada en unos datos que no mienten: menor tasa de actividad y empleo, menor nivel salarial y mayor tasa de paro. Además, esta situación se repite, en mayor o menor medida, en todos los países de nuestro entorno.

Es bien conocido el hecho de que las mujeres ocupan profesiones diferentes a los hombres, al menos hay un amplio rango de actividades profesionales que se consideran vetadas para las mujeres, donde ellas van a encontrar muchas más dificultades que los hombres para desarrollar su carrera. Además, las profesiones consideradas como femeninas suelen tener una menor repercusión y valoración social que las masculinas. A parte de la segregación horizontal, dentro de las organizaciones las mujeres ocupan posiciones diferentes a los hombres, quienes ostentan la mayor parte de los puestos de alta responsabilidad y toma de decisiones. La discriminación vertical supone una traba más para el trabajo de las mujeres. Los procesos de decisión sobre cuestiones de economía, política y sociedad, que afectan al total de la población, no representan al total de la población, porque más de la mitad de la población mundial, las mujeres, están excluidas de dicho proceso. ¿Por qué el trabajo de las mujeres está limitado a un determinado tipo de tareas y a una menor influencia social?

Recientemente, la Psicología y otras ciencias sociales se han interesado por analizar los factores psíquicos y socioeconómicos que intervienen en las relaciones de género en el ámbito de la actividad laboral (Sarrió, Ramos y Candela, 2004). A partir de los años sesenta se incorpora la variable género a los estudios en este campo, y con la década de los noventa se inicia el análisis de la ausencia de mujeres en puestos de poder, interés plasmado en las teorías del techo de cristal (Davidson y Cooper, 1992; Powell, 1991).

Barberá (2000) ha realizado una revisión de las aproximaciones de la Psicología al estudio de la perspectiva de género en las organizaciones laborales, en un intento de explicar las diferencias observadas entre

hombres y mujeres. En su estudio se distinguen tres enfoques básicos de análisis: el diferencialista, el cognitivo y la perspectiva de la psicología social. El enfoque *diferencialista* clásico como el primer intento de medir los intereses vocacionales específicos en función del sexo (Strong, 1936), en base a habilidades cognitivas y rasgos de personalidad (Hyde y Linn, 1986; Maccoby y Jacklin, 1974). De aquí surge el interés de la Psicología por clasificar a los grupos en función de los intereses vocacionales, que en el caso de la variable sexo, servían para ratificar los diferentes roles sociales masculinos y femeninos. Uno de los resultados más destacados de la línea de investigación iniciada aquí es la descripción de las características psicológicas que configuran la masculinidad, la feminidad y la androginia psicológica.

Una segunda aproximación al estudio de las diferencias de género en el ámbito laboral se ha producido desde la *psicología cognitiva*, a través del análisis del papel que juegan las creencias estereotipadas de género en las relaciones entre personas dentro de las organizaciones laborales. En esta aproximación, el interés se centra en averiguar cómo se forman los estereotipos, qué funciones desempeñan y cómo se pueden modificar (Barberá, 2000). En el segundo capítulo de este trabajo se ha analizado en profundidad la estereotipia de género, como parte del sistema sexo/género predominante en nuestra sociedad.

Por último, la *psicología social* ofrece una tercera aproximación al estudio de la perspectiva de género en las organizaciones laborales, a través del análisis de la estructura organizacional y la toma de posición ocupacional de hombres y mujeres, por una parte, y en la cultura organizacional y el valor simbólico de los significados compartidos, por otra. Desde la perspectiva de la estructura organizacional, Kanter (1977) mantiene que los comportamientos y actitudes laborales reflejan las diferencias entre hombres y mujeres, como resultado de las diferentes posiciones ocupacionales desempeñadas por ambos sexos. El problema de esta teoría es que no tiene en cuenta el hecho de que las mujeres generalmente ocupan puestos más bajos dentro de la organización laboral, lo que supone ya un punto de partida desigual.

Por otra parte, la perspectiva de la cultura organizacional argumenta que las diferencias en comportamientos y actitudes laborales entre hombres y

mujeres se deben a las creencias, significados, normas y valores propios de la organización. Las personas y las organizaciones deben ser analizadas teniendo en cuenta la cultura en la que están inmersas (Fagenson, 1993). Muchas investigaciones mantienen la hipótesis de que la cultura organizacional está dominada por los hombres, e impregnada de los valores masculinos (Davidson y Cooper, 1992; Marshall, 1995; Pallarés, 1993; Sánchez Apellániz, 1997), hecho que supone una importante traba para el desarrollo profesional de las mujeres. La cultura organizacional tiene consecuencias directas sobre el comportamiento y actitudes de las personas, con un alto valor simbólico que trasciende el nivel individual para mantener las desigualdades entre hombres y mujeres. De los factores generales del entorno que determinan la evolución en el ámbito laboral, aquellos que más han influido en el retraso de la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres son los político-legales y los sociológico-culturales (Berenguer et al., 1999).

Nicolson (1997) se refiere a la cultura masculina predominante en las organizaciones laborales como "contexto tóxico" para las mujeres, por el choque cultural que para ellas supone al inicio de su carrera profesional. Las consecuencias de la "intoxicación" pueden llegar a ser patológicas y comprometer la salud de las mujeres que sufren los perjuicios del patriarcado, tanto de forma directa, por medio del sexismo y el acoso sexual, como de forma indirecta, como el hecho de ignorar las responsabilidades familiares o ciertos estilos de interacción social.

Las teorías revisadas analizan las características de la organización, como la estructura interna de niveles o posiciones ocupadas por ambos sexos, o la cultura organizacional, en cuanto a las creencias estereotipadas sobre el papel que hombres y mujeres deben desempeñar en el seno de una organización y los intereses vocacionales. Pero seguimos planteándonos la misma pregunta, ¿por qué hombres y mujeres desempeñan un papel tan diferente en el mercado laboral? De acuerdo con las perspectivas anteriores, las desigualdades entre los sexos se deben a la cultura o estructura organizacional, o bien a que hombres y mujeres tienen intereses vocacionales distintos, o por la existencia de estereotipos que dictan lo que unos y otras deben hacer. Pero, ¿cómo surgen esas diferencias?

Quizá la respuesta la encontremos en los procesos de socialización. Nicolson (1997) afirma que muchas personas consideran que, para una mujer, la carrera profesional es algo inadecuado y antinatural, cuyas aspiraciones de éxito profesional pueden llegar a ser juzgadas como socialmente indeseables. Barberá (2000) sostiene que la división del trabajo se basa en la situación generalizada de desigualdad social de las mujeres respecto de los hombres. Para entender la posición desigual que mujeres y hombres ocupan en las organizaciones laborales, debemos analizar la socialización de género y su repercusión en las expectativas de chicos y chicas.

El proceso de socialización es tan contundente que incluso las mujeres mismas se convencen de su supuesta inferioridad respecto a los hombres. El aprendizaje de las diferencias de género puede provocar que incluso una mujer altamente motivada y con éxito profesional tienda a pensar que las mujeres son menos capaces que los hombres (Tajfel, 1978), como también argumenta la teoría de la profecía autocumplida de Merton (1948). El proceso de socialización produce una separación de los mundos sociales de niños y niñas, dando lugar a dos culturas diferentes (Archer, 1989). Si esto es cierto, es fácil pensar que las diferencias entre hombres y mujeres van a ser habituales en su vida adulta, y en todos los ámbitos de la misma, incluyendo el ámbito laboral. El proceso de socialización, cualitativamente diferente para niños y niñas, está fundamentado en la masculinidad y la feminidad. Los principales medios de presión son el castigo de la feminidad y la elevación de la masculinidad en los niños (Nicolson, 1997). En palabras de Archer (1989), la masculinidad es como un club cuya entrada pueden conseguir los niños a cambio de diferentes cosas. El requisito general para la admisión consiste en no ser afeminado y en ser duro. Además, a las niñas se les permite en mayor medida la trasgresión de las normas de su género, como por ejemplo al adoptar actitudes masculinas, pero a los chicos no.

En un estudio llevado a cabo por Broverman et al. (1970), en el campo de la psicología asistencial, encontraron que la masculinidad se asociaba a independencia y autonomía, mientras que la feminidad se asociaba a colaboración, actitud maternal y dependencia. El desarrollo de los roles de género, determinado por la transmisión cultural, se produce por varios

canales de socialización: la familia, el grupo y la escuela (Weitzman, 1979), que mantienen los privilegios de la masculinidad (Archer, 1989). Una situación aparentemente paradójica es la transmisión de la supremacía de lo masculino desde un ámbito, el familiar, donde el agente primario de socialización es la mujer. Chodorow (1978) ha tratado de explicar esta situación, argumentando que la mujer transmite a sus hijas el rol de madre, por su capacidad reproductiva. En este sentido, el rol maternal significa interés por los demás, proporción de alimento, vigilancia y dependencia de quien mantiene a la familia, pero no significa ambición, inteligencia y competitividad. Así, las capacidades psicológicas implicadas en estos significados se transmiten de generación en generación. Pero el proceso de transmisión no es sencillo, porque supone que la madre espera que los hijos sean sustitutos del marido, y las hijas de la madre, de forma que la masculinidad y la independencia se fomentan en los chicos y la femineidad y actitud maternal se estimula en las chicas.

Las raíces de estas creencias socialmente compartidas alcanzan a las mujeres y a las empresas, determinando sus funciones y posibilidades. Como resultado del proceso de socialización, los condicionantes normativos, imágenes, símbolos e ideologías influyen en la subjetividad y limitan el desarrollo de las potencialidades de los individuos (Bonilla y Martínez-Benlloch, 2000). La identidad del yo es un producto de la socialización, formado a partir de generalidades simbólicas del sistema social y de un proceso posterior de diferenciación e individualización que permite cierta independencia de los sistemas sociales (Benhabib, 1995; Woodward, 1997). Tal y como se planteó en el capítulo 2 de este trabajo, la identidad de género surge a partir de las diferencias biológicas patentes en la anatomía, diferencias que permiten la asignación sexual, el reconocimiento del otro y la construcción de la propia imagen. Por lo tanto, un hecho biológico se convierte en un fenómeno social que permite la intromisión de las creencias culturales.

El proceso de construcción de la identidad de género puede determinar los objetivos profesionales de los y las jóvenes estudiantes. La socialización otorga roles diferentes a hombres y mujeres, y a ellas las deja fuera de la vida pública y la producción, y en el caso de que trabajen, lo hacen principalmente en actividades relacionadas con su rol asistencial. Para la

mayoría de las mujeres que trabajan, los puestos desempeñados constituyen una prolongación de su rol maternal (Osborne, 1993). El trabajo que desempeñan las mujeres, sea remunerado o no, supone tareas de cuidado de los demás, características subyacentes a las actividades de amas de casa, madres, limpiadoras, secretarias, enfermeras, profesoras o asistentes sociales. Además, el trabajo femenino raramente es realizado por un hombre, en cuyo caso suelen adoptar posiciones de poder alejadas del propio servicio (Webb, 2000).

En resumen, podemos afirmar que los procesos de socialización, que resultan diferentes para hombres y mujeres, dejan a ambos sexos en posiciones de partida desiguales para iniciar la carrera profesional. El mundo laboral se rige por los valores masculinos de independencia, autonomía y competitividad. En un mundo laboral donde la cultura organizacional dominante es masculina, las mujeres ven mermadas sus oportunidades de desarrollo y éxito profesional, quedando relegadas a actividades profesionales relacionadas con su rol social maternal, carente de poder e influencia. El papel diferente que hombres y mujeres desempeñan en el ámbito organizacional se ve reflejado en unas relaciones asimétricas que delatan la función discriminatoria del género en este contexto.

3.2. Asimetría genérica en el ámbito profesional

Ser hombre o mujer supone modos de estar en el mundo diferentes. La forma en que interpretamos el comportamiento o las actitudes de una persona puede variar, dependiendo de su sexo y según las normas dictadas por la sociedad. Las relaciones entre los sexos en el seno de las organizaciones laborales no están regidas por las mismas normas. Los procesos de socialización generan una polarización de los mundos sociales de hombres y mujeres, diferencia que explica la distribución desigual de los roles sociales y la división sexual del trabajo, fundamento principal de la discriminación sexual.

Hay diferentes aproximaciones teóricas al análisis de las condiciones sobre las que se fundamenta la asimetría y jerarquización genérica, dependiendo de si conceden mayor importancia a los factores internos o

externos (Saltzman, 1989): enfoques biologicistas y socioculturales. La perspectiva *biologicista* argumenta que el desarrollo de funciones y características psicológicas diferenciales en ambos sexos está fundamentado en la determinación biológica de la especie. Desde esta perspectiva, se ha utilizado el sexo como razón explicativa de las diferencias psicológicas y conductuales observadas entre hombres y mujeres, dando lugar al reduccionismo biologicista característico del androcentrismo de las ciencias y la discriminación social por razón de sexo (Pastor, 2000). La *perspectiva sociocultural* considera que la desigualdad es resultado de un proceso de construcción histórico. Los enfoques que contemplan la dimensión psicosocial del sistema sexo/género destacan los factores sociales en la discriminación sexual. Desde la perspectiva social, los aspectos estructurales que sería necesario cambiar para transformar las estructuras generadoras y reproductoras de la discriminación son: la organización jerárquica respecto al sexo de la economía y la sociedad, los sistemas ideológicos de pensamiento (ideología de la maternidad, la heterosexualidad y la agresividad masculina), y la asimetría en el desempeño de los papeles sociales, producto de la división sexual del trabajo. Se produce así un giro teórico y metodológico en la investigación psicológica a partir de la vinculación de la categorización sexual con la construcción social del género. Actualmente, las relaciones de género se explican por los significados atribuidos al sexo, más que las características biológicas funcionales.

Los procesos de socialización transmiten, a través de los agentes sociales, principalmente la familia, el sistema educativo y los medios de comunicación, los valores de la masculinidad y la feminidad, para que sean incorporados y reproducidos por las personas, generando de esta forma un sistema de regulación social que determina los estilos de vida, expectativas, actitudes e identidades sociales diferenciales de hombres y mujeres. Los agentes de socialización reproducen, regulan y mantienen los criterios normativos a través de la distribución de papeles y la evaluación de las características asociadas a su desempeño, lo que produce un distinto tratamiento por razón de sexo.

Como resultado del proceso de socialización se produce una polarización de los espacios sociales y de la vida psíquica, provocando la exclusión de

las mujeres de la vida pública y de la toma de decisiones, y la organización de su desarrollo psicológico en un contexto de exclusiones y oposiciones. Las relaciones de género entre hombres y mujeres se ven afectadas por la situación de subordinación/dominancia de ambos sexos (Glick y Fiske, 1999), y organizadas por los estereotipos de competencia/eficacia versus interdependencia (Eagly y Mladinic, 1993), o instrumentalidad versus expresividad (Spence, 1999). El resultado es una valoración asimétrica y jerarquizada de las características propias de la masculinidad y la feminidad, de forma que las características masculinas se consideran superiores y opuestas a las femeninas. Esta desigual deseabilidad social de los estereotipos de género refleja las relaciones jerarquizadas entre los dos grupos sexuales, y la supremacía de lo masculino.

La organización de la vida social alrededor de distinciones entre hombres y mujeres, resultado de la polarización de género, reduce el potencial de la diversidad humana (Pastor, 2000). Dicha polarización se manifiesta en tres niveles: institucional, psicológico e ideológico (Bem, 1993; Fernández, 1992; Izquierdo, 1998):

- A nivel *institucional*, la polarización promueve la reproducción del poder del hombre al dicotomizar el mundo social en dos mundos, uno masculino, relativo al trabajo y la esfera pública, y otro femenino, relativo al cuidado de la casa y los niños. La rígida división sexual de las esferas pública y privada hace difícil la participación en ambas, generando jerarquía sexual y dominación masculina del poder económico y político.
- A nivel *psicológico*, la dicotomización de la identidad en categorías masculinas y femeninas favorece la reproducción del poder.
- A nivel *ideológico*, el discurso cultural racionaliza la desigualdad, fundamentándola en la diferencia sexual, y valorando la competitividad y la jerarquía sexual.

Las diferentes posiciones ocupadas por hombres y por mujeres en la función reproductora han configurado la desigual distribución de los roles sociales, fundamento de la división sexual del trabajo, que determina los espacios ocupados por ambos sexos (Martínez-Benlloch y Bonilla, 2000).

Las mujeres han ocupado el espacio doméstico, y los hombres el espacio público, con las consecuencias que ello conlleva para el desarrollo personal y profesional de ambos sexos. La división sexual del trabajo y el papel relevante de la mujer en la reproducción y crianza de los hijos han contribuido al mantenimiento de la segregación sexual. La discriminación sexual se comprende a partir del sistema sexo/género, como proceso socio-afectivo-cognitivo, en el que intervienen factores individuales, simbólicos e institucionales. La posición de ambos sexos en las organizaciones laborales es asimétrica, pero también lo es su presencia, significado y representación.

Como las asimetrías de género se fundamentan en las relaciones de dominación, el cambio debe partir de la transformación de la dinámica de las relaciones de poder a nivel de la socialización, los recursos de la esfera social, productiva y del conocimiento, y la esfera política, en el ejercicio de derechos, libertades y toma de decisiones (Pastor, 2000). Por tanto, la transformación de las asimetrías de género debe incidir en la dimensión subjetiva, en busca de la flexibilidad cognitiva y la autonomía psicológica, en las representaciones sociales de los sexos y en los significados de la masculinidad y la feminidad, y por último, en la capacidad y la acción, a través de la igualdad y la diversidad.

3.3. Aspectos biológicos y anatómicos del género

Para comprender el comportamiento propio de cada género en el trabajo, es necesario tener en cuenta los aspectos biológicos, sociales y psicológicos. La socialización profesional y la cultura organizacional se comprenden a partir de la biología, el contexto social, la ideología y la experiencia de ser una persona de un género determinado (Nicolson, 1997). En este apartado queremos analizar los significados de la masculinidad y la feminidad en el lugar de trabajo.

La anatomía/biología tiene un claro significado social implicado en el comportamiento de género (Sayers, 1986). La anatomía proporciona una serie de símbolos físicos que comunican el género, los significados y las representaciones. El cuidado de la imagen o la estética corporal no es sólo

un medio de reconocimiento y satisfacción del narcisismo del sujeto, sino que constituye un factor de reconocimiento en la confluencia de los ideales del yo y los principios normativos del grupo, en la medida en que la apariencia constituye una realidad significada en función del grupo donde se interactúa (Bourdieu, 1979). Las diferencias físicas entre mujeres y hombres, en cuanto a aspectos biológicos y anatómicos, y los roles estereotipados constituyen las representaciones más destacadas de la masculinidad y la feminidad en el ámbito laboral.

El análisis de los aspectos biológicos y anatómicos del género se centra en las diferencias físicas entre ambos sexos y la valoración social de dichas diferencias (Nicolson, 1997). La diferencia biológica más importante entre un hombre y una mujer es la referente a la función reproductiva. Esta diferencia es origen de una de las principales barreras que encuentran las mujeres en el mercado laboral: asunción del rol maternal y de las responsabilidades familiares (Davidson y Cooper, 1992; Metcalfe y West, 1995, Sarrió, 2004). El papel que ha jugado la maternidad en la concepción social de la feminidad merma las posibilidades de autonomía y desarrollo profesional de las mujeres, por medio de la asunción de roles que van más allá de lo puramente biológico. El hecho de magnificar la función de las madres en el cuidado y educación de los hijos, centra el desarrollo de la naturaleza femenina y la búsqueda de la felicidad en el cometido de ser buena madre (Martínez-Benlloch y Bonilla, 2000).

En general, las diferencias físicas han situado a las mujeres en situaciones de inferioridad o subordinación respecto a los hombres, incluso llegando a considerar las características físicas de la mujer, al menos aquellas relacionadas con la reproducción, como deficiencias (Ussher, 1989). Por ejemplo, la menstruación ha sido considerada como una incapacidad, a pesar de las pruebas científicas en contra de este argumento (Sommer, 1992). Además, la valoración que se hace del final de la edad fértil en la mujer es negativa, al considerar que la mujer pierde su juventud y feminidad. Mientras que en el hombre, la masculinidad no pierde valor con el paso de los años, considerándose incluso más sabio y experimentado en el tramo final de su vida.

La imagen personal, el cuerpo y la forma de vestir, son factores que influyen en la experiencia cotidiana de las mujeres en el mercado laboral.

Las mujeres son valoradas por los hombres en términos de belleza, asociada a la juventud y la capacidad reproductiva (Nicolson, 1997); por eso, al ir envejeciendo su valor disminuye. Las diferencias físicas entre hombres y mujeres, y su significado simbólico, se acentúan al acceder al mercado de trabajo, reproduciendo así las desigualdades.

Existen diversos modelos de representación del cuerpo que reflejan la pluralidad de significados del mismo, fundamento de las relaciones de desigualdad genérica (Pastor, 2004). En primer lugar, la dimensión reproductiva representa la funcionalidad biológica y social del cuerpo en la función de madre, a través de la imagen de receptáculo del vientre y la imagen nutricia del pecho. Por su parte, en el hombre, la dimensión reproductiva se representa por la imagen del pene y el tórax como símbolo de potencia y fortaleza. En segundo lugar, la dimensión productiva considera al cuerpo como fuerza de trabajo, mercancía y generador de plusvalía afectiva. En el caso de la mujer, la imagen se relaciona con la domesticidad, cuidado y trabajo doméstico, mientras que en el hombre, la imagen corporal es de guerrero y cazador, con función instrumental centrada en la esfera pública. Por último, la dimensión de deseo de la imagen corporal se centra en la norma heterosexual y la sexualidad genital, a través de dos formas de representación del cuerpo, como objeto sexual o como cuerpo ideal y atractivo.

Las diferencias corporales y sus significados sociales determinan las relaciones asimétricas entre ambos sexos. La significación de los cuerpos tiene una gran importancia en la forma en que hombres y mujeres se interrelacionan en las organizaciones, determinando no sólo el tipo de trabajo que pueden realizar, sino también el grado de control e influencia que pueden tener sobre el propio trabajo y el de los demás (Pastor, 2004). El valor asignado a las diferencias biológicas internas, como la capacidad reproductiva de las mujeres, y externas, como el aspecto físico, determina la división sexual del trabajo. Como hemos expuesto en el capítulo anterior, la psicología del género argumenta que los estereotipos constituyen creencias acerca de las características, atributos o comportamientos que se atribuyen socialmente a las personas en función de su grupo de asignación sexual (Barberá, 1998b).

3.4. Roles de género estereotipados

En el ámbito laboral se produce un proceso similar al ocurrido cuando, en el nacimiento de un bebé, su sexo determina toda una serie de juicios estereotipados acerca de los rasgos físicos o psíquicos que caracterizarán a la futura persona, y que serán diferentes en hombres y en mujeres. En el ámbito laboral, la entrada de una persona en una empresa supone una serie de juicios de valor acerca de sus capacidades, actitudes, aptitudes y comportamientos en función de su sexo. Por tanto, de nuevo una diferencia biológica conlleva un proceso de asignación social de valores estereotipados. Las organizaciones laborales no son entes aislados de la sociedad, sino que están inmersas en el sistema de valores y creencias estereotipadas que reproducen las relaciones de género en la división sexual del trabajo (Barberá, 2000; Fagenson, 1993).

Las sociedades construyen sistemas de creencias sobre la masculinidad-feminidad, en un contexto de asimetría, donde la identidad de género constituye un ideal social y configuración normativa grupal que afectan a la subjetividad. Los contenidos de las categorías sexuales transmitidos por la socialización responden a la valoración sociocultural de las características y funciones sexuales de hombres y mujeres, permite construir identidades, actitudes y comportamientos diferenciados. La asimetría genérica justifica el reparto de las funciones sociales entre los sexos, dividiendo el espacio en esferas separadas para hombres y mujeres (espacio público-político versus privado-doméstico). Como consecuencia, ambos desarrollan papeles y características psicológicas diferenciales (Pastor, 2000).

Los roles estereotipados de género están presentes en las organizaciones laborales. La socialización de las mujeres tiene por objetivo que éstas sean femeninas, en un proceso de desarrollo psicológico de identificación con un modelo que implica reconocer lo que una mujer debe hacer (Bem, 1981; Kohlberg, 1966). La socialización orienta a las mujeres hacia comportamientos de trato con la gente, a ser dirigidas por otros y a ser dependientes, mientras que los hombres se ven animados a desarrollar independencia, agresividad y orientación hacia el éxito. La valoración social positiva de la ambición masculina en el trabajo provoca una imagen negativa de las mujeres que intentan mostrar ambición (DeLameter y Fidell,

1971). Los estereotipos acerca del rol materno de las mujeres restan oportunidades de promoción y acceso a puestos de poder.

Las creencias estereotipadas acerca de las capacidades y actitudes de hombres y mujeres en el lugar de trabajo suponen un riesgo de discriminación. Por ejemplo, en el ámbito directivo, la diferenciación entre roles masculinos y femeninos (Adler, 1993) provoca expectativas diferenciadas en cuanto al comportamiento de hombres y mujeres, donde el rol femenino es contrario a lo que se espera de una persona con un cargo directivo (Ramos, 2005). Además, existe el riesgo de que la mujer misma se crea su supuesta inferioridad, como plantea la teoría de la profecía autocumplida (Merton, 1948). Esta teoría argumenta que la supuesta falta de capacidad tradicional de las mujeres para determinadas profesiones y puestos puede actuar como una 'profecía autocumplida' que las lleva a autoexcluirse de determinadas áreas y niveles profesionales.

Se han realizado varias revisiones de la presencia de estereotipos en el mundo profesional (Barberá, 2000), y concretamente en el ámbito directivo (Barberá et al., 2005; Ramos, 2005; Ramos, Sarrió, et al., 2002). Barberá (2000) destaca la relevancia de los estereotipos de género en la discriminación laboral. El impacto de las creencias estereotipadas de género es mayor cuando las personas no se conocen, y se reduce a medida que se establece un conocimiento personal (Monaci, 1997).

Una revisión del contenido de los estereotipos, realizada por Barberá (2004), refleja la multicomponencialidad de los estereotipos de género, porque no sólo incluyen rasgos estables en la persona, sino también roles de género, características físicas y destrezas cognitivas. Todos los componentes de los estereotipos son susceptibles de provocar diferencias discriminatorias en el ámbito laboral. Entre las características estables de la masculinidad aparecen rasgos como el ser activo, decidido, competitivo o independiente, mientras que los rasgos femeninos son la dedicación a otros, emotividad, amabilidad o calidez, entre otros.

Los roles sociales que aparecen ligados a la masculinidad y feminidad están estrechamente relacionados con la división tradicional de los espacios público y privado para hombres y mujeres, respectivamente. Esta diferencia tiene su impacto sobre la división sexual del trabajo. Los roles sociales que aparecen ligados a masculinidad son el control económico, cabeza de familia

o líder, entre otros, y los asociados a la feminidad son los que tienen que ver con las tareas domésticas de cocinar, comprar, lavar o cuidar de los niños.

Por último, los contenidos diferenciales de los estereotipos de género relacionados con las destrezas cognitivas, han supuesto una importante fuente de discriminación de la mujer en el mercado laboral, al ser la base del argumento de falta de capacidad de las mujeres para el trabajo. Pero los cambios recientes en las demandas organizacionales están requiriendo un perfil profesional más cercano al estilo femenino, de forma que se produce una revalorización de la aportación femenina. Según Barberá (2004), las destrezas cognitivas asociadas al estereotipo masculino son, entre otras, el ser analítico, exacto, tener destrezas numéricas y capacidad para resolver problemas. Por su parte, el estereotipo femenino incluye destrezas como artístico, creativo, expresivo, imaginativo o destrezas verbales, entre otras.

En los estudios llevados a cabo por el equipo de la profesora Ester Barberá (Barberá et al., 2005; Ramos, 2005; Ramos, Sarrió et al., 2002), se encuentra evidencia de la presencia de los estereotipos de género en los estilos directivos de hombres y mujeres. En general, las mujeres suelen mostrar un estilo de dirección asociado al estereotipo femenino y los hombres al estereotipo masculino. Entre las características del estereotipo masculino aparecen la competitividad, jerarquía, orientación al éxito, racionalidad, control y análisis, mientras que el estereotipo femenino se define en base a la cooperación, trabajo en equipo, orientación a la calidad, comprensión y colaboración.

Grant (1988) establece seis grandes categorías de capacidades y comportamientos históricamente asociados a la feminidad, como son la comunicación y cooperación, la afiliación y el vínculo, el poder, la concreción, la emotividad y vulnerabilidad, y la empatía. Otros (Helgesen, 1990; Loden, 1987) definen el estilo femenino de dirección en base a dos características, la relación horizontal de colaboración interactiva y el uso de la intuición y la empatía para la solución de problemas.

En resumen, los estereotipos de género están presentes en las organizaciones laborales, adoptando la forma de roles y creencias acerca de las capacidades y actitudes de ambos sexos, que determinan la división

sexual del trabajo, la discriminación sexual y la segregación de las mujeres, especialmente en los puestos de poder y toma de decisiones.

3.5. Relaciones de poder: el “techo de cristal”

La sociedad patriarcal potencia el mantenimiento de las relaciones asimétricas entre los sexos, condicionando las posibilidades de acceso igualitario a la educación, al trabajo o al poder. La categorización de la masculinidad/feminidad desde la lógica dicotómica provoca oposición, construyendo espacios antagónicos social y diferencialmente asignados a hombres y mujeres (Martínez-Benlloch y Bonilla, 2000). En este proceso está implicada la diferenciación de los espacios público y privado, asignados a hombres y mujeres, respectivamente (Murillo, 1996). En la medida en que éstos se convierten en espacios excluyentes, la exclusión de la mujer de la vida pública supone una restricción al desarrollo personal y profesional de las mujeres. Las relaciones asimétricas de género perpetúan la existencia de las estructuras del poder (Pastor, 1998). Hombres y mujeres asimilan las creencias y valores que representan la estructura de poder social, influyendo en el proceso de construcción de la subjetividad. De esta forma, las relaciones asimétricas dejan su impronta en la construcción de la identidad de género (Burin y Dio Bleichmar, 1996; Martínez-Benlloch, 1996).

El resultado final es la desigualdad de oportunidades en el acceso a los recursos necesarios para el desarrollo profesional pleno. De esta forma, las mujeres tienen una escasa representación en los niveles de mayor responsabilidad y toma de decisiones en los ámbitos económico, político y judicial, como ya hemos visto en el capítulo 1. Esta situación es fuente de discriminación contra la mujer, al no tener en cuenta sus opiniones para la toma de decisiones que afectan al total de la población.

Las mujeres no sólo tienen menos oportunidades de acceder al poder, sino que cuando lo consiguen, hacen un uso diferente del mismo. Según Loden (1987), existen básicamente dos tipos de poder, el poder del cargo y el poder personal. El poder del cargo es el más codiciado por los directivos, mayoritariamente hombres, al representar el control sobre los recursos de

la empresa. Por otra parte, el poder personal supone una fuente de influencia basada en las cualidades personales y el talento individual. Los hombres directivos suelen hacer uso del poder del cargo en mayor medida que las mujeres, mientras que éstas prefieren utilizar el poder personal para el ejercicio de su actividad directiva. Desgraciadamente, la cultura masculina predominante en las organizaciones laborales determina una estructura y funcionamiento que requiere el uso del poder del cargo para triunfar.

El poder determina, en gran medida, la estructura y dinámica organizacional, y las relaciones y posiciones de hombres y mujeres dentro y fuera de la empresa. El poder reside en algunos individuos dentro de la organización social que lucharán por no perder su influencia (Bell y Newby, 1976). La organización laboral asimila la asignación diferencial de los roles de género, diferencia que se plasma en las distintas funciones y niveles de poder ocupados por hombres y mujeres (Sarrió, Barberá, Ramos y Candela, 2002). Se ha dedicado mucho esfuerzo a comprender la escasa presencia de mujeres en puestos de responsabilidad, desde que a principios de los años noventa, la investigación desde la perspectiva de género bautizara el fenómeno como el "techo de cristal" (Davidson y Cooper, 1992; Powell, 1991; Segerman-Peck, 1991). Segerman-Peck (1991) define el techo de cristal como el conjunto de barreras aparentemente invisibles que impiden el acceso y promoción a los niveles más elevados de dirección a muchas mujeres con alta capacidad personal y profesional.

La experiencia de la mujer en el mercado laboral y la mejora de su cualificación profesional son premisas que deberían conducir a una mayor representación de las mujeres en los puestos de responsabilidad, sin embargo la realidad es otra. Existe un alto grado de discriminación en el acceso a puestos de responsabilidad y toma de decisiones que dejan a las mujeres fuera del ejercicio del poder. Los estudios llevados a cabo (Cotter, Hermsen, Ovadia y Vanneman, 2001; Instituto de la Mujer, 1990; Meyerson y Fletcher, 2000; Powell, 1999; Sánchez-Apellániz, 1997; Sarrió, 2004) demuestran la persistencia de la discriminación contra la mujer en el acceso a los puestos superiores de responsabilidad y toma de decisiones, destacando el papel fundamental de los factores internos y externos en la explicación de este fenómeno. Las características diferenciales entre

hombres y mujeres en habilidades y competencias para ocupar este tipo de puestos conforman los factores internos, vinculados con la identidad de género, actitudes, personalidad, intereses profesionales y condicionamientos familiares. Mientras que los factores externos hacen referencia a los aspectos sociales y organizacionales, tales como la cultura y políticas organizacionales, y los prejuicios sociales (Ramos, Sarrió et al, 2002; Sarrió et al., 2004). Estos factores actúan en interacción formando una serie de barreras en la promoción profesional de las mujeres.

Como ya se ha planteado antes, los cambios en el entorno socioeconómico y empresarial obligan a las organizaciones laborales a adaptar sus estructuras y perfiles profesionales a las nuevas demandas del mercado, pasando de estructuras jerarquizadas y estilos tradicionales a formas de organización y dirección más horizontales y flexibles. La aportación de las mujeres en cuanto a capacidades y destrezas resulta más ajustada a las nuevas demandas, garantizando así una mejora de la eficacia organizacional. Este argumento ha sido utilizado como justificación de la necesidad de promocionar la incorporación de más mujeres a la actividad profesional, en general, y a los niveles directivos de responsabilidad y toma de decisiones, en particular. La diversidad de género en los equipos directivos es valorada como muy positiva para el funcionamiento global de la organización (Alvesson y Billing, 1997; Barberá et al., 2005; Jacobson, 1999; Ramos, Candela, Sarrió y Barberá, 2002). La incorporación de mujeres a los equipos directivos, aumentando así la diversidad de género en la dirección, favorece el clima, la satisfacción y la eficacia organizacional.

A lo largo de este capítulo hemos visto cómo las mujeres están en una situación de desventaja respecto a los hombres en las organizaciones laborales, a pesar de mostrar un perfil profesional ajustado a las actuales demandas del mercado laboral. Diferentes factores inmersos en la estructura social y organizacional, relacionados con la desigual distribución de los roles sociales y las creencias estereotipadas acerca de las capacidades de ambos sexos, determinan oportunidades de realización personal y profesional diferentes para hombres y mujeres.

CAPÍTULO 4. PROCESOS MOTIVACIONALES EN LA ELECCIÓN PROFESIONAL

A pesar de la plena incorporación de la mujer a los estudios superiores y la cada vez mayor presencia en el mercado laboral, especialmente en los puestos que requieren un nivel elevado de formación y preparación, la discriminación horizontal sigue siendo un hecho. A través de los datos ofrecidos en el capítulo 1, se ha podido comprobar la segregación horizontal existente, que mantiene a hombres y mujeres en sectores de actividad diferentes. En el capítulo segundo, la psicología del género busca los orígenes de la segregación en los aspectos sociales y psicológicos del género, que deja a las mujeres en una situación de desventaja en el mundo laboral, como se ha demostrado en el tercer capítulo. Hay más mujeres que hombres estudiantes en la enseñanza universitaria, sin embargo, la distribución por áreas de estudio no es equitativa. Los hombres representan la mayoría en las carreras técnicas, mientras que las mujeres eligen estudios relacionados con la educación, la salud y las humanidades. Estas desigualdades se asocian a la persistencia de los estereotipos tradicionales de género y unas relaciones de género que enmascaran relaciones de poder asimétricas. Son muchas las teorías que han intentado explicar estas diferencias en las elecciones de hombres y mujeres, analizando variables como los roles de género estereotipados, las expectativas, el establecimiento de metas, la satisfacción o las barreras de acceso, entre otras.

Una de las teorías (Eccles, 1985) trata de explicar la elección de carrera en base a dos tipos de creencias: las expectativas de éxito y el valor de las opciones. De forma que las personas eligen los estudios que piensan que pueden afrontar y que tienen un alto valor para ellas, en un proceso que depende de las experiencias previas y su interpretación subjetiva. De hecho, la percepción de competencia ha sido destacada como un factor determinante en la elección de metas académicas (González-Tablas et al., 2004). Sabemos que las asimetrías de género determinan las expectativas, actitudes e identidades diferenciales en hombres y mujeres, a través de la

socialización de los valores propios de la masculinidad y la feminidad. El proceso de formación de la identidad de género conlleva la asunción de una serie de características psicológicas y comportamentales que determinan la formación del autoconcepto y, en consecuencia, las opciones de desarrollo profesional.

En este capítulo se tratan aquellos factores vinculados con los procesos motivacionales que dirigen la elección de la carrera profesional. El tipo de motivación para realizar un determinado tipo de actividades, las metas establecidas para el logro profesional, y las expectativas y atribuciones sobre competencia y desempeño, son los procesos psicológicos revisados por su papel determinante en la elección y desarrollo profesional.

En primer lugar, se resumen las condiciones previas a la elección profesional en el apartado de antecedentes, en relación al impacto de la socialización del género en la orientación vocacional y la existencia de un curriculum oculto como generador de desigualdad. A continuación se presenta una revisión de las principales aproximaciones teóricas al desarrollo profesional de las mujeres. Los modelos teóricos incorporan los principales factores, motivos personales o condiciones situacionales, que pueden explicar y predecir el desarrollo profesional, tanto en su inicio, representado en la elección profesional, como en su logro más elevado, como es el éxito profesional. Por último, se revisan los procesos motivacionales implicados en el desarrollo profesional, como por ejemplo, la motivación intrínseca y extrínseca, el establecimiento de metas de logro y las expectativas y atribuciones causales.

1. ANTECEDENTES DE LA ELECCIÓN PROFESIONAL

Está demostrado que existe una clara diferenciación sexual en la elección de carrera (Duart, Quiñones y Tobarra, 1993; Gámez y Marrero, 1997; Jones et al., 2000; Lafuente, 1984; López-Sáez, 1995; Osca y López-Sáez, 2003). Los chicos suelen elegir profesiones relacionadas con los estudios técnicos, mientras que las chicas se decantan por los estudios sociales y humanitarios, tal y como hemos visto en la revisión de los datos de participación educativa en el primer capítulo de este trabajo. Los motivos

que subyacen a la elección son diferentes para chicos y chicas: ellas eligen buscando la satisfacción del gusto o la preferencia personal, y los chicos se guían por las oportunidades profesionales que les brindará la opción elegida (Duart, Quiñones y Tobarra, 1993; Muñoz y Mullet, 1990). Los chicos consideran significativamente más importante para un futuro trabajo que las chicas las características de ganar mucho dinero, hacer e inventar cosas nuevas, y llegar a ser famoso. Las chicas consideran significativamente más importante para un trabajo que los hombres ayudar a los demás, que puede ser consecuencia del rol estereotípico de las mujeres como más sociables y sensibles hacia los demás, que tiene como consecuencia una mayor propensión de las mujeres como dispensadoras de ayuda y apoyo social a las personas, y, en consecuencia, una mayor tendencia hacia las denominadas profesiones de ayuda (Jones et al., 2000). En un estudio llevado a cabo por Murrell, Frieze y Frost (1991), estos autores encontraron que las mujeres que habían tenido experiencias laborales a edades tempranas mostraban menos actitudes del rol sexual tradicional y una mayor orientación hacia el desarrollo de carrera.

Lo que está claro es que el género juega un papel determinante en la elección de carrera. López Sáez (1995) analiza las diferencias en elección de estudios entre alumnos y alumnas de carreras típicamente femeninas o típicamente masculinas, y comprueba cómo las variables relacionadas con el género eran las mejores predictoras entre los diferentes grupos analizados.

En este apartado nos preguntamos por el origen de esa diferencia en las motivaciones de chicos y chicas, una diferencia que determina la elección de caminos educativos diferentes que conducen a profesiones diferentes y, lo que es más importante, desiguales. Los procesos de orientación vocacional, conscientes o inconscientes, iniciados en el seno de la familia y continuados en el ámbito escolar, van a determinar la elección de profesión. Las creencias sociales estereotipadas acerca de las características comportamentales y actitudinales, y acerca de los roles sociales que deben desempeñar cada uno de los sexos, intervienen en el proceso de elección profesional, matizando lo que es adecuado o no para cada uno de los sexos. En el segundo capítulo de este trabajo, en el que se muestran los planteamientos de la psicología del género, se explica cómo el proceso de

socialización transmite los valores asociados a la masculinidad y feminidad, que afectan a la orientación vocacional de la carrera profesional.

Este proceso de influencia discriminadora enmascarado en la socialización de los nuevos miembros de la sociedad, los niños, actúa sin ser percibido. El currículum oculto hace referencia a la estructura de la realidad psicosocial que construyen los individuos a través de su interacción, formada por normas y valores percibidos como normales, pero generadores de desigualdad. El currículum oculto representa los medios no visibles por los que un sistema de dominación se reproduce y mantiene sin el reconocimiento consciente de las personas implicadas. En el ámbito escolar, el currículum oculto va produciendo una diferenciación en función del sexo, reflejada en las orientaciones educativas posteriores de chicos y chicas. Las interacciones dentro del sistema escolar y las representaciones ofrecidas por los materiales curriculares favorecen que se consolide una identidad de género que se refleja en las elecciones profesionales y vitales (Sánchez, 1998). La visión cultural androcéntrica reflejada en los libros de texto, materiales didácticos y en la organización escolar contribuye a la transmisión, por medio de las aulas, de imágenes y significados estereotipados y sexistas.

La eliminación de las diferencias discriminatorias entre sexos en las elecciones educativas y orientación profesional, manifestaciones del currículum oculto, constituye un paso necesario para avanzar hacia la consecución de la igualdad de oportunidades. Pero no hay que olvidar que las decisiones sobre la vida profesional no están aisladas de otros aspectos de la vida. Hay que tener en cuenta la interacción de las elecciones realizadas en otras esferas de la vida, como la decisión de formar una pareja o tener hijos, con la elección de carrera (Eccles, 1994). En dicha interacción pueden producirse diversos conflictos de roles, los cuales reflejan las dificultades que encuentran las mujeres a la hora de compaginar las demandas de la profesión con las demandas de la vida privada.

Un paso importante para reducir la segregación horizontal, a favor de la diversificación profesional e igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, es el análisis profundo de los motivos que conducen a ellas y a ellos a profesiones diferentes. Los procesos motivacionales implicados en el inicio, orientación, esfuerzo y persistencia de la conducta son aspectos que

necesitamos conocer para comprender el fenómeno de la segregación horizontal, por supuesto, sin olvidar el referente permanente de los valores culturales. Se pueden establecer tres grandes categorías de conductas motivadas en el contexto organizacional: conductas de ingreso y permanencia, ejecución adecuada de rol y conductas espontáneas e innovadoras (Katz, 1964; Katz y Kahn, 1966). Este trabajo se centra principalmente en las dos primeras, las conductas de ingreso y permanencia y la ejecución adecuada de rol, implicadas en el proceso de elección y desarrollo profesional.

2. MOTIVOS DE ELECCIÓN Y ÉXITO PROFESIONAL: MODELOS TEÓRICOS

A través de los datos ofrecidos en el capítulo 1, se ha podido comprobar la segregación horizontal existente, que mantiene a hombres y mujeres en sectores de actividad diferentes. Aunque actualmente, la discriminación laboral que limita las oportunidades de elección profesional de las mujeres empieza a minimizarse, permitiendo a las mujeres ampliar el abanico de profesiones a elegir (Duncan, 1996). Cada vez hay más mujeres en profesiones que tradicionalmente se han considerado territorio masculino, con largas jornadas de dedicación, tales como la dirección de empresas. Sin embargo, persisten ciertas diferencias en los aspectos más valorados por ellas y por ellos a la hora de elegir una profesión y de llevarla hasta su máxima expresión: el éxito profesional.

Las diferencias en desarrollo de carrera entre hombres y mujeres se pueden explicar, en parte, por el hecho de que hombres y mujeres suelen ser dirigidos hacia campos diferentes. Los hombres a menudo eligen carreras que tienen relación con los negocios, finanzas, inversiones, e ingeniería, mientras que las mujeres suelen elegir profesiones vinculadas con la enseñanza, enfermería, cuidados domésticos y trabajo social (Murrell et al., 1991). Además, estas profesiones suelen llevar asociada una importante diferencia salarial. En un estudio llevado a cabo sobre el impacto del género en el desarrollo profesional, Sallop y Kirby (2007) analizan las

expectativas salariales y las características del trabajo, como variables importantes en el proceso de elección y desarrollo profesional.

Los resultados del estudio indican que ambos sexos tenían *expectativas salariales* similares en relación a sus oportunidades iniciales de desarrollo de carrera, pero que los chicos tenían más probabilidades de alcanzar mayor compensación económica en el futuro, incluso en trabajos equivalentes. Por tanto, la conclusión es que esta diferencia entre el salario esperado y el salario conseguido suponga una importante fuente de insatisfacción para las mujeres. Las *características del trabajo* es otra de las variables incluidas en el estudio de Sallop y Kirby (2007), por su influencia en el proceso de elección y desarrollo profesional. Las mujeres se interesan más por los aspectos sociales del trabajo, mientras que los hombres se centran en las condiciones económicas. En este sentido, las estudiantes preferían trabajos a tiempo parcial. Además, las mujeres tienden a elegir trabajos en base al interés por el propio trabajo, la habilidad para trabajar con otras personas y el ajuste cultural entre sus metas y necesidades y los de la organización (Murrell et al., 1991). Las mujeres otorgan mayor importancia a los aspectos sociales del trabajo, la conciliación y el ajuste cultural (Heckert et al., 2002). Las mujeres estudiantes tienen en cuenta múltiples características del trabajo, además del salario, para la elección. Entre las características que las chicas valoran en mayor medida que los chicos están las facilidades para la conciliación familiar, las condiciones de trabajo, viajes, relaciones interpersonales, beneficios y contribuciones sociales.

Desde la disciplina psicológica se han producido diversas aproximaciones teóricas al estudio del desarrollo profesional, las cuales destacan variables personales, como los procesos cognitivos de expectativas, metas y esquemas, y variables situacionales, como las expectativas sociales acerca de los roles de género y las características del entorno familiar, social, cultural, económico y organizacional. Además, las aportaciones teóricas están apoyadas en su mayoría en estudios empíricos que ponen a prueba los modelos planteados, encontrando casi siempre evidencia empírica del mantenimiento y perpetuación de los roles tradicionales de género transmitidos socialmente e incorporados individualmente al sistema de creencias y valores, que va a determinar el significado que hombres y mujeres otorgan a las diferentes opciones profesionales.

2.1. Modelos de elección profesional

A continuación se revisan diversas teorías que tratan de predecir la elección profesional de hombres y mujeres. En primer lugar, se ofrece el modelo de Eccles y colaboradores (Eccles, Barber y Jozefowicz, 1999), en el que se incluyen factores tanto personales como sociales como determinantes de la elección. En segundo lugar, se presenta el modelo de Ahuja (2002), que analiza los factores que determinan la elección profesional de las mujeres en un campo de trabajo muy masculino, como es el área de la tecnología. Y por último, se presentan más brevemente otras teorías que tratan de analizar el proceso psicológico y social de elección profesional.

2.1.1. Modelo de elección de logro de Eccles y cols.

En los últimos años, Eccles y sus colaboradores han analizado los factores, tanto motivacionales como sociales, que influyen en algunos comportamientos relacionados con el establecimiento de metas, como la elección de carrera, y las diferencias de género existentes en los motivos que subyacen a las elecciones de chicos y chicas. En base a la experiencia obtenida de sus investigaciones, desarrollaron un modelo teórico de elección de logro (Eccles et al, 1999).

El modelo vincula las elecciones con dos tipos de creencias de la persona, sus expectativas de éxito y el valor o importancia que otorga a las opciones disponibles para la elección. Además, el modelo también tiene en cuenta la influencia que sobre estas creencias tienen las normas culturales, experiencia previa, creencias y actitudes personales, y demás variables que se consideran importantes en el establecimiento de metas y la motivación de logro, como son las atribuciones causales, la influencia de los agentes socializadores (familia, profesorado y amistades), creencias sobre los roles de género, autopercepción y autoconcepto, y percepción de la tarea (Eccles, 1987). En la situación de elección de carrera, este modelo predice que una persona elegirá aquellos estudios que piense que podrá superar, y que además les otorgue un alto valor. Las expectativas de éxito dependerán de

la confianza que la persona tiene en sus habilidades intelectuales y de la estimación de dificultad de la carrera, creencias que pueden modificarse a través de la experiencia. Además, esta elección se da en el contexto de una realidad social que ofrece una gran variedad de alternativas de elección, cada una con sus consecuencias.

En resumen, el modelo establece que la elección está mediatizada por los siguientes factores: a) las expectativas de éxito y la percepción de competencia en las diversas alternativas, b) la relación de las alternativas con las metas a corto y largo plazo, y con el autoconcepto y necesidades psicológicas básicas, c) los esquemas sobre los roles de género, y d) el coste potencial de dedicación en cada una de las alternativas. Todas estas variables psicológicas están matizadas por la propia experiencia, las normas culturales y los comportamientos y expectativas propios de los agentes socializadores. A continuación se revisan los factores relacionados con las expectativas de éxito y percepción de competencia, y los roles de género asociados a la elección y desempeño profesional.

Expectativas de éxito y percepción de competencia

Las expectativas de éxito, la confianza en las propias habilidades para lograr el éxito y la percepción de competencia han sido reconocidas como variables importantes en el proceso de toma de decisiones (Hollinger, 1983; Betz y Hackett, 1986).

Eccles et al. (1999) se plantean la cuestión de si existen diferencias en las expectativas de éxito de hombres y mujeres, incluso si esas diferencias se dan también en las diferentes disciplinas académicas y profesionales. Su respuesta es sí. Según su revisión, existen estudios que han demostrado que las diferencias de género de jóvenes estudiantes en cuanto a confianza en sus habilidades y expectativas de éxito reflejan los tradicionales roles de género estereotipados. Por ejemplo, las chicas se valoraban con mayores habilidades lingüísticas y sociales, y menos habilidades atléticas y matemáticas que sus compañeros chicos (Eccles, 1987). Sin embargo, los estudios no siempre encuentran diferencias de género en percepción de competencia y expectativas.

En un estudio llevado a cabo por Jozefowicz, Barber y Eccles (1993), encontraron que las chicas tenían menos expectativas de éxito que los chicos en las profesiones del área científica y profesiones consideradas masculinas. Por otra parte, los chicos tenían menores expectativas de éxito que ellas en las profesiones típicamente femeninas y las relacionadas con la salud.

Roles de género en la elección ocupacional

Las cifras de estudiantes según áreas de estudio evidencian el impacto del género en la elección de carrera. La socialización interviene en el desarrollo de la autopercepción, la formación de la identidad, las metas y valores personales, y el desarrollo de diferentes expectativas de éxito según el tipo de actividad. La forma en que la socialización influye en las expectativas de éxito y la valoración de la tarea tiene una estrecha relación con los roles de género. En primer lugar, debido al proceso de socialización de género, diferente para chicos y chicas, la formación de valores personales será diferente en función del sexo. En segundo lugar, la socialización de los roles de género puede hacer que hombres y mujeres valoren diferentes tipos de actividades y metas, y lo que es más importante, aquellas actividades que serán centrales en su vida, como es la actividad laboral, y entrarán a formar parte de la construcción de su identidad. Tradicionalmente, estas actividades han sido las de cuidado del marido y los hijos para las mujeres, y el éxito profesional y mantenimiento de la familia para los hombres (Eccles et al., 1999).

En tercer lugar, los roles de género pueden influir en la idea que una persona tiene del éxito en esas actividades importantes para la propia identidad. Es decir, hombres y mujeres pueden tener un concepto diferente de lo que significa alcanzar el éxito. Por otra parte, los valores y metas propios de ambos sexos pueden ser diferentes. Algunos estudios concluyen que los hombres suelen concentrarse en un solo objetivo particular, generalmente relacionado con el trabajo, mientras que las mujeres tienen mayor capacidad para implicarse en múltiples objetivos a la vez (Maines, 1983). Además, los valores y metas no coinciden en ambos sexos. Los

hombres valoran por igual la familia y el trabajo, mientras que las mujeres valoran más la familia que el trabajo. Este conflicto de rol de las mujeres que se enfrentan a las demandas masculinas del mundo laboral puede explicar, en parte, las dificultades para el desarrollo profesional de las mujeres.

Por último, la socialización de los roles de género puede afectar a la valoración de las diferentes alternativas profesionales, a través de los comportamientos, actitudes y valores de las personas que nos educan. Los padres y madres, profesorado y amistades darán información diferente para chicos y chicas en relación con el feedback de ejecución en las diferentes materias escolares, el consejo sobre la importancia de las materias, la valoración de las actividades de desarrollo personal y familiar, y la importancia de las alternativas ocupacionales. Estas informaciones diferenciadas para chicos y chicas determinan las oportunidades que tienen para el desarrollo de sus habilidades, con lo que el desarrollo de su autopercepción e identidad será diferente, tendrán diferentes expectativas de éxito y diferentes valoraciones de las alternativas profesionales.

2.1.2. Modelo de Ahuja sobre barreras de género en TIC

Algunos estudios se centran en las barreras que impiden acceder a las mujeres a las profesiones más masculinizadas, como por ejemplo, las del área de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Ahuja (2002), analiza el papel de las mujeres en el campo de las TIC, resaltando la importancia de su acceso y promoción para mejorar la innovación dentro de este campo. Algunos estudios (Venkatesh y Morris, 2000), resaltan el papel tan importante que juega el género en el uso de la tecnología, en base a las diferencias de género encontradas entre hombres y mujeres en el uso de las nuevas tecnologías en el trabajo.

Las mujeres han demostrado ser una fuerza laboral preparada para la tecnología, sin embargo, las empresas encuentran grandes dificultades para atraer y mantenerlas en determinadas disciplinas, como por ejemplo, la informática (principalmente en programación), a pesar de sus esfuerzos por poner en práctica medidas de igualdad, como por ejemplo, la conciliación

entre la vida laboral y familiar. En la Unión Europea, y concretamente en el campo de las TICs, las mujeres representan sólo el 25% de la fuerza laboral, se concentran en los niveles bajos y medios, y están infrarrepresentadas en los niveles superiores de la jerarquía laboral, cobran sueldos inferiores y tienen menos oportunidades de promoción.

Se ha desarrollado un modelo que pretende recoger las barreras que afectan al acceso y promoción profesional de las mujeres en este campo (Ahuja, 2002). El modelo recoge diversas etapas, en las que se representa el conjunto de oportunidades y obstáculos para el desarrollo de carrera. Se incluyen factores sociales y estructurales, analizados en tres fases diferentes: la elección de carrera, la permanencia en la carrera y la promoción de carrera en el área de las TICs.

Entre los factores sociales, el modelo tiene en cuenta el concepto que las mujeres tienen de sí mismas (expectativas) y la visión social de las mujeres (estereotipos). Por otra parte, los factores estructurales incluyen determinadas características de las organizaciones, como por ejemplo, los requisitos y condiciones laborales, y la falta de mujeres directivas y mentoras que actúen como modelos para otras mujeres que comienzan su carrera en el área de las TICs.

Las etapas analizadas corresponden con la elección, permanencia y promoción en la carrera. La elección de carrera profesional se realiza en la educación universitaria y en la búsqueda de empleo. Esta etapa se define como la probabilidad de que una mujer elija las TIC como carrera profesional. La permanencia en la carrera resulta relevante en el momento en que la mujer empieza a formar una familia. En este modelo se define como la probabilidad de abandono. Y por último, el desarrollo de carrera se produce cuando la carrera ya está consolidada, y se alcanza un nivel elevado de estatus y salario. Ésta última etapa se define como la probabilidad de que una mujer promocioe en su carrera en el campo de las TIC.

Etapas de elección y permanencia en la carrera

Los factores analizados en las dos primeras etapas, elección y permanencia en la carrera, son los factores sociales y estructurales. Estas etapas se tratan conjuntamente, debido a que las barreras que afectan a las mujeres en la elección de carrera, seguirán presentes y mantendrán su influencia durante la fase de permanencia.

Los factores sociales que inciden en la elección, y posterior permanencia en la carrera, son las expectativas sociales y el conflicto familia-trabajo. Los factores sociales están vinculados con los valores culturales que afectan a los propios valores y expectativas de chicos y chicas, quienes reciben diferentes señales durante su fase formativa. Por ejemplo, se anima más a los chicos que a las chicas a utilizar el ordenador. Además, las chicas son dirigidas hacia materias como arte y literatura, y alejadas de las matemáticas y ciencias. Es evidente que estas diferencias tendrán una influencia directa sobre las actitudes hacia esos estudios y sus posteriores carreras profesionales. Por otra parte, el conflicto familia-trabajo puede ser una fuente potencial de estrés laboral. Se espera que los trabajos relacionados con tecnologías demanden jornadas de trabajo muy largas, con viajes y guardias para solucionar problemas técnicos. En este sentido, el conflicto familia-trabajo se refiere al conflicto de rol que se produce por la incompatibilidad de las demandas del trabajo y la familia. Este conflicto puede tener como resultado una baja satisfacción, falta de compromiso organizacional y altos niveles de estrés en el trabajo. Cuando una mujer inicia su carrera profesional, suele coincidir con la etapa de su vida en que está formando una familia. En este momento, las mujeres se enfrentan a la difícil tarea de gestionar una carrera profesional, una casa e incluso el cuidado de los hijos/as. Además, si una mujer se implica en su familia, se considera que está descuidando su compromiso laboral, o que no se lo toma tan en serio como sus compañeros varones. Pero si la mujer se implica más en el trabajo, entonces es más probable que encuentre el conflicto en casa.

Los factores estructurales que afectan a las dos primeras fases, elección y permanencia, son la cultura ocupacional y la falta de modelos de rol. Un estudio de Turkle (1995) permitió identificar dos tipos de culturas dominantes en el mundo de la informática. Una era la cultura del cálculo,

con una aproximación rigurosa y vinculada con la ingeniería y la programación, con una estructura *top-down* basada en la masculinidad (dominio, individualismo e insensibilidad). Por otra parte, la simulación se relaciona con un estilo más suave, en el que las mujeres se sienten más cómodas. La cultura predominante en el área de las TIC, tanto en universidades como en empresas, es la cultura del cálculo, que actúa como barrera contra las mujeres, por su concepto del trabajo como largas horas, noches y comportamiento a veces obsesivo. Esta cultura ocupacional entra en conflicto con los intereses y responsabilidades familiares de las mujeres. En la fase de elección de carrera, la presencia de modelos que representen el futuro rol profesional juega un importante papel en la decisión, porque representan las posibilidades de éxito en esa profesión. La presencia de mujeres en puestos relevantes dentro del campo de las tecnologías es mínima, por lo que las opciones de mentorización, guía y apoyo, de las estudiantes son muy limitadas.

Los factores sociales y estructurales pueden interactuar, de forma que se producen diversas barreras psicológicas que impiden a las mujeres desarrollar su carrera libremente en el campo de la tecnología. La cultura ocupacional interactúa con las expectativas sociales para mantener a las mujeres alejadas de las TIC. Los problemas derivados del conflicto trabajo-familia pueden ayudar a reforzar la creencia estereotipada de que la profesión no es una prioridad para las mujeres. Las expectativas sociales pueden influir en la presencia y visibilidad de mujeres modelos de rol profesional. Además, un nivel adecuado de formación y experiencia, y la ausencia de estereotipos de género producirá una reducción de las diferencias de género en las actitudes hacia la tecnología.

Etapas de promoción de carrera

Después de muchos años de experiencia laboral, hombres y mujeres están preparados para acceder a puestos de decisión. Se trata de la fase de promoción de carrera. Generalmente, las mujeres encuentran menores oportunidades de promoción que los hombres. En la promoción de mujeres

en el área de las TIC, las barreras estructurales son muy difíciles de superar, mientras que los factores sociales siguen haciendo su papel.

Entre los factores sociales que afectan a la promoción están la falta de participación en las redes informales. Estas redes permiten obtener información relevante sobre las oportunidades dentro de la organización. Las redes informales están muy relacionadas con el *mentoring*. Un mentor puede facilitar el acceso a las redes sociales de la organización, mientras que las redes permiten conocer otros posibles mentores. Las redes informales, también denominadas "club de los hombres", se basan en actividades masculinas, que reflejan los roles culturales y sociales tradicionales, como charlas sobre deportes, que conforman la camaradería dentro del club.

2.1.3. Otras teorías

Hay otras teorías que tratan de explicar el proceso de elección, como el *modelo del "doble impacto"* de Abele (2000), que permite relacionar estereotipos y roles de género teniendo en cuenta tanto la perspectiva interna de la persona como la perspectiva externa a ella que condiciona sus oportunidades. El primer impacto es resultado de la orientación individual de la persona sobre el rol de género, la cual afectaría a las expectativas, los planes y los objetivos buscados. El segundo impacto se origina a partir de las expectativas del rol de género, los estereotipos y las conductas diferenciadoras de géneros de aquellas personas con las que se interactúa. Las oportunidades que se le van a presentar varían en función de estas expectativas o conductas.

De acuerdo con la *teoría del rol social* (Eagly, 1987; Eagly, Wood y Diekmann, 2000), los estereotipos de género surgen de la atribución, sobre personas que ocupan un determinado rol, de características internas coherentes con ese rol. Según esta teoría, los estereotipos descriptivos de género surgen de la inferencia acerca de la correspondencia entre las acciones de las personas y sus disposiciones internas. Puesto que los hombres y las mujeres tradicionalmente han ocupado diferentes roles sociales, se les adjudican rasgos comunales congruentes con esos roles.

Pero, además, la teoría predice que esas creencias sobre las características diferenciales de hombres y mujeres fomentan las conductas que confirman las expectativas en unas y en otros, y así se reproducen los roles diferenciados por sexos, también en el ámbito profesional. Para romper este proceso, que se convierte en un círculo vicioso, es necesario introducir cambios en la distribución de roles entre hombres y mujeres, y así lograr cambiar la descripción de los estereotipos. En comparación con épocas pasadas, los cambios acontecidos en el rol social de la mujer han sido espectaculares. La base descriptiva sobre la que se sustentaban los estereotipos acerca de los roles sociales de hombres y mujeres ha cambiado. Ya no es extraño ver una mujer trabajando en el sector de la construcción, la informática o la ingeniería, territorio que se consideraba exclusivamente masculino. De igual forma, cada vez es más común ver a los hombres participar más activamente de la vida familiar, la educación de los hijos y las tareas domésticas. Por lo tanto, según la teoría del rol social, el cambio en la distribución de roles debería empezar a tener influencia sobre los estereotipos, puesto que en la medida en que el reparto de roles sea equitativo, la asignación de rasgos comunales equivalentes a los roles ocupados será también equitativa. Sin embargo, esto no siempre es cierto. Existen ciertas características asignadas a niños y niñas que no se corresponden con ningún rol social.

Otros estudios destacan la valoración social y económica de las profesiones como factores que determinan la preferencia por una u otra categoría profesional. Silván-Ferrero, Bustillos y Fernández (2005) analizan los intereses profesionales del alumnado de secundaria en su elección de estudios. Estos autores consideran que la elección de itinerarios en el bachillerato supone una primera aproximación al mundo profesional. En el proceso de elección influyen factores internos, como las aptitudes, intereses, personalidad y motivaciones, y externos, como la familia, el entorno social, cultural y económico. Para medir los intereses profesionales, estos autores utilizan el cuestionario CIPSA, creado para conocer la estructura diferencial y jerarquización de los intereses profesionales y determinar un consejo orientativo en la toma de decisiones académico-profesionales. Este estudio pretendía mostrar los diferentes esquemas mentales sobre las profesiones en función de la variable género. Los resultados sobre intereses profesionales indican que las chicas mostraban

preferencia por las actividades englobadas en el factor enseñanza, actividades vinculadas con el rol tradicional femenino de cuidado y atención a los demás; mientras que los chicos mostraban menor rechazo que las chicas por las actividades ligadas a la física/química y la medicina. Por otra parte, los resultados sobre valoración social y económica indican que los chicos tenían más en cuenta en su elección el prestigio social y económico ligado a las profesiones. El hecho de que los chicos puntuaran más alto en la valoración social y económica en la elección profesional es un reflejo del estereotipo masculino de poder y dominio.

La elección de carrera y las expectativas de desarrollo profesional y personal están mediatizadas por los estereotipos existentes acerca del papel que las mujeres deben desempeñar en el mundo laboral. Sáinz, López-Sáez y Lisbona (2004) analizan las expectativas de rol profesional de mujeres en carreras típicamente masculinas y femeninas. Según estas autoras, la elección de carrera estaría mediatizada por factores tales como el proceso diferenciado de socialización de hombres y mujeres, y por la forma de asumir los roles que tradicionalmente se les ha asignado. La socialización de los roles de género influye en los valores personales y valores asociados a determinadas actividades profesionales. De esta forma, el rol de género masculino se basa en la competitividad, la fuerza y la destreza física, mientras que el femenino está fundamentado por el cuidado de los demás y la demostración de las emociones.

El estudio llevado a cabo por estas autoras pretendía analizar diversos aspectos relacionados con la elección de carrera y futura proyección profesional y personal de mujeres en comparación con sus compañeros varones. En primer lugar, analizaron los motivos que habían determinado su elección, y alrededor del 90% de las mujeres en carreras típicamente femeninas mencionaban la vocación y los factores intrínsecos a la profesión, como el gusto por los contenidos de la carrera o la necesidad de ayudar a los demás, como determinantes de la elección. Este resultado confirma el estereotipo femenino asociado a la elección de este tipo de carreras, que vincula a las mujeres con las profesiones de ayuda y cuidado de los demás. Las carreras típicamente femeninas incluidas en este estudio eran psicología, enfermería, historia, pedagogía, educación social y magisterio. Por el contrario, las mujeres que estudian carreras típicamente masculinas

(ingeniería industrial, telecomunicaciones e informática) aludían a aspectos más instrumentales, como el salario, las salidas profesionales, la aplicabilidad y la proyección profesional. En relación a las expectativas de desarrollo profesional, destaca el hecho de que las mujeres de las carreras masculinas eran más ambiciosas profesionalmente y más optimistas que las mujeres de carreras femeninas. Además, las mujeres de carreras femeninas percibían menos dificultades para conciliar la vida profesional con la familiar que las mujeres de carreras masculinas, quienes afirmaban que las elevadas exigencias atribuidas a las profesiones técnicas supondrían una barrera para su compatibilización de la profesión con la familia y el tiempo libre. Esta percepción de dificultades futuras provoca expectativas de autoeficacia y de desarrollo profesional muy por debajo de sus posibilidades.

2.2. Modelos de desarrollo y éxito profesional

Se han producido diversas aproximaciones al estudio del desarrollo y éxito en la carrera profesional desde la perspectiva de género. A continuación se presentan los modelos específicos desarrollados, según la revisión realizada por Martínez-Pérez y Osca (2004): el modelo de influencia de factores situacionales e individuales sobre la carrera directiva de Tharenou y Conroy (1994), el modelo de éxito en la carrera específico de género de Melamed (1995), el modelo de los efectos diferenciales según la categoría de los determinantes de Kirchmeyer (1998), y el modelo de determinantes estructurales y psicosociales del éxito profesional de Martínez-Pérez (2001). Las propuestas teóricas presentadas aquí tienen en cuenta los factores, tanto personales como contextuales, más relevantes en el análisis del desarrollo laboral de las mujeres.

2.2.1. Modelo de Tharenou y Conroy

Tharenou y Conroy (1994) plantean un *modelo de influencia de factores situacionales e individuales sobre la carrera directiva*, que incorpora factores personales y situacionales. Entre los factores personales están las actitudes,

variables demográficas relacionadas con el empleo y la socialización temprana. Por otra parte, los factores situacionales incluyen la estructura laboral, el desarrollo profesional, la compatibilidad de roles y las responsabilidades familiares. Este modelo plantea que aunque todos los factores influyen en el desarrollo de carrera, sólo algunos tienen un efecto diferencial en función del género.

Las variables que tendrán mayor influencia en los hombres son las variables demográficas para el empleo y la estructura laboral, mientras que para las mujeres, las variables más relevantes son la compatibilidad de roles y las responsabilidades familiares. En una actualización posterior del modelo, Metz y Tharenou (2001) hablan de variables de capital humano, como por ejemplo, los años de experiencia o las horas de trabajo y variables de capital social, principalmente las relacionadas con el apoyo social. Estos autores concluyen que las primeras son más importantes para el desarrollo inicial de la carrera de las mujeres, mientras que las variables de capital social tienen mayor relevancia en los niveles superiores de desarrollo laboral.

2.2.2. Modelo de Melamed

Melamed (1995) presenta el *modelo de éxito en la carrera específico de género*, en el que tiene en cuenta tres tipos de factores. En primer lugar, el modelo contempla los atributos de capital humano, como las características relevantes para el puesto de trabajo, el perfil de personalidad y el entorno familiar. Un segundo tipo de factores son las opciones de carrera, concretamente las macroopciones, como la elección de trabajo o prestigio profesional, y las microopciones de carrera, como por ejemplo, las interrupciones o la movilidad organizacional. Y por último, el tercer tipo de factores, denominado estructura de oportunidades, incluye factores macrosociales, como el desempleo o el entorno socioeconómico, y los factores del puesto de trabajo. Las relaciones entre los antecedentes incluidos en el modelo y el éxito profesional difieren para ambos sexos.

El modelo compara la relación de las variables con criterios objetivos de éxito profesional. Esta autora concluye que el éxito profesional tiene un

significado distinto para ambos sexos, hecho que determina que las mujeres elijan ambientes profesionales distintos a los de los hombres, con menores oportunidades de desarrollo y éxito, pero con compensaciones más valoradas por ellas, según los roles sociales de género, como las facilidades para la conciliación del trabajo y la familia.

2.2.3. Modelo de Kirchmeyer

Kirchmeyer (1998) presenta el *modelo de los efectos diferenciales según la categoría de los determinantes*, añadiendo una medida de la percepción del éxito profesional a la propuesta realizada por Melamed. Por tanto, este modelo incluye cuatro categorías de antecedentes: variables de capital humano, como la experiencia o la antigüedad, variables individuales, como la masculinidad o feminidad, variables interpersonales, por ejemplo, el apoyo social, y variables familiares.

El modelo plantea relaciones diferentes en función del género entre las variables antecedentes y criterios de éxito tanto objetivos como percibidos. Por tanto, el modelo establece que las variables de capital humano tendrán mayor peso en el desarrollo de carrera de los hombres, mientras que los factores individuales lo tendrán en el de las mujeres. Por otra parte, los factores interpersonales, que favorecen el avance profesional de los hombres, afectarán por igual al éxito percibido por ambos sexos, igual que los factores familiares, que afectan por igual al éxito percibido aunque luego suponen una traba para el desarrollo profesional de las mujeres.

2.2.4. Modelo de Martínez-Pérez

Este modelo, denominado *modelo de determinantes estructurales y psicosociales del éxito profesional*, tiene en cuenta dos grupos de antecedentes estructurales y psicosociales que intervienen en las opciones de éxito profesional, medido a través de criterios como los ascensos o los salarios, y en la percepción del éxito, medido a través de la satisfacción con el trabajo o el bienestar general. Las variables estructurales incluyen las

características de los ámbitos del trabajo y la familia, mientras las variables psicosociales aluden a la forma en que la persona experimenta su situación en el trabajo y a la relación entre el trabajo y la vida familiar.

Este modelo predice relaciones interactivas complejas entre las variables antecedentes y el éxito profesional, pudiendo establecerse diferentes relaciones de mediación y modulación entre las variables según los casos. De esta forma, el sexo puede ser una variable moduladora de la influencia de las variables estructurales y psicosociales sobre el éxito profesional y de las estructurales sobre las psicosociales. Además, las variables psicosociales pueden ejercer un efecto modulador entre la situación y el éxito profesional.

Según los resultados obtenidos en la aplicación de este modelo (Martínez-Pérez, 2001), la carga familiar ejerce una influencia importante sobre las variables de éxito, tanto objetivo como percibido. Por tanto, la carga de trabajo en el ámbito familiar repercutirá negativamente en las oportunidades de desarrollo profesional. De las variables laborales, la movilidad y la dedicación afectan de forma directa y modulada por el sexo al éxito objetivo. Las variables psicosociales, familia-trabajo y psicolaborales, afectan al éxito percibido. Por último, el sexo modula la forma en que las variables laborales de profesión y movilidad influyen sobre las variables psicosociales. Esto significa que dependiendo del sexo, la profesión o las transiciones a lo largo de la carrera pueden afectar a la forma de percibir el trabajo, y cómo éste se relaciona con la familia, lo que en último término acaba afectando a la percepción de éxito profesional. Este modelo es puesto a prueba posteriormente, confirmando los resultados obtenidos (Martínez-Pérez y Osca, 2004). Una de las principales conclusiones de este estudio es que la carga familiar ejerce una gran influencia sobre la percepción del éxito, determinando las posibilidades de desarrollo profesional. Además, la movilidad interna y la dedicación al trabajo también afectan de forma directa al éxito objetivo, aunque esta relación se ve modulada por el sexo.

2.3. Variables predictoras de elección y éxito

La revisión de las aproximaciones al estudio de los procesos de elección profesional y de desarrollo y éxito profesional nos permiten extraer una serie de variables que inciden en dichos procesos, determinando las posibilidades de hombres y mujeres de establecer, primero, y alcanzar, después, sus objetivos profesionales.

2.3.1. Variables predictoras de la elección profesional

Como resultado de la revisión realizada de los modelos y teorías sobre la elección profesional y la variable género, podemos establecer tres categorías en las que incluir las diferentes variables propuestas para predecir la elección profesional diferencial de hombres y mujeres. Las tres categorías son: variables personales, expectativas sociales y características del entorno (Tabla 4.1).

Tabla 4.1. Variables predictoras de la elección profesional

VARIABLES PERSONALES	Expectativas de éxito / desarrollo
	Percepción de competencia
	Factores internos (intereses, aptitudes, personalidad, motivación)
	Motivos de elección
EXPECTATIVAS SOCIALES	Roles sociales de género
	Expectativas de rol social
CARACTERÍSTICAS DEL ENTORNO	Cultura ocupacional
	Falta de modelos de rol
	Conflicto familia-trabajo
	Factores externos (familia, entorno social, cultural, económico)

En primer lugar, las variables personales incluyen aspectos como las expectativas de éxito y la percepción de competencia y desarrollo profesional en cada una de las opciones a elegir, y diversos factores

internos como los intereses, aptitudes, personalidad y motivaciones. En segundo lugar, las variables incluidas en la categoría de expectativas sociales hacen referencia, principalmente, a los roles sociales de género que se transmiten por medio de los procesos de socialización, y que determinan las opciones profesionales adecuadas por ajustarse a dichos roles. Por último, entre las características del entorno se incluyen variables como la cultura ocupacional, la falta de modelos de rol que sirvan de referencia y mentorización, diversos factores externos como la familia y el entorno socioeconómico y cultural, y el conflicto entre la familia y el trabajo.

La forma en que estas variables afectan a las oportunidades de elección profesional de hombres y mujeres son muy diversas, y se pueden resumir siguiendo el esquema planteado por las tres categorías mencionadas antes. En cuanto a las variables personales, revisamos el impacto de la variable género sobre las expectativas de éxito y percepción de competencia, intereses y motivaciones. Los estudios llevados a cabo en el marco de las teorías y modelos presentados más arriba obtienen resultados diferenciales para hombres y mujeres en *expectativas de éxito y percepción de competencia* (Eccles et al, 1999), de forma que las mujeres se ven a sí mismas como más competentes en habilidades lingüísticas y sociales, y en profesiones tradicionalmente femeninas como las del área de la salud. Por el contrario, los hombres se perciben como más competentes en las habilidades matemáticas y atléticas, y con más oportunidades en profesiones tradicionalmente masculinas, como las del área científica.

Otro estudio analiza las diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a *intereses profesionales* (Silván-Ferrero et al., 2005), concluyendo que los intereses de ambos sexos se corresponden con los roles tradicionales, de forma que las mujeres muestran mayor interés por las áreas de enseñanza y atención a los demás, mientras que los hombres muestran mayor interés por la medicina, la física y la química, movidos además por una motivación estereotipadamente masculina de búsqueda de poder y prestigio.

Por último, el análisis de los *motivos de elección* forma parte del estudio llevado a cabo por Sáinz et al. (2004). Los resultados de este trabajo demuestran que los motivos de elección varían en función del tipo de carrera profesional, concretamente si se trata de una carrera típicamente masculina o femenina. En las carreras típicamente femeninas, los motivos

de elección de las mujeres hacen referencia a la vocación y a factores intrínsecos de interés por el contenido y ayuda a los demás, mientras que en las carreras masculinas, los motivos se trasladan a factores más instrumentales como el salario, las salidas profesionales, la aplicabilidad y la proyección profesional.

La segunda categoría de variables recoge las *expectativas sociales* acerca de los roles que hombres y mujeres deben desempeñar en la sociedad. Los resultados obtenidos muestran una elevada correspondencia con los roles tradicionales. Las mujeres valoran más la familia que el trabajo, mientras que los hombres valoran ambos aspectos por igual (Eccles et al., 1999). Además, los agentes de socialización dirigen a los chicos y chicas hacia estudios relacionados con los roles estereotipados de género, de forma que las chicas se ven animadas a elegir asignaturas de arte y literatura, y los chicos de matemáticas y ciencias (Ahuja, 2002). Por último, el estudio de Sáinz et al. (2004) concluye que el proceso de socialización de género conduce a las mujeres a actividades relacionadas con su rol femenino de cuidado de los demás y demostración de emociones, y a los hombres a mostrar competitividad, fuerza y destreza física.

La tercera categoría que habíamos establecido para representar el conjunto de variables predictoras analizadas hacía referencia a diferentes *características del entorno*. Los análisis de la cultura ocupacional identifican mayores problemas en las mujeres en relación a la cultura masculina de las organizaciones, especialmente en aquellas del área técnica, cuya cultura del cálculo, con elevada exigencia de dedicación horaria, provoca conflictos familiares a las mujeres (Ahuja, 2002). Esta misma investigación destaca la falta de modelos de rol como un problema para el desarrollo profesional de las mujeres, al no encontrar un referente con el que identificarse y que les mentorice.

2.3.2. Variables predictoras del éxito profesional

De los modelos revisados, podemos extraer las principales variables propuestas como predictoras del éxito profesional, clasificadas en dos grandes categorías: personales y situacionales. Las variables incluidas en la

categoría *personal* hacen referencia a características propias de la persona o su entorno familiar, como por ejemplo, las actitudes, el perfil de personalidad, la socialización temprana, la experiencia y el desarrollo profesional o las responsabilidades familiares. Por otra parte, las variables *situacionales* incluyen las variables demográficas del trabajo, como el desempleo o el entorno socioeconómico, la estructura laboral y diversos factores del puesto de trabajo. La siguiente tabla (Tabla 4.2) resume las variables predictoras del éxito profesional y su relación con la variable sexo, divididas en las dos categorías de variables personales y situacionales.

Tabla 4.2. Variables predictoras del éxito profesional

VARIABLES PERSONALES	Actitudes
	Socialización temprana
	Capital humano (experiencia)
	Desarrollo profesional
	Compatibilidad de roles
	Responsabilidades familiares
	Perfil de personalidad
	Variables familiares
	Percepción del trabajo
	Relación trabajo-familia
	Macroopciones (elección de trabajo o prestigio)
	Microopciones (interrupciones o movilidad)
	Variables individuales (masculinidad/feminidad)
	Variables interpersonales (apoyo social)
VARIABLES SITUACIONALES	Variables demográficas de empleo
	Estructura laboral
	Macrosociales (desempleo o entorno socioeconómico)
	Factores del puesto de trabajo
	Características del trabajo

Teniendo en cuenta la influencia de estas variables sobre el desarrollo de carrera de hombres y mujeres, podemos concluir que todas las variables

que influyen en el desarrollo de carrera de las mujeres se sitúan en el plano individual-familiar (capital humano-experiencia, compatibilidad de roles, responsabilidades familiares). Por su parte, las variables que afectan más al desarrollo de carrera de los hombres son de carácter situacional, variables demográficas del empleo y estructura laboral, y sólo las de capital humano-experiencia cuentan entre las variables de carácter personal que afectan al avance profesional de los hombres.

La percepción de competencia y las expectativas de éxito parecen estar mediatizadas por los estereotipos y roles sociales de género. Sáinz et al. (2004) analizan las expectativas de desarrollo, y encuentran que las mujeres de carreras típicamente masculinas muestran mayor ambición profesional y optimismo que las mujeres de carreras típicamente femeninas. Los estereotipos y roles sociales de género están presentes en la mayoría de los resultados obtenidos sobre expectativas, aptitudes, intereses y motivaciones. Además, estas variables, junto con la cultura organizacional, constituyen los principales predictores de la discriminación laboral contra las mujeres en el ámbito profesional. Las creencias estereotipadas sobre las oportunidades profesionales de las mujeres atacan al mercado laboral por un doble frente. En primer lugar, dibujan una realidad organizacional impregnada de dichos valores estereotipados, que suponen un ambiente predispuesto a la desigualdad. Y en segundo lugar, llegan a introducirse en el sistema de creencias y valores propio de las personas, hombres y mujeres, a través del proceso de socialización. Por tanto, la segregación se gesta en un proceso en el que intervienen factores situacionales y personales, entre los que se enmarcan los procesos motivacionales que vamos a analizar a continuación.

3. PROCESOS MOTIVACIONALES

Las teorías de la motivación tratan de explicar qué da energía y dirección a una conducta, lo que motiva a la persona a realizar una acción determinada. El estudio de la motivación se centra en el proceso que explica cómo se activa la conducta, y cómo ésta se dirige hacia un determinado fin. Se trata de estudiar cuál es el estado de la persona previo

a una conducta, por ejemplo, analizando sus necesidades, deseos o intenciones, que van a motivar un determinado comportamiento. Por lo tanto, el análisis motivacional incluye la comprensión de las causas del comportamiento, y del comienzo, persistencia y final de la conducta. En este trabajo se plantea la motivación como una de las variables predictoras más importantes en el desarrollo profesional.

Los elementos básicos que intervienen en el proceso motivacional de la conducta son las necesidades, los valores, las metas, las emociones y las cogniciones, como por ejemplo, las expectativas (Hontangas, Peiró y Salanova, 1995). Uno de los intentos de explicar la conducta motivada alude a los requisitos de supervivencia y bienestar, las *necesidades*, como principal elemento activador de la conducta (Maslow, 1954; White, 1959). Los *valores*, que guían la acción hacia la satisfacción de necesidades, representan aquellos aspectos que la persona considera buenos o beneficiosos, y están relacionados con el concepto de valencia de la teoría de la expectativa (Vroom, 1964) y la equidad en las teorías del intercambio. Los valores se actualizan y se consiguen a través de las *metas* y las intenciones, equivalentes a los incentivos de las teorías del aprendizaje. La comparación de los valores y metas con los resultados obtenidos dan lugar a las *emociones*. Por último, las *cogniciones* están relacionadas con los conceptos anteriores, en tanto en cuanto influyen en la forma de percibir e interpretar la satisfacción de necesidades, el logro de metas y la respuesta emocional. Una de las concepciones de expectativa es la probabilidad subjetiva de obtención de un determinado resultado, y aplicada a la teoría de las expectativas de autoeficacia (Bandura, 1987), significa la percepción subjetiva de competencia en actividades que conducen a un determinado nivel de desempeño.

La persona percibe y evalúa las características que considera relevantes del trabajo, y desarrolla una serie de demandas, tales como expectativas, objetivos, necesidades y valores, que espera alcanzar mediante la actividad laboral. Las teorías sobre la motivación en el contexto organizacional plantean que la satisfacción de las necesidades, valores, metas y expectativas son la clave para la motivación, en un contexto donde la satisfacción es entendida como un estado emocional positivo resultante de la valoración de la propia experiencia en el trabajo (Locke, 1976). Se

produce una dinámica de interacción entre la persona y su trabajo, de forma que la motivación va a depender del ajuste y satisfacción de las demandas de ambos.

Desde la perspectiva de la motivación laboral, la Psicología se ha interesado por conocer cuáles son los constructos relacionados con la persona que motivan a realizar una actividad laboral. Ha habido varios intentos de clasificar las aproximaciones teóricas a este fenómeno, una de las cuales establece la diferencia entre teorías centradas en el contenido y teorías centradas en el proceso de la motivación (Campbell, Dunnette, Lawler y Weick, 1970). Las teorías centradas en el *contenido* tratan de identificar los constructos que motivan la conducta, como las teorías de las necesidades de Murray (1938) y de McClelland (1965), la teoría de la jerarquía de las necesidades de Maslow (1943, 1954), la teoría X y la teoría Y (McGregor, 1960) y el modelo jerárquico (Alderfer, 1969, 1972). Mientras que las teorías centradas en el *proceso* se interesan por los constructos que intervienen en el proceso haciendo posible la dirección y persistencia de la conducta laboral. Entre ellas destaca la teoría de las expectativas y valencias (Vroom, 1964), la teoría del establecimiento de metas (Locke y Latham, 1968) y la teoría de la equidad (Adams, 1965).

En este apartado vamos a revisar los procesos motivacionales implicados en el desarrollo profesional, destacando la perspectiva de la motivación intrínseca y extrínseca, que separa los aspectos motivantes del trabajo entre internos o inherentes a la propia actividad y características del entorno; el establecimiento de metas de logro, como representación del esfuerzo realizado a través de las acciones necesarias para alcanzar un objetivo; y las expectativas y atribuciones, porque las atribuciones de los éxitos y fracasos influyen de forma determinante en la generación de expectativas futuras sobre el rendimiento.

3.1. Motivación intrínseca y extrínseca

Los motivos por los cuales elegimos una carrera u otra pueden ser muy diversos. La tradición familiar, la vocación o las expectativas de obtener un elevado estatus social y económico pueden estar detrás de la elección

profesional. En este trabajo nos interesa, especialmente, la perspectiva de estudio de la motivación que tiene en cuenta los factores extrínsecos e intrínsecos en la activación y dirección de la conducta motivada.

Para comprender la conducta, la perspectiva organizacional separa claramente los motivadores del entorno, también llamados extrínsecos, y los motivadores del contenido del trabajo, o intrínsecos. Generalmente se asume que las personas adoptan dos orientaciones motivacionales distintas hacia el trabajo: una extrínseca o instrumental, y otra intrínseca o expresiva (Salanova, Hontangas y Peiró, 1996). La perspectiva extrínseca ofrece una interpretación motivacional basada en premios y castigos, donde las recompensas externas juegan un papel fundamental en la explicación de la conducta; mientras que la motivación intrínseca se refiere a aquellas actividades que se realizan de forma espontánea, por el puro placer de hacerlas o por el interés que suscita su ejecución, siendo la consecuencia más habitual la satisfacción personal (Barberá, 2002).

La conceptualización de lo extrínseco versus lo intrínseco se basa en criterios tales como el locus de control de las recompensas e incentivos, el compromiso con la acción y la satisfacción de necesidades, la persistencia en la acción y la instrumentalidad o expresividad de la acción. La motivación extrínseca se activa por aspectos que no son propios de la actividad laboral, pero forman parte de la recompensa por el trabajo realizado, de los cuales se experimenta un control externo. De esta forma, la actividad laboral se convierte en un medio para conseguir un fin, no es un fin en sí misma. Por su parte, la motivación intrínseca se activa por aspectos de la propia actividad laboral, relacionados con el contenido del trabajo, de los cuales la persona experimenta un control interno. De esta forma, la actividad se convierte en un fin en sí misma, expresiva, valorada y satisfactoria.

3.1.1. Motivos extrínsecos

Los aspectos de carácter extrínseco hacen referencia a las características del entorno de la actividad laboral, de naturaleza material y social. Entre los elementos motivadores del entorno del trabajo, Salanova et al., (1996) destacan el dinero, la estabilidad en el empleo, las oportunidades de

ascenso y promoción, las condiciones de trabajo, las posibilidades de participación en el trabajo y el ambiente social del trabajo.

En el estudio de los motivos de elección de carrera, los incentivos que modulan la motivación extrínseca son los relacionados con las oportunidades percibidas de alcanzar prestigio social, elevadas expectativas económicas y amplias salidas profesionales. Estos aspectos actúan como recompensa al esfuerzo invertido en la formación para la profesión. En este caso, la recompensa está muy lejos de la elección, porque es habitual que un elevado nivel de estatus y salario se alcance cuando la carrera está consolidada. Por tanto, los motivos extrínsecos no serían un buen combustible para el esfuerzo a realizar en la larga formación universitaria. Como ya se ha comentado, la motivación determina la dirección e intensidad de la conducta. Es posible que la motivación extrínseca tenga un papel importante en la elección de carrera, pero para comprender la permanencia en los estudios, debemos revisar otro tipo de motivos que acompañen a la persona durante todo el proceso, ofreciendo continuas recompensas que mantienen vivo el interés y el esfuerzo. Este tipo de motivos son los que componen la motivación intrínseca, que nos ayuda a comprender el proceso de elección y desarrollo profesional.

En síntesis, los aspectos que podemos considerar como motivos extrínsecos para el desarrollo profesional son aquellos que aluden a las características instrumentales de la carrera, como el salario, las salidas profesionales, la aplicabilidad de la carrera y la posible proyección profesional.

3.1.2. Motivos intrínsecos

Los aspectos intrínsecos de la conducta hacen referencia al contenido del trabajo, es decir, a aquellos aspectos relacionados con la actividad laboral requeridos para su desempeño. Entre éstos, se encuentran las características de la tarea, la autonomía para su realización, las oportunidades para utilizar los conocimientos, habilidades y destrezas, y la retroalimentación o *feedback*.

Para la comprensión del significado de la motivación intrínseca, el juego representa un papel fundamental. El juego nos permite aprender y descubrir cómo la persona y el entorno se pueden cambiar y manipular, con lo que se establece el nexo de unión entre las exploraciones de la infancia y las habilidades prácticas de la edad adulta. Según Vandenberg (1978), *el bebé explora, el niño juega y el adulto aplica las habilidades desarrolladas*. Esta secuencia de exploración, juego y aplicación resume la importancia que tiene el juego en el desarrollo. Y precisamente, la tercera fase de esta secuencia, la aplicación, representa las conductas intrínsecamente motivadas. Por lo tanto, la motivación intrínseca incluye conductas relacionadas con la exploración, investigación, enfrentamiento a desafíos, obtención de *feedback* de competencia, persistencia y reenganche (Condry y Chambers, 1978).

Según esta perspectiva, lo que motiva la conducta del individuo en un primer momento es la curiosidad, que mueve a la persona a explorar, investigar y manipular. A partir de ahí, será la percepción de la actividad como un reto para la evaluación de competencia la que hará que definitivamente se convierta en una conducta intrínsecamente motivada. Por lo tanto, una tarea activa la motivación intrínseca cuando es interesante, provoca curiosidad y permite la aplicación de las habilidades para la puesta a prueba de la competencia. De esta forma, cuando una persona se implica en una actividad por el mero hecho de realizarla, entonces la conducta está motivada de forma intrínseca. En el momento en que entre en juego un motivo que no está relacionado con la propia actividad en sí, entonces interviene la motivación extrínseca. Por ejemplo, si una persona decide hacer una carrera porque quiere aprender cosas sobre la materia (curiosidad), entonces la motivación es intrínseca. Sin embargo, si elige los estudios porque cree que le van a permitir obtener dinero o estatus, entonces la motivación es extrínseca.

Una misma conducta puede estar impulsada por diversidad de motivos, tanto intrínsecos como extrínsecos. En la interacción entre motivación intrínseca y extrínseca, el hecho de que ambas se den en una misma actividad tiene efectos variados. El más destacado es el efecto entorpecedor y desmotivante de la introducción de recompensas en una conducta que anteriormente estaba intrínsecamente motivada (Barberá, 2002). Según las

teorías motivacionales, cuando hay una conducta motivada de forma intrínseca, la intervención de motivos extrínsecos tendrá efectos negativos sobre la motivación futura, tal y como demuestran diferentes estudios (Condry, 1977; Lepper, Greene y Nisbett, 1973). Sin embargo, hay una serie de factores que determinan el grado en que el motivo extrínseco afectará a la motivación intrínseca, como son las expectativas de recompensa, lo destacado de la misma y el carácter tangible de ésta. Por lo tanto, una recompensa extrínseca reducirá la motivación intrínseca siempre y cuando la persona espere recibir dicha recompensa, cuando la recompensa sea tangible, abundante y esperada (Reeve, 1994).

Por lo tanto, los motivos que podemos considerar como intrínsecos en el proceso de elección y desarrollo profesional son los relacionados con el propio contenido del trabajo, relacionados con la satisfacción personal obtenida por el mero hecho de realizar una actividad, como por ejemplo, el gusto por los contenidos de la profesión, el trato con las personas o la pasión por la profesión.

La concepción de la motivación intrínseca ha experimentado una evolución desde perspectivas conductuales, que infieren el interés que motiva la conducta de los resultados comportamentales, considerados variables dependientes, hasta planteamientos procedentes de la psicología cognitiva, que consideran la motivación intrínseca como variable predictora de otras medidas dentro del proceso global de ejecución de una actividad (Barberá, 2002). El estudio de la motivación en el contexto laboral se ha vinculado también con el establecimiento de metas (Barberá, 2002). Desde este planteamiento se considera el entorno social como determinante de la elección y priorización de metas. Los agentes socializadores transmiten los valores fundamentales de la cultura, cuya influencia determina los intereses personales y el establecimiento de metas, aspectos que resultan ser claves en el desarrollo profesional de mujeres y hombres.

3.2. Establecimiento de metas de logro

Dentro el campo de la educación, la motivación está estrechamente relacionada con las metas. Las razones y motivos por los que los

estudiantes se implican en determinados estudios se pueden abordar desde el punto de vista de las metas. Una meta es un objetivo que se plantea la persona, que actúa como guía para su comportamiento. Una meta no constituye únicamente un estado final, sino que implica una serie de acciones necesarias para alcanzar el resultado final, con implicación de estados afectivos internos (Barberá, 1998b).

Han sido muchas las investigaciones que han estudiado en profundidad las implicaciones motivacionales de las metas académicas y que han establecido una clasificación de los distintos tipos de metas. Por ejemplo, hay autores que diferencian entre metas de aprendizaje y metas de ejecución o rendimiento (Dweck, 1986), otros entre metas centradas en la tarea y metas centradas en el «yo» (Nicholls, 1984), otros entre metas de dominio y metas de ejecución o rendimiento (Ames, 1992), otros entre metas de tarea y metas de ejecución o rendimiento (Anderman y Midgley, 1997), y otros entre metas orientadas al dominio y metas orientadas a la ejecución o al rendimiento (Elliot, 1997). Desde cualquiera de estas perspectivas, las metas de aprendizaje, o centradas en la tarea, o de dominio, implican la búsqueda del desarrollo y mejora de la capacidad, mientras que las metas de rendimiento, o centradas en el «yo» reflejan, más que el deseo por aprender, el deseo de demostrar a los demás la propia competencia a través de la obtención de valoraciones positivas y la evitación de juicios negativos sobre los niveles de capacidad. Dos tipos de metas de rendimiento son la meta de refuerzo social, que tiene que ver con la tendencia a aprender para obtener aprobación y evitar el rechazo por parte de personas significativas, y la meta de logro, cuando el objetivo es obtener buenos resultados y alcanzar el éxito en los estudios.

Generalmente se considera que las metas, ya sean de aprendizaje o de rendimiento, se definen en términos de tendencias de aproximación. Sin embargo, se plantea la necesidad de incluir como determinante de la conducta motivada las tendencias de evitación. La meta de evitación estaría centrada en evitar juicios desfavorables sobre la competencia (Elliot, 1997). De esta forma, un estudiante puede estar motivado para lograr un mayor rendimiento para demostrar su competencia y habilidad, o puede estar motivado a lograr un alto rendimiento para evitar el fracaso y la incompetencia. En ambos casos se trata de una meta de rendimiento, pero

con matices diferentes en cuanto a la aproximación o la evitación. Según Rodríguez et al. (2001), sería posible aplicar las tendencias de aproximación y evitación a las metas de aprendizaje, aunque en este caso la tendencia de evitación todavía carece de claridad teórica y empírica.

Las teorías sobre las metas de logro incorporan los tipos de metas y las estrategias para conseguirlas (Barberá, 2002). En una situación de logro, la motivación aumenta cuando una persona, que busca demostrar su competencia, consigue alcanzar una meta de ejecución. Sin embargo, si la autopercepción es de incompetencia, el miedo al fracaso reduce la posibilidad de logro (Harackiewicz, Barron y Elliot, 1998; Harackiewicz et al., 1997). Las metas pueden tener importantes consecuencias sobre la motivación. El establecimiento de metas mejora el rendimiento, siempre y cuando las metas sean específicas, difíciles y desafiantes. Una meta permite que la persona fije su atención en la tarea, movilizándolo el esfuerzo necesario para alcanzarla. El esfuerzo dedicado para conseguir una meta determinada dependerá de la dificultad percibida, es decir, a mayor dificultad percibida, mayor será el esfuerzo realizado. Además, el hecho de tener unas metas establecidas aumenta la capacidad de persistencia en el esfuerzo por conseguirlas, ofreciendo a la persona más oportunidades de alcanzar la meta, incluso con estrategias diferentes a las iniciales. Algunos autores han afirmado que las metas de aprendizaje conducen a un mejor rendimiento que las metas de ejecución, (Darnon, Butera, y Harackiewicz, 2007), aunque este beneficio sólo se obtiene en el caso de tareas que requieren una profunda atención y evaluación del contenido de la tarea (Elliot y McGregor, 1999; Grant y Dweck, 2003). En general, la mayor parte de los estudios relacionan positivamente las metas de aprendizaje con índices de motivación como la percepción de competencia, implicación en la tarea, atribuciones de esfuerzo ante el éxito y persistencia ante las dificultades (Anderman y Young, 1994; Dweck, 1986; Dweck y Leggett, 1988; Graham y Golan, 1991; Meece, Blumenfeld y Hoyle, 1988; Midgley y Urdan, 1995; Nicholls, Patashnick y Nolen, 1985; Roeser, Midgley y Urdan, 1996; Schunk, 1996).

Varios trabajos han puesto de manifiesto la complementariedad de metas que tradicionalmente se han considerado contrapuestas, como las metas de aprendizaje y de rendimiento (Bouffard, Boisvert, Vezeau y

Larouche, 1995; Cabanach et al., 1999; Harackiewicz et al., 2000; Meece, 1994; Meece y Holt, 1993; Pintrich, 2000). Una de las conclusiones más importantes de esta revisión es que la adopción de múltiples metas conduce a un mejor rendimiento académico, y la coordinación de diferentes tipos de metas permite al estudiante adaptarse mejor a las demandas del contexto de aprendizaje, a través del desarrollo de habilidades y estrategias de autorregulación (Rodríguez et al., 2001). Además, estos autores inciden en la importancia de las variables contextuales en el establecimiento de metas. La explicación se basa en que las metas, como representaciones cognitivas, son susceptibles de mostrar cierta estabilidad intraindividual, pero también pueden mostrar cierta sensibilidad contextual y situacional. Por ejemplo, una persona puede estar orientada a metas de rendimiento o de aprendizaje, dependiendo de la situación. En el estudio llevado a cabo por Rodríguez et al. (2001), estos autores encuentran estudiantes con un patrón motivacional múltiple integrado por tendencias de aproximación y de evitación, y suponen que la articulación de ambas tendencias implica la puesta en marcha de mecanismos de autorregulación del aprendizaje que les permitan una utilización estratégica de las mismas, priorizando una u otra en cada situación particular dependiendo de los propósitos, motivos o razones para implicarse, o no implicarse, en la tarea. Esta forma de actuar implica una coordinación y un ajuste efectivo entre los intereses y razones personales con las demandas específicas del contexto de aprendizaje.

Un aspecto importante a resaltar en el establecimiento de metas es el significado del logro. La atribución de significados a las metas depende del concepto que las personas tienen de su propia inteligencia, valía y capacidades personales (Barberá, 2002). Una situación de logro conlleva expectativas que proceden del sistema de creencias propios de la persona, en el que juega un papel muy importante el concepto de sí mismo y de valía personal. Por lo tanto, ante una situación de logro, el sistema de creencias y las expectativas de competencia determinan la atribución de significados a las metas. La investigación motivacional predice que las personas que atribuyen un significado de habilidad específica a sus cualidades personales se inclinarán por las metas de aprendizaje, mientras que las personas que atribuyen un significado de carácter permanente y estable a sus cualidades, elegirán las metas de ejecución.

La investigación sobre metas de logro no ha tenido muy en cuenta la variable género (Midgley, Kaplan y Middleton, 2001), bien porque se ha ignorado, o bien porque las diferencias no han resultado interesantes. Pero el estudio de las diferencias en metas de logro es fundamental, desde el punto de vista educativo y laboral, porque si hombres y mujeres tienen metas de logro diferentes, necesitan un trato y orientación diferentes (Hyde y Kling, 2001). En este sentido, las aportaciones de Eccles y colaboradores, cuyo modelo se ha explicado antes en el apartado de teorías sobre la elección profesional, son cruciales para comprender la relación entre el género, la motivación y el logro.

A pesar de la escasez de trabajos, se han identificado diferencias en establecimiento de metas en función del sexo. Varios estudios sobre metas en el contexto educativo concluyen que los chicos muestran una mayor orientación hacia metas de rendimiento, mientras que las chicas muestran una mayor orientación hacia metas de aprendizaje (Middleton y Midgley, 1997; Pajares, Britner y Valiante, 2000; Pajares y Cheong, 2003). En un momento crucial para el futuro profesional, cuando el alumnado de educación secundaria realiza elecciones que van a determinar su posterior formación, se aprecian diferencias importantes a favor de los chicos en metas de logro, actitudes y percepción de competencia en relación al área de ciencias (Nancy y Schau, 2002; Oliver y Simpson, 1988).

El contexto de logro puede dar lugar a otro tipo de procesos motivacionales implicados en la activación y dirección de la conducta, como son las atribuciones causales. Las aportaciones iniciales de Heider (1958) sobre atribuciones son aplicadas al estudio de la motivación de logro por Weiner (1974). Según este autor, las atribuciones causales acerca del éxito o fracaso en una tarea son fundamentales para predecir comportamientos futuros, porque determinan sus expectativas de éxito o fracaso.

3.3. Expectativas y atribuciones

Las personas calculamos las posibilidades de conseguir las metas que nos proponemos, y posteriormente evaluamos el resultado y buscamos explicaciones. Este proceso está determinado por la experiencia previa y la

valoración de la propia valía, y matizado por los estereotipos de género. Eccles (1985) contempla la percepción de competencia como una variable determinante de la elección profesional, por su relación con las expectativas de éxito o fracaso en la profesión. Hombres y mujeres se perciben como competentes en áreas profesionales distintas, siguiendo el dictado de los roles tradicionales de género, por lo que sus expectativas de éxito se dan en actividades diferentes.

Las expectativas y las atribuciones son procesos psicológicos que afectan a la motivación, y tienen un papel principal en la elección profesional. Las expectativas se entienden como la probabilidad subjetiva de que determinadas acciones producirán ciertos resultados (Salanova et al., 1996). Vroom (1964) define la expectativa como *“una creencia momentánea concerniente con la probabilidad de que un acto particular irá seguido por un resultado particular”* (p. 17). Mientras que las teorías de la atribución tratan de analizar cómo la explicación de las personas sobre el éxito o el fracaso en sus acciones incide en la motivación.

Existe una gran variedad de atribuciones diferentes, que producirán estados emocionales, cognitivos y motivacionales distintos. El principal postulado de la teoría de la atribución consiste en la búsqueda de la razón por la cual suceden los acontecimientos. Las atribuciones tienen grandes implicaciones en diversos procesos motivacionales. Las atribuciones afectan a las expectativas de éxitos o fracasos futuros y a las reacciones emocionales. Weiner (1980) clasificaba las atribuciones en función de la causalidad y la estabilidad. De esta forma, las explicaciones internas y estables producían atribuciones de habilidad, las internas pero inestables producen atribuciones de esfuerzo, las externas estables producen atribuciones de dificultad de la tarea, y por último, las causas externas inestables producen atribuciones de suerte. La siguiente tabla resume el sistema de atribución de Weiner (Tabla 4.3).

Tabla 4.3. Matriz de dimensiones causales de las atribuciones

		ESTABILIDAD	
		Estable	Inestable
CAUSALIDAD	Interna	HABILIDAD	ESFUERZO
	Externa	DIFICULTAD DE LA TAREA	SUERTE

Fuente: Basado en Weiner (1986)

Las atribuciones a factores internos o controlables, como la capacidad y el esfuerzo, más que a factores externos e incontrolables, como la suerte o la dificultad de la tarea, con frecuencia se traducen en reacciones emocionales positivas como el orgullo en caso de éxito, o negativas como la vergüenza en caso de fracaso.

Los procesos atribucionales están implicados en las expectativas de desarrollo profesional de las mujeres, y pueden convertirse en barreras cuando hablamos de profesiones tradicionalmente ocupadas por hombres. Las mujeres, conscientes de la realidad social en la que viven, saben que están en desventaja en profesiones masculinas, porque no pueden competir con los roles masculinos tradicionalmente asociados a esas profesiones. Los trabajos de Schmitt y Branscombe (2002) y Schmitt, Branscombe, Kobrynowicz y Owen (2002) plantean qué sucede cuando una mujer es rechazada en un trabajo y lo atribuye a que la persona que ha hecho la selección es sexista y que ha sido discriminada por el hecho de ser mujer. En este caso, atribuir el fracaso a los prejuicios sexistas de la persona que realiza la selección constituye una atribución externa. Por otra parte, también hay una condición necesaria para que se produzca tal discriminación: el hecho de ser mujer. La mujer no se culpará a sí misma por ser rechazada, y no lo atribuirá a su falta de capacidad, pero la pertenencia a un sexo concreto, o identidad sexual, se percibe como causa del rechazo. Esta explicación supone una atribución externa y estable, tan estable como lo es el sexo biológico. En sus estudios, estos autores demuestran que cuando las mujeres atribuyen el rechazo al prejuicio se sienten peor que cuando las atribuyen solamente a causas externas. La explicación es que la mujer sabe que sobre esas causas no tiene control, ya

que no las puede modificar. Este tipo de atribuciones son cruciales para las expectativas de las mujeres sobre su desarrollo profesional en áreas tradicionalmente ocupadas por hombres.

Un concepto interesante en el análisis de las expectativas dentro del entorno organizacional es el de expectativa compensatoria. Algunos estudios han analizado el impacto de las expectativas compensatorias, por la exposición a roles de género inconsistentes con el estereotipo, en la valoración de las personas en profesiones típicamente masculinas o femeninas (Alter y Seta, 2005). Estas autoras mantienen que las expectativas compensatorias se refieren a las expectativas que se producen cuando recibimos información contradictoria con el estereotipo de género, en el sentido de que a partir de esa información, se produce una tendencia posterior a exagerar las características estereotipadas del grupo. Por ejemplo, si en una entrevista de trabajo se presenta una mujer con elevada experiencia en un campo tradicionalmente masculino como la ingeniería (información contraria al estereotipo), el hecho de ser evaluada como un caso excepcional genera una predisposición en el entrevistador, desarrollando expectativas excesivamente estereotipadas sobre las cualidades femeninas de las siguientes aspirantes. Las expectativas se vuelven compensatorias porque el hecho de esperar características excesivamente estereotipadas equilibra o compensa la inconsistencia provocada previamente. Sin embargo, esto sólo sucede en personas que tienen una visión altamente estereotipada de los grupos sexuales. Los resultados del estudio llevado a cabo por Alter y Seta (2005) indican que los estereotipos masculinos y femeninos tienen un papel importante en las expectativas de éxito y satisfacción en el trabajo. Un efecto beneficioso de los estereotipos de género contradictorios, contrarios a lo tradicional, es que tienden a ampliar el rango de ocupaciones, según los roles de género tradicionales, que se consideran aceptables para cada grupo sexual. Sin embargo, el coste es elevado. Para que una mujer pueda acceder al éxito profesional, en una profesión tradicionalmente ajena a lo femenino, tiene que asumir el rol masculino que impone la cultura organizacional. Esto supone una trampa para las mujeres, porque limita sus actitudes y comportamientos de mujer (Nicolson, 1997), provocando un fuerte sentimiento de alienación (Metcalf, 1993) al tener que trabajar en un

ambiente masculino de competitividad y agresividad, debiendo comportarse de forma totalmente contraria a su propia identidad de género.

Towson, Zanna, y MacDonald (1985) analizan el impacto sobre las expectativas de satisfacción y éxito de las mujeres en profesiones masculinas y femeninas, en función de si responden al estereotipo tradicional de su grupo sexual. En sus experimentos, se presentan grabaciones de mujeres en situaciones de entrevista laboral, y se evalúan las probabilidades de éxito de la mujer en trabajos típicamente masculinos o femeninos. Se varían las condiciones de feminidad de la mujer entrevistada, por medio del comportamiento y la forma de vestir. Los resultados indican que las mujeres que no representan el estereotipo tradicional femenino, generan mayores expectativas de éxito en profesiones masculinas, mientras que las mujeres que muestran actitudes tradicionales, predicen atribuciones de éxito en las profesiones típicamente femeninas. Por lo tanto, el hecho de que el estilo personal se ajuste al estereotipo tradicional o no afecta a las expectativas de éxito en el contexto laboral. Lo que esta investigación viene a decir es que se mantiene el predominio de los estereotipos a través de la valoración y ensalzamiento de las características masculinas en las profesiones de hombres, y las femeninas en las profesiones de mujeres, independientemente del sexo.

Las expectativas de éxito están relacionadas con la autoconfianza en la realización de la tarea. La investigación ha demostrado las diferencias en las expectativas de éxito de hombres y mujeres en diferentes áreas de conocimiento (Eccles, 1994; Hyde et al., 1990; Swim, 1994). Las expectativas de éxito determinan la confianza que tiene una persona para enfrentarse a una tarea. Si la evaluación de las posibilidades de éxito es positiva, la persona se sentirá segura y elegirá esa alternativa; pero si por el contrario, la evaluación de las posibilidades es negativa, la persona no se sentirá segura y no elegirá la alternativa. Por ejemplo, de acuerdo con los roles tradicionales de género, las chicas estudiantes valoran más que los chicos la opción de tener un trabajo que les permita ayudar a los demás, mientras que los chicos valoran más los aspectos instrumentales, dinero y prestigio, del futuro trabajo (Hyde y Kling, 2001). Según el modelo de Eccles (1987), las expectativas, percepción de competencia, y el valor de la alternativa determinan la elección. Se ha demostrado que los chicos tienen

una mayor percepción de competencia en las matemáticas que las chicas, por lo que es más probable que sean ellos los que elijan esta opción. Las chicas piensan, en comparación con los chicos, que las matemáticas son menos importantes, menos útiles y menos divertidas (Eccles, Adler y Meece, 1984). Esta menor valoración de las matemáticas, condicionada por sus menores expectativas de éxito en esta área, a su vez condicionada por la asunción de los roles y estereotipos de género, limita las posibilidades de desarrollo profesional de las mujeres en el campo científico y tecnológico.

4. SÍNTESIS DE LA PARTE TEÓRICA

La primera parte de este trabajo se ha dedicado a la revisión de la posición que ocupan y el papel que desempeñan las mujeres en el mercado laboral. La perspectiva de la psicología del género ha establecido los criterios para realizar el análisis de los factores situacionales, principalmente el contexto socioeconómico y organizacional, y los factores personales, principalmente los procesos motivacionales, que intervienen en la explicación de la discriminación laboral de género. La psicología del género permite describir y explicar, de forma no sesgada, las variables sociales y psicológicas implicadas en las relaciones entre hombres y mujeres, especialmente en el ámbito laboral, a través de la conceptualización de la identidad, los estereotipos y los roles de género.

El análisis del contexto social y laboral muestra la situación de discriminación que sufren las mujeres, mientras que la revisión de las iniciativas impulsadas desde los principales estamentos nacionales e internacionales, reguladores de la actividad social y económica, nos acerca las medidas desarrolladas en el plano legal y jurídico para asegurar la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres. En la actualidad, el incremento en la presencia de las mujeres en el mercado laboral, cada vez en ramas profesionales más diversificadas, es un reflejo de los avances conseguidos en materia de políticas y leyes para la igualdad y participación de las mujeres en la vida pública. Sin embargo, los avances no han logrado eliminar del todo los procesos discriminatorios que mantienen la segregación laboral contra la mujer. El análisis del contexto

organizacional se perfila como necesario para comprender la segregación laboral de género.

En la mayoría de las ocasiones, el trabajo se produce en un contexto institucional, en el que las características de las organizaciones laborales juegan un importante papel en la reproducción de la segregación laboral. Los procesos de socialización, las relaciones asimétricas de género, la cultura y estructura, y las características del trabajo, todo ello en el contexto organizacional, son factores que nos ayudan a comprender la posición que ocupa la mujer en el ámbito laboral. Podemos afirmar que las mujeres han conseguido mejorar sustancialmente su posición en un mercado adverso, caracterizado por unos valores masculinos y un contexto socioeconómico dinámico, que continuamente modifica las demandas exigidas para el trabajo.

El segundo tipo de factores, incluidos en nuestro estudio, implicados en la segregación laboral son los procesos psicológicos relacionados con la motivación de las personas en el ámbito laboral. Los procesos motivacionales que dirigen el desarrollo profesional de las personas llevan implícitos los condicionantes sociales transmitidos de generación en generación. Las creencias estereotipadas, sobre aspectos aptitudinales, actitudinales y comportamentales propios de cada grupo sexual, limitan el desarrollo de las potencialidades y determinan las opciones de desarrollo profesional de los hombres y las mujeres.

A partir de esta revisión, consideramos que tenemos los elementos necesarios para llevar a cabo nuestra propia investigación, con el fin de aportar algo de conocimiento al problema de la segregación laboral de género. Una vez plasmada la situación social y laboral de la mujer, contemplada la perspectiva de la psicología del género, enmarcado el trabajo en el ámbito organizacional y revisada la investigación desde la psicología motivacional, se presenta a continuación el estudio empírico realizado.

II. PARTE EMPÍRICA. ESTUDIO DE CAMPO

CAPÍTULO 5. METODOLOGÍA

En este capítulo se presenta el marco metodológico en el que se ha desarrollado el estudio empírico, desde el proyecto que da origen a este trabajo hasta la recogida y análisis de datos, pasando por los objetivos del estudio, las hipótesis de trabajo, los instrumentos utilizados para la recogida de datos y la descripción de la muestra.

1. PROYECTO MARCO

La investigación objeto de este trabajo se enmarca en un proyecto perteneciente a la Iniciativa Comunitaria EQUAL, del Fondo Social Europeo, denominado "Profesion@l: Equilibrio de género en el espacio europeo".

El proyecto PROFESION@L plantea como objetivo lograr la diversificación profesional mediante la promoción de la diversidad de género en los perfiles profesionales y la aplicación del *mainstreaming* de género en los itinerarios formativos y de inserción laboral de l@s titulad@s universitari@s. Este objetivo general se concreta en una serie de objetivos específicos:

- a. Transmitir a los agentes sociales implicados la necesidad de una mayor diversidad de género, revalorizando la aportación femenina. Para ello, se analizará desde la perspectiva de género el perfil profesional requerido para responder a las demandas educativas y organizacionales actuales y su correspondencia con los porcentajes de participación actuales. Esta actividad se concretará en algunas profesiones que se han elegido por estar marcadamente sesgadas.
- b. Promover la diversificación profesional de género en la definición de especialidades y carreras educativas. Para ello, se revisarán los itinerarios formativos desde la perspectiva de género y la diversidad, recomendando acciones para su posible consideración en el proceso de definición y actualización de nuevas titulaciones según el actual marco europeo (Bolonia-Berlín).

- c. Eliminar entre el alumnado de Secundaria y Universidad (futuros profesionales) las actitudes sesgadas y estereotipadas que puedan estar contribuyendo a la perpetuación de la segregación horizontal. En este sentido, se promoverán acciones de sensibilización, orientación y formación del alumnado en situación de selección de carrera universitaria y de profesión.
- d. Concienciar, asesorar y formar a los colectivos encargados de promover la diversidad profesional del alumnado y de los jóvenes graduados para que introduzcan la perspectiva de género en su actividad (profesorado y orientadores vocacionales-laborales de Secundaria y Universidad y Colegios Profesionales).

La consecución de los objetivos del proyecto implica desarrollar una serie de acciones, entre las que destacan la de investigación, con la que se pretende analizar el ajuste de la oferta y la demanda entre el ámbito educativo y el laboral; la acción de sensibilización, con el objetivo de concienciar a los colectivos relacionados con los itinerarios formativos y de inserción profesional para paliar la segregación horizontal en el ámbito profesional; la de orientación, para asesorar y orientar sobre diversificación profesional a profesorado, tutores y orientadores, alumnado y Colegios; la acción de formación y la de difusión. La acción específica de investigación ha servido de marco para el desarrollo de este trabajo de tesis doctoral.

El principal colectivo al que se dirigen las acciones está formado por jóvenes en todo su itinerario de formación e inserción, desde la etapa de secundaria en la que deciden sus estudios hasta aquella en la que finaliza sus estudios y busca ejercer la profesión, incluyendo la fase de formación universitaria.

Las entidades responsables de la ejecución del proyecto son una representación de los agentes sociales involucrados en la problemática tratada por el proyecto: segregación horizontal de género en las profesiones que requieren formación universitaria o profesional. Por lo tanto, la agrupación de desarrollo encargada de la ejecución del proyecto está formada por el Institut Universitari d'Estudis de la Dona de la Universitat de València, el Departamento de Ingeniería de Sistemas y Automática de la

Universidad Politécnica de Valencia, la Dirección General de Enseñanza, Conselleria de Cultura, Educación y Deporte de la Generalitat Valenciana, la Confederación Sindical Comisiones Obreras del País Valenciano, Instituto de Economía, el Colegio Oficial de Ingenieros Industriales de Valencia, y el Col·legi Oficial de Psicòlegs de la Comunitat Valenciana.

El proyecto fundamenta su carácter innovador en la aplicación del mainstreaming de género en el itinerario formativo, con la intención de lograr una mayor diversificación profesional. Un aspecto claramente innovador que se desarrolla a lo largo de este proyecto, es la adecuación de los perfiles demandados en cuanto al género con la situación real de mujeres y hombres. Por otro lado, el intento de intervención sobre las prácticas y políticas educativas nacionales y europeas a través de la revisión y propuesta de recomendaciones es un paso fundamental, no realizado hasta la fecha, en el camino hacia la igualdad de oportunidades.

Uno de los requisitos de los proyectos de la Iniciativa Comunitaria EQUAL es la transnacionalidad. Cada proyecto ha de suscribir un acuerdo de cooperación con proyectos de la misma área temática pero de otros países. El propósito de la transnacionalidad es unir proyectos con objetivos comunes en un plan de trabajo específico. Las situaciones de discriminación horizontal y vertical están en el núcleo de los proyectos de las cuatro agrupaciones de desarrollo firmantes del Acuerdo de Colaboración Transnacional en el cual participa el proyecto Profesion@I: el proyecto EQUALITY GUIDE (Universidades de Flandes), el proyecto PRIORITY FOR PARTICIPATION OF WOMEN IN SCIENCE (Universidades holandesas y otras instituciones), el proyecto JIVE (Joining Policy & Joining Practice) y el proyecto PROFESION@L.

El proyecto Profesion@I inició su actividad en diciembre de 2004 y finalizará en diciembre de 2007. Este proyecto tiene una duración total de 3 años para la ejecución de las acciones previstas para contribuir a la eliminación de la segregación horizontal de género en las profesiones.

2. OBJETIVOS

El objetivo general de este trabajo de tesis es analizar los factores que determinan la segregación horizontal en el ámbito profesional, incidiendo especialmente en los procesos psicológicos, motivos y expectativas, que llevan a chicos y chicas a elegir carreras profesionales distintas. Para ello se ha revisado, en la primera parte de este trabajo, la literatura psicológica relevante para el tema de investigación.

Para alcanzar este objetivo, se plantea un *diseño de investigación* en el que se toma como ejemplo dos profesiones altamente estereotipadas en cuanto al género como son: psicología, representativa del estereotipo femenino del trabajo de atención y cuidado y altamente feminizada en el alumnado de la carrera, e ingeniería industrial, representativa del estereotipo masculino del trabajo técnico, y altamente masculinizada en el alumnado de la carrera. El proceso de elección de carrera es complejo y no se circunscribe únicamente al hecho de matricularse en una u otra facultad o centro de educación superior, sino que se gesta en un proceso mucho más amplio.

Podríamos decir que el proceso de elección de carrera se inicia en el mismo momento de la concepción, cuando el padre y la madre comienzan a proyectar sobre el futuro bebé sus expectativas acerca de las habilidades y destrezas que tendrá el bebé, ya que estas actitudes influirán en las propias expectativas y asunción de roles del futuro profesional. Pero nuestro estudio no pretende llegar tan lejos. Consideramos que el proceso de elección de carrera comienza a hacerse más patente en la educación secundaria, cuando el alumnado tiene que elegir entre diversas opciones que guiarán sus estudios por los caminos de la educación, primero secundaria y luego superior, hasta llegar a la profesión. Como afirma Lafuente (1984), la preocupación por la vocación es creciente en la adolescencia, cuando se acerca el momento crítico de la decisión. De hecho, gran parte de la investigación sobre elección profesional y metas de logro se ha centrado en la población estudiantil preuniversitaria (Midgley y Urdañ, 1995; Nancy y Schau, 2002; Oliver y Simpson, 1988; Pajares et al., 2000; Pajares y Cheong, 2003; Roeser et al., 1996).

Por ello, la muestra de este trabajo empírico está formada por personas de tres grupos que representan los pasos a seguir hasta llegar a la profesión: alumnado de Educación Secundaria, momento en el que se hace una primera decisión sobre los estudios dentro del itinerario formativo que supone el primer paso hacia la elección de carrera; alumnado de universidad, con una carrera ya seleccionada; y profesionales de ambas disciplinas, psicología e ingeniería industrial. Más adelante se hace una descripción detallada de cada una de las muestras.

A través de los análisis en cada uno de los grupos se pretende establecer los factores que determinan la alta masculinización o feminización en las profesiones. En el grupo de educación secundaria se analiza si existe una percepción estereotipada sobre las profesiones; entre el alumnado universitario analizamos los motivos de elección de carrera y las expectativas de desarrollo profesional; y por último, en el grupo de profesionales analizamos el perfil profesional de cada una de las disciplinas, así como el cumplimiento o incumplimiento de las expectativas desarrolladas al acceder al ejercicio profesional. Además de los análisis a realizar en cada uno de los grupos, este diseño de investigación incluye el análisis de determinadas variables en varios de los grupos. Por ejemplo, el análisis del perfil profesional en el grupo de profesionales permite comprobar si la percepción que el alumnado, tanto de educación secundaria como superior, tiene sobre dicho perfil se ajusta o no a la realidad.

El siguiente cuadro resume los objetivos principales de este trabajo empírico (Tabla 5.1).

Tabla 5.1. Objetivos del trabajo

OBJETIVO GENERAL
Analizar los factores que determinan la segregación horizontal en el ámbito profesional, incidiendo especialmente en los procesos psicológicos, motivos y expectativas, que llevan a chicos y chicas a elegir carreras profesionales distintas.

OBJETIVOS POR GRUPO		
ED. SECUNDARIA	UNIVERSIDAD	PROFESIONALES
Analizar la percepción estereotipada del alumnado acerca de las profesiones de ingeniería industrial y psicología, y atribución de género a estas profesiones.	Analizar la percepción estereotipada del alumnado acerca de la carrera, los motivos de elección de carrera, la percepción de discriminación de género, las expectativas de conciliación de la vida laboral y personal/familiar y las expectativas de desarrollo profesional.	Analizar el perfil profesional de cada una de las disciplinas, el cumplimiento o incumplimiento de las expectativas desarrolladas al acceder al ejercicio profesional, así como las dificultades encontradas.
OBJETIVO DE COMPARACIÓN ENTRE GRUPOS		
Analizar si la percepción del alumnado de educación secundaria y superior sobre las profesiones se ajusta o no a la realidad.		

Las variables independientes en este diseño de investigación son la carrera, el sexo y el curso (para alumnado universitario). La carrera es una variable independiente relevante porque permite la comparación de dos profesiones, una estereotipadamente masculina y la otra femenina (ingeniería industrial y psicología). El sexo es indispensable como variable independiente, para analizar diferencias entre hombres y mujeres en los motivos y expectativas en la elección de carrera. Y por último, decidimos incluir el curso del alumnado universitario (1º y 5º de carrera) como variable de comparación porque consideramos que puede haber diferencias entre las expectativas y motivaciones de una persona que acaba de empezar la carrera y otra que está en los últimos cursos y tiene una idea más concreta acerca de cómo es la profesión que ha elegido. La tabla 5.2 resume las variables independientes utilizadas en este estudio, los valores que asumen y los grupos en los que se tiene en cuenta a la hora de realizar los análisis.

Tabla 5.2. Variables independientes

VARIABLE INDEPENDIENTE	VALORES	GRUPOS
PROFESIÓN	Psicología	E.S. – Universidad - Profesionales
	Ingeniería industrial	
SEXO	Hombres	E.S. – Universidad - Profesionales
	Mujeres	
CURSO	Primero	Universidad
	Quinto	

En el siguiente apartado se presentan las hipótesis que guiarán el posterior análisis de los datos.

3. HIPÓTESIS

En este apartado se presentan las hipótesis de este trabajo agrupadas por áreas de estudio, según el esquema general de la investigación. De esta forma, se muestran en primer lugar las hipótesis relativas al estudio realizado con la muestra de educación secundaria, posteriormente las hipótesis sobre la muestra de universidad y de profesionales, y finalmente las hipótesis sobre la comparación entre los grupos.

3.1. Educación Secundaria

La muestra de educación secundaria ha contestado a un cuestionario muy amplio, del cual este trabajo se centra en las preguntas referidas a la percepción estereotipadamente masculina o femenina de cada profesión, psicología e ingeniería industrial, a través del análisis de las actividades y tareas propias de cada una. Por lo tanto, las hipótesis relativas a la percepción estereotipada que tiene el alumnado de educación secundaria sobre las profesiones son las siguientes:

Actividades profesionales

Tradicionalmente se ha asociado a la mujer con el rol social del cuidado y la atención a las personas, el rol reproductivo, mientras que al hombre se le han asignado roles vinculados con el trabajo, el rol productivo (Ehrenreich, 1983; Martínez-Benlloch y Bonilla, 2000; Nicolson, 1997; Pastor, 2000). Esta asignación estereotipada de roles sustenta las hipótesis sobre la percepción de chicos y chicas estudiantes de educación secundaria sobre las carreras de psicología, considerada como femenina, e ingeniería industrial, considerada como masculina.

Hipótesis 1.1. El alumnado de educación secundaria percibe psicología como una profesión femenina

Hipótesis 1.2. El alumnado de educación secundaria percibe ingeniería industrial como una profesión masculina

3.2. Universidad

Las hipótesis relativas a la muestra del alumnado universitario hacen referencia a varios aspectos, como son su percepción, masculinizada o feminizada, de las carreras, los motivos que les han llevado a elegir la carrera, la conexión que perciben con el mundo profesional, la percepción de discriminación contra la mujer en la profesión y la percepción de conciliación futura entre la vida profesional y la vida personal o familiar.

Motivos de masculinización y feminización de las carreras

La percepción estereotipada de las profesiones sigue presente entre el alumnado de las propias carreras. De esta forma, el alumnado de psicología, tanto hombres como mujeres, considerará que los motivos de la elevada feminización de la carrera son aquellos que destacan el carácter femenino de la misma, como son las actividades de atención y cuidado personal. Por su parte, el alumnado de ingeniería industrial basará la elevada masculinización de la carrera en motivos relacionados con el estereotipo masculino de dedicación, competitividad y trabajo duro.

Hipótesis 2.1.	El alumnado de psicología fundamenta la feminización de la carrera en motivos vinculados con el rol femenino
Hipótesis 2.2.	El alumnado de ingeniería industrial fundamenta la masculinización de la carrera en motivos vinculados con el rol masculino

Motivaciones de elección de carrera

Las teorías formuladas para explicar el desarrollo profesional han diferenciado claramente los motivos internos y los externos, vinculando éstos con las profesiones típicamente femeninas y masculinas, respectivamente (Sáinz et al., 2004). La psicología organizacional conceptualiza los motivos extrínsecos como motivadores del entorno, y los motivos intrínsecos como motivadores del contenido del trabajo. Además, la motivación está íntimamente relacionada con el establecimiento de metas de logro, y los estudios han demostrado que hombres y mujeres eligen metas diferentes, ellas eligen metas de aprendizaje, de carácter intrínseco, y ellos metas de rendimiento, de carácter extrínseco (Middleton y Midgley, 1997; Pajares et al., 2000; Pajares y Cheong, 2003). Según los estudios previos, los hombres y el alumnado de ingeniería industrial se guían, en mayor medida, por motivos extrínsecos relacionados con el prestigio social, el poder y la funcionalidad económica. Por otra parte, las mujeres y el alumnado de psicología valoran más motivos intrínsecos de vocación y ayuda a los demás. La misma diferencia se observa entre el alumnado de primero y quinto de carrera. En primero, los motivos más valorados son los extrínsecos, mientras que en quinto se valoran más los motivos intrínsecos.

La razón por la que nos planteamos estas hipótesis sobre las diferencias de motivación entre cursos es que el alumnado de primero llega a la carrera seleccionada con altas expectativas de éxito profesional (prestigio, dinero, estatus,...). Sin embargo, el alumnado de quinto de carrera no tendrá esa percepción idealista sobre el éxito profesional, sabe que no existen tantas posibilidades de alcanzar una posición elevada (prestigio, dinero, estatus,...) y justifica la elección de carrera en motivos relacionados con el contenido del propio trabajo, es decir, motivos intrínsecos.

- | | |
|----------------|---|
| Hipótesis 2.3. | Existen grupos claramente diferenciados de motivos de elección de carrera extrínsecos e intrínsecos |
| Hipótesis 2.4. | En el alumnado de psicología predomina la motivación intrínseca |
| Hipótesis 2.5. | En el alumnado de ingeniería industrial predomina la motivación extrínseca |
| Hipótesis 2.6. | En el grupo de mujeres predomina la motivación intrínseca |
| Hipótesis 2.7. | En el grupo de hombres predomina la motivación extrínseca |
| Hipótesis 2.8. | En el alumnado de primero de carrera predomina la motivación extrínseca |
| Hipótesis 2.9. | En el alumnado de quinto de carrera predomina la motivación intrínseca |

Conexión con el mundo profesional

En el análisis de la conexión con el mundo profesional esperamos encontrar diferencias a favor del alumnado de ingeniería, puesto que los índices más elevados de inserción profesional de las carreras técnicas (Servei Integrat d'Ocupació, 2001) harán que tengan una percepción más positiva de la conexión de su carrera con el mundo profesional y una percepción más optimista de sus posibilidades de inserción laboral. Además, los hombres percibirán con mayor optimismo la conexión con el mundo profesional y sus posibilidades de inserción que las mujeres, debido a que ellos siempre han disfrutado de una posición ventajosa en el mundo laboral. Los hombres siempre han tenido mayor tasa de empleo y actividad, y menor tasa de desempleo que las mujeres, como se ha podido comprobar en el primer capítulo de este trabajo. Esta situación histórica de desventaja de las mujeres en el mercado laboral puede influir en sus expectativas de desarrollo profesional, unida al lastre que supone la estereotipia de los roles sociales asignados a las mujeres.

- | | |
|-----------------|--|
| Hipótesis 2.10. | El alumnado de ingeniería industrial percibe mayor conexión con el mundo profesional que el alumnado de psicología |
| Hipótesis 2.11. | Los hombres perciben mayor conexión con el mundo profesional |

que las mujeres

Discriminación de género

El alumnado de ingeniería industrial percibe mayor discriminación que el alumnado de psicología porque el ámbito profesional de la ingeniería es un ámbito más hostil para la mujer, donde sufre mayor discriminación por tratarse de una profesión tradicionalmente de hombres, con una cultura muy masculina y donde la mujer encuentra grandes dificultades para su desarrollo profesional. Consideramos que la mujer percibe en mayor medida la discriminación porque es ella la que sufre el problema en primera persona. El hombre aún no está suficientemente concienciado del problema como para asumir éste como propio.

Hipótesis 2.12. El alumnado de ingeniería industrial percibe mayor discriminación que el alumnado de psicología

Hipótesis 2.13. Las mujeres perciben mayor discriminación que los hombres

Conciliación futura de la vida profesional y la vida personal/familiar

Por el mismo motivo, por el cual las mujeres perciben en mayor medida la discriminación de género, podemos pensar que las mujeres se mostrarán más preocupadas por la conciliación futura que los hombres.

Por otra parte, el alumnado de psicología debería mostrar una mayor preocupación por el tema de la conciliación, desde el momento en que se encuentra en una carrera estereotipadamente femenina, englobada dentro del estilo de vida social y del ambiente de apoyo (Lafuente, 1984), más sensibilizada con las necesidades de las personas y, por tanto, con la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. Mientras que el alumnado de ingeniería industrial, carrera más masculinizada, propia del ámbito técnico, que tradicionalmente ha transmitido como valores la alta dedicación y el esfuerzo en un trabajo más ajeno a las personas que la psicología.

Hipótesis 2.14.	Las mujeres se preocupan más por la conciliación futura que los hombres
Hipótesis 2.15.	El alumnado de psicología percibe mayor conciliación futura que el alumnado de ingeniería industrial

3.3. Profesionales

La inclusión del grupo de profesionales en este estudio responde al objetivo de encontrar un referente, lo más veraz posible, sobre el contenido de las profesiones. Consideramos que la percepción más ajustada a la realidad, acerca del perfil de competencias necesario para el ejercicio profesional, los logros u objetivos que la profesión permite alcanzar y los problemas que puedan surgir en el camino, es la de las personas que actualmente están desarrollando estas profesiones.

Nuestra investigación con el grupo de profesionales se va a centrar en tres aspectos principales. En primer lugar, el análisis del perfil profesional, tal y como es definido por esta muestra de profesionales en activo, y el cumplimiento de expectativas profesionales, que posteriormente nos va a permitir comprobar si la percepción que tiene el alumnado de las profesiones es realmente estereotipada o si efectivamente se ajusta a la realidad. Y en segundo lugar, se analizan las dificultades encontradas en el desarrollo de la carrera profesional. Por lo tanto, las hipótesis planteadas son las que se muestran a continuación.

Perfil profesional

Se analiza el perfil de género de las profesiones a través de la categorización de masculinidad, feminidad o neutralidad de las competencias o habilidades requeridas para el desempeño del trabajo. Las personas encuestadas elaboran un perfil de competencias necesario para el desempeño laboral en su puesto, a partir del cual obtenemos el perfil de género asociado a dicho puesto. Nuestra hipótesis plantea que los perfiles profesionales de psicología e ingeniería industrial están formados por competencias tanto masculinas como femeninas y neutras. Esto indica que se trata de profesiones para las que se requieren habilidades tanto

masculinas como femeninas, por lo que pueden ser igualmente desarrolladas por hombres o mujeres, es decir, son perfiles diversos en cuanto al género.

Hipótesis 3.1. El perfil de género de las profesiones, definido por el colectivo de profesionales, es diverso, con características tanto masculinas como femeninas y neutras
--

Expectativas

La percepción de competencia y la valía determina las expectativas de éxito en la profesión. La división sexual del trabajo y los procesos de socialización de los roles de género dictaminan que los hombres son competentes en los trabajos masculinos y las mujeres en los femeninos. Por lo tanto, las mujeres valoran más y se sienten más competentes en los trabajos femeninos, por lo que mostrarán mayores expectativas de éxito en psicología. Y lo mismo sucederá con los hombres en ingeniería.

Varios autores han utilizado el éxito percibido como criterio de éxito profesional (Kirchmeyer, 1998; Martínez-Pérez, 2001). En este planteamiento de hipótesis estamos utilizando el cumplimiento de expectativas como medida del éxito profesional, de forma subjetiva, puesto que es autoinformado por el propio sujeto.

Hipótesis 3.2. En psicología, las mujeres muestran mayor cumplimiento de expectativas que los hombres

Hipótesis 3.3. En ingeniería industrial, los hombres muestran mayor cumplimiento de expectativas que las mujeres
--

Si las creencias estereotipadas acerca de las profesiones, según las cuales psicología es una profesión principalmente de ayuda y atención a los demás, e ingeniería industrial un medio para ganar dinero y prestigio, cabría esperar que los profesionales de ambas disciplinas mostraran mayor cumplimiento de expectativas en dichos aspectos. Los profesionales de la psicología deberían informar de un mayor cumplimiento de expectativas

relacionadas con aspectos intrínsecos, mientras que en ingeniería industrial se debería mostrar mayor logro de aspectos extrínsecos.

Hipótesis 3.4. Los profesionales de psicología muestran mayor cumplimiento de expectativas en aspectos intrínsecos

Hipótesis 3.5. Los profesionales de ingeniería industrial muestran mayor cumplimiento de expectativas en aspectos extrínsecos

Un hecho que ha sido suficientemente demostrado es la discriminación salarial contra las mujeres. Según Barberá, Sarrió y Ramos (2000), las mujeres siguen cobrando hasta un 30% menos que sus compañeros varones en puestos similares. Por lo tanto, esperamos encontrar mayor logro en términos de salario en los hombres que en las mujeres.

Hipótesis 3.6. Los hombres afirman cumplir sus expectativas de ganar un buen sueldo en mayor medida que las mujeres

Dificultades encontradas

Por otra parte, se analizan también las dificultades que el colectivo de profesionales ha encontrado en su desarrollo profesional. Siguiendo la misma argumentación que en el alumnado, las mujeres perciben, en mayor medida que los hombres, la discriminación de género y la compatibilización de la vida laboral y personal como barreras que pueden interferir en el desarrollo de su profesión. Además, las mujeres ingenieras son más susceptibles de sufrir falta de confianza como un impedimento en su carrera profesional, por el hecho de encontrarse en un ambiente laboral tradicionalmente muy masculino.

Hipótesis 3.7. Las mujeres perciben en mayor medida la discriminación de género como dificultad en su carrera profesional

Hipótesis 3.8. Las mujeres ingenieras perciben en mayor medida la falta de confianza como dificultad en su carrera profesional

Hipótesis 3.9. Las mujeres perciben en mayor medida la compatibilización de la vida laboral y personal como dificultad en su carrera profesional

Atribución de género

Por último, se analiza la atribución de género que el propio grupo de profesionales realiza sobre su propia actividad laboral. De esta forma, la muestra de profesionales responde a la pregunta de si consideran que su actividad es más propia de hombres, de mujeres o no hay diferencia. Nuestra hipótesis plantea que la mayor parte de las personas afirmarían que no hay diferencia, y que las profesiones son tan propias de hombres como de mujeres. Un factor importante que debemos tener en cuenta es la deseabilidad social que hace que las personas tiendan a mostrar comportamientos políticamente correctos, por lo que ante una pregunta directa acerca de la división sexual del trabajo, lo más probable es encontrar una respuesta neutra, que no implique diferencias.

Hipótesis 3.10. El grupo de profesionales de ambas carreras considera que pueden ser igualmente desarrolladas por hombres o por mujeres

3.4. Comparación entre grupos

Con el objetivo de analizar si la percepción del alumnado de educación secundaria y superior sobre las profesiones se ajusta o no a la realidad, se realiza una comparación de los resultados entre diferentes grupos. En primer lugar, se comparan los resultados obtenidos en educación secundaria y universidad, acerca de la masculinización o feminización de las carreras, con el perfil de competencias definido por el grupo de profesionales. Este análisis nos permite comprobar si la percepción de las profesiones que tiene el alumnado es coherente con el perfil profesional de género definido por profesionales en activo.

En segundo lugar, se comparan los resultados obtenidos en el análisis de motivaciones para la elección de carrera en alumnado universitario con el cumplimiento de expectativas en el colectivo de profesionales. Las hipótesis

plantea que las expectativas que el alumnado tiene sobre los logros que podrán alcanzar con el ejercicio profesional deberían ser coherente con los objetivos que la profesión permite cumplir.

Hipótesis 4.1.	Existe correspondencia entre la percepción femenina de la carrera de psicología con el perfil de diversidad de género de sus competencias profesionales
Hipótesis 4.2.	Existe correspondencia entre la percepción masculina de la carrera de ingeniería industrial con el perfil de diversidad de género de sus competencias profesionales
Hipótesis 4.3.	Existe correspondencia entre las motivaciones planteadas por el alumnado de psicología para la elección de carrera y los logros alcanzados por el grupo de profesionales
Hipótesis 4.4.	Existe correspondencia entre las motivaciones planteadas por el alumnado de ingeniería industrial para la elección de carrera y los logros alcanzados por el grupo de profesionales

4. INSTRUMENTOS

El equipo de investigación del proyecto que da marco a este trabajo ha desarrollado una batería de cuestionarios para pasar a las personas participantes entre el alumnado de ESO (Educación Secundaria Obligatoria) y BAT (Bachillerato), alumnado universitario y profesionales de los Colegios Oficiales. El objetivo de estos cuestionarios es medir, en los estudiantes, la percepción estereotipadamente masculina o femenina de las carreras de ingeniería industrial y de psicología, así como la motivación y expectativas profesionales en estudiantes universitarios, y el perfil profesional, cumplimiento de expectativas y dificultades encontradas en los profesionales colegiados.

El tipo de preguntas utilizado en los cuestionarios responde a tres modalidades. En primer lugar, hemos utilizado preguntas abiertas que buscan la libre expresión de la opinión de la persona encuestada. Este tipo de preguntas ofrece una información muy rica y variada, a la vez que una mayor dificultad para su análisis. Las técnicas cualitativas y la obtención de

categorías a partir de las respuestas dadas han permitido analizar a fondo estas preguntas. En segundo lugar, hemos utilizado preguntas de elección múltiple. En su mayoría son preguntas relativas a la variable grupo sexual, con lo que las alternativas de respuesta suelen ser 'hombres' / 'mujeres' / 'indiferente o neutro'. Este tipo de preguntas ofrece una información susceptible de análisis estadístico directo. Y por último, hemos utilizado preguntas con una escala Likert de 5 puntos, en las que el 1 representa 'nada' y el 5 'mucho'. Estas preguntas permiten realizar análisis estadísticos más complejos de la información aportada por las personas encuestadas.

El cuestionario dirigido a estudiantes de educación secundaria, ESO y BAT, tiene dos versiones, una para analizar la carrera de psicología y otra para la carrera de ingeniería industrial (Anexo 1). En el cuestionario presentado en el anexo 1 se han fundido ambas versiones en un único documento, si bien la estructura del cuestionario es la misma: una primera parte general que recoge datos socio-demográficos, una segunda sobre percepción estereotipada de la carrera, y una tercera parte sobre segregación horizontal en general. Este cuestionario está compuesto por 18 preguntas, y tiene un aceptable índice de fiabilidad (Alpha de Cronbach=0,75). En la primera parte se recogen diversos datos sociodemográficos, se pregunta acerca de la elección de estudios y profesión, y por último se analiza la percepción de conciliación futura. En la parte intermedia del cuestionario se analiza la percepción estereotipada que tiene el alumnado acerca de las profesiones, psicología o ingeniería industrial, a través de preguntas sobre las tareas y actividades de la profesión, y los puestos que podrían ocupar. Y en la tercera parte, se indaga acerca de la percepción de segregación horizontal de género, es decir, analizamos si los estereotipos que mantienen a hombres y mujeres en roles y profesiones distintas están presentes en las opiniones del alumnado de secundaria.

El cuestionario dirigido al alumnado universitario también tiene dos versiones, una para cada carrera, y está compuesto por seis partes diferenciadas. En la primera parte se recogen datos sociodemográficos, la segunda contiene preguntas sobre la elección de estudios y profesión, la tercera contiene ítems sobre los motivos de masculinización o feminización de las carreras, la siguiente indaga acerca de los motivos de elección de la

carrera, la quinta parte analiza la percepción que tiene el alumnado acerca de la conexión de la carrera con el mundo profesional, y por último, la sexta parte contiene diversos ítems sobre discriminación y conciliación. En total, el cuestionario está formado por 48 preguntas (Anexos 2 y 3), con un índice de fiabilidad Alpha de Cronbach de 0,73.

El tercer cuestionario utilizado en este trabajo es el dirigido a los y las profesionales de la psicología y la ingeniería industrial, a través de los Colegios Profesionales (Anexos 4 y 5). Dicho cuestionario consta de dos versiones, una para cada profesión, y está compuesto por tres partes bien diferenciadas. La primera de ellas analiza el perfil profesional, con una serie de aspectos (competencias, habilidades, rasgos de personalidad, características) relativas al desempeño de la profesión, a valorar por parte de los participantes. La segunda parte del cuestionario incluye varios ítems sobre el cumplimiento de expectativas, diferentes aspectos que la profesión ha permitido alcanzar, y sobre las dificultades encontradas para ejercer la profesión. La tercera parte del cuestionario recoge datos biográficos y sociolaborales. Este cuestionario tiene un elevado nivel de fiabilidad (Alpha de Cronbach=0,93).

5. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

Las personas participantes en la investigación se pueden agrupar en: estudiantes de secundaria, estudiantes de carreras universitarias y profesionales pertenecientes a los Colegios Profesionales de Psicología e Ingeniería Industrial.

5.1. Educación Secundaria

En cuanto a las personas participantes en el grupo de educación secundaria, el número total de participantes es de 256, de los cuales 116 son hombres y 140 son mujeres. Dentro de este grupo podemos diferenciar al estudiantado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), que reúne 60 chicas y 57 chicos con edades comprendidas entre los 14 y 17 años, y el alumnado de

Bachillerato (BAT), formado por 80 chicas y 59 chicos, con edades comprendidas entre los 15 y los 20 años. Las tablas 5.3, 5.4 y 5.5 resumen los datos de participación del alumnado de educación secundaria; la primera muestra los datos de participación total de ESO y BAT, la segunda la participación por centros, y la tercera la distribución del alumnado en función de la edad.

Tabla 5.3. Alumnado de educación secundaria

	CHICOS	CHICAS	TOTAL
ESO	57 (49)	60 (51)	117
BAT	59 (42)	80 (58)	139
TOTAL	116 (45)	140 (55)	256

Nota: Porcentajes entre paréntesis

En esta tabla (Tabla 5.3) se puede comprobar la diversidad de género en la muestra participante. El total de los 256 participantes se distribuye en un 45% de chicos y un 55% de chicas. Además, esta distribución hombres-mujeres se mantiene en el grupo de BAT (42%-58%) y se iguala más aún en el grupo de ESO (49%-51%). Por tanto, la muestra refleja una elevada heterogeneidad sexual. La tabla 5.4 muestra la distribución del alumnado según los centros participantes en la investigación, el sexo y el curso.

Tabla 5.4. Alumnado de educación secundaria según el centro de estudios

	CHICOS		CHICAS		TOTAL
	ESO	BAT	ESO	BAT	
Aldaia	13	9	16	22	60
Burjassot	15	7	13	6	41
Sagunto	6	20	3	27	56
Abastos	23	23	28	25	99
	57	59	60	80	256

La siguiente tabla (Tabla 5.5) recoge la distribución del alumnado por edades. Se puede observar cómo la mayor parte de la muestra (95%) se concentra en las edades comprendidas entre los 15 y 17 años, edades más habituales para el desarrollo de estos estudios.

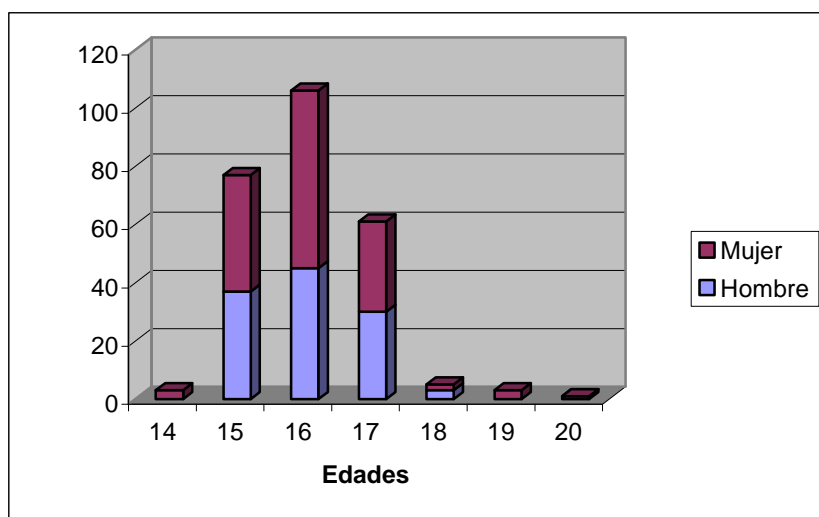
Tabla 5.5. Distribución en función del sexo y la edad

Edades	Chicos	Chicas	Total
14	0 (0)	3 (100)	3
15	37 (48)	40 (52)	77
16	45 (42)	61 (58)	106
17	30 (49)	31 (51)	61
18	3 (60)	2 (40)	5
19	0 (0)	3 (100)	3
20	1 (100)	0 (0)	1

Nota: Porcentajes entre paréntesis

En el gráfico 5.1 se muestra la presencia de chicos y chicas en las diferentes edades. Como se puede observar, la representación de ambos sexos es bastante equilibrada.

Gráfico 5.1. Distribución por edad del alumnado de ES



5.2. Universidad

Por otra parte, el número de participantes entre el estudiantado universitario es de 503, de los cuales el 41% son hombres y el 59% son mujeres. La siguiente tabla (Tabla 5.6) resume los datos pertenecientes a la participación del alumnado universitario por carrera, curso y sexo.

Tabla 5.6. Alumnado universitario

	HOMBRES	MUJERES	TOTAL
<hr/>			
Psicología			
1º	31	101	132
5º	36	128	164
Total	67 (23)	229 (77)	296
<hr/>			
Ingeniería industrial			
1º	88	38	126
5º	52	29	81
Total	140 (68)	67 (32)	207
TOTAL	207 (41)	296 (59)	503

Nota: Porcentajes entre paréntesis

Resulta interesante realizar un análisis más pormenorizado de la muestra de universidad, pues la simple descripción de la muestra nos ofrece mucha información útil para nuestros objetivos. De esta forma, si analizamos la muestra en función de la carrera, vemos cómo en psicología hay mayoría de mujeres, 229 (77%), en comparación con los hombres, 67 (23%). Como era de esperar, en la carrera de ingeniería industrial sucede exactamente lo contrario; los hombres representan la mayoría, 140 (68%) frente a las 67 mujeres (32%). Estos porcentajes son un reflejo de la situación real del alumnado en las carreras universitarias de psicología e ingeniería industrial, tal y como se ha mostrado en el capítulo 1.

La descripción de la muestra de alumnado universitario en función de la variable edad se muestra en la tabla 5.7. En ambas carreras, así como en

ambos sexos, los mayores porcentajes de alumnado se concentran en las edades comprendidas entre los 17 y 24 años, edad habitual para desarrollar los estudios universitarios. Además, los porcentajes elevados de mujeres en psicología y hombres en ingeniería se mantienen en prácticamente todos los rangos de edad.

Tabla 5.7. Distribución de la muestra de universitarios según la variable edad

		HOMBRES	MUJERES	% H	% M	TOTAL
Psicología	17 a 20	29	91	24	76	120
	21 a 24	18	112	14	86	130
	25 a 28	10	20	33	67	30
	más de 29	10	6	62	38	16
	Total	67	229	23	77	296
Ingeniería industrial	17 a 20	86	37	70	30	123
	21 a 24	39	20	66	34	59
	25 a 28	14	10	58	42	24
	más de 29	1	0	100	0	1
	Total	140	67	68	32	207

Las edades del alumnado universitario están comprendidas entre los 17 y los 60 años, con una media de 21,33 y una desviación típica de 4,48. La media de edad de los hombres de toda la muestra es 21,27, y la de las mujeres es 21,36. La media de edad del alumnado de psicología es 21,96, y 20,42 la media del alumnado de ingeniería industrial.

5.3. Profesionales

Por último, la muestra de profesionales de los colegios oficiales está compuesta por 648 personas, 111 profesionales de la psicología y 537 profesionales de la ingeniería industrial. En la tabla 5.8 se muestran los datos de participación de mujeres y hombres profesionales.

Tabla 5.8. Profesionales de psicología e ingeniería industrial

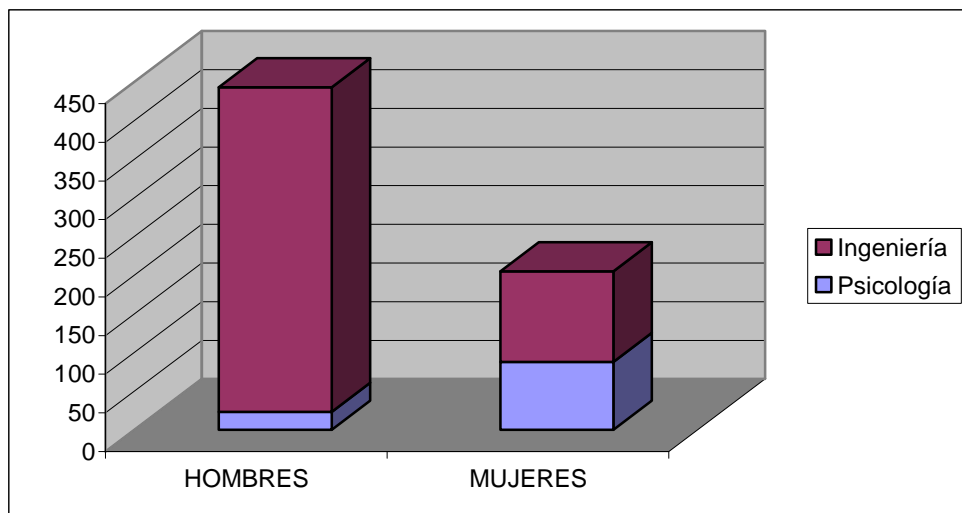
	HOMBRES	MUJERES	TOTAL
Psicología	23 (21)	88 (79)	111
Ingeniería industrial	420 (78)	117 (22)	537
TOTAL	443 (68)	205 (32)	648

Nota: Porcentajes entre paréntesis

Al igual que sucede en la muestra del alumnado universitario, los porcentajes de mujeres en psicología y hombres en ingeniería industrial son relativamente altos (79% y 78%, respectivamente), motivo por el cual se han seleccionado estas dos disciplinas como ejemplo de profesiones respectivamente feminizadas y masculinizadas.

Si se analiza la composición de las muestras de hombres y mujeres, se puede observar cómo en la muestra de hombres, el 95% pertenece a ingeniería, y el 5% restante a psicología. Mientras que en el grupo de mujeres, el 57% pertenece a ingeniería, y el 43% a psicología. En la muestra de mujeres está más equilibrada la representación de ambas disciplinas, mientras que en la muestra de hombres la participación mayoritaria corresponde a la profesión de ingeniería industrial. El siguiente gráfico ofrece una representación de la participación de hombres y mujeres de ambas disciplinas (Gráfico 5.2).

Gráfico 5.2. Participación de profesionales hombres y mujeres



La distribución de la muestra en función de la variable edad ofrece algunos detalles que merece la pena destacar. La tabla 5.9 recoge la distribución de la muestra de ingeniería en diferentes rangos de edad, uno por década. Los totales no coinciden con los de la tabla 5 debido a los perdidos del sistema, personas que no contestaron a la pregunta sobre su edad.

Tabla 5.9. Distribución de la muestra de profesionales por rangos de edad

	MUJERES	HOMBRES	TOTAL	% M	% H
INGENIERÍA					
23 a 29	61	145	206	30	70
30 a 39	50	169	219	23	77
40 a 49	3	44	47	6	94
50 a 59	0	34	34	0	100
60 a 69	0	22	22	0	100
70 a 79	0	3	3	0	100
Total	114	417	531	21	79
PSICOLOGÍA					
23 a 29	23	4	27	85	15
30 a 39	36	4	40	90	10

40 a 49	21	11	32	66	34
50 a 59	7	4	11	64	36
60 a 69	0	0	0	0	0
70 a 79	0	0	0	0	0
Total	87	23	110	79	21

La participación de mujeres en la muestra de ingeniería es mayor en los rangos de edad más joven, 23 a 39 años, con porcentajes que oscilan entre el 30% y el 23%. A partir de los 40 años, el porcentaje de mujeres ingenieras en la muestra cae al 6% entre los 40 y 49 años, y al 0% en el resto de rangos de edad hasta los 79 años. Por tanto, se puede comprobar la reciente incorporación de la mujer a los estudios técnicos en los porcentajes mayores de participación en las edades más jóvenes de la muestra.

En la muestra de psicología la participación de la mujer es muy alta, y se acentúa su predominio en los porcentajes de edades más jóvenes, en los rangos de edad de 23 a 29 y 30 a 39 años, en los que alcanzan una representación del 85% y 90%, respectivamente.

La participación de hombres y mujeres en la muestra de este estudio representa el proceso social de incorporación de la mujer a los estudios superiores y al trabajo, especialmente a los trabajos tradicionalmente reservados a los hombres, como son los trabajos técnicos.

6. RECOGIDA DE DATOS

Los pases de cuestionarios se realizaron entre los meses de noviembre de 2005 a enero de 2006, en los diferentes centros de educación secundaria, facultades universitarias de Psicología en la Universitat de València y Escuela Técnica Superior de Ingeniería Industrial en la Universidad Politécnica de Valencia, y los Colegios Profesionales de Psicología e Ingeniería Industrial de Valencia.

La cumplimentación de los cuestionarios en los centros de educación secundaria y universitaria se llevó a cabo de forma presencial, a cargo del

equipo técnico del proyecto "Profesion@l", proyecto que da marco a este trabajo. El personal técnico del proyecto estaba presente en las sesiones para realizar una breve exposición de los objetivos del proyecto y aclarar cualquier duda que el alumnado pudiera plantear sobre el contenido del cuestionario. La duración aproximada de cada sesión oscilaba entre los 45 y 60 minutos. Por su parte, para el pase de cuestionarios a los Colegios Profesionales se prepararon unos formularios para rellenar a través de internet, dada la mayor accesibilidad del grupo profesional a este medio.

Una vez realizados los pases de cuestionarios e introducidas las respuestas en la base de datos, comenzamos a analizar la información, con el programa estadístico SPSS.

7. ANÁLISIS DE DATOS

Para llevar a cabo los análisis estadísticos se ha utilizado el programa informático SPSS, en su versión 13.0. Los diferentes análisis realizados sobre los datos son: Estadísticos Descriptivos, Comparaciones de Medias (prueba t de Student), Análisis Discriminante, Análisis Factorial, Modelo Lineal General y ANOVA. El intervalo de confianza establecido para los análisis estadísticos es del 95%, con un nivel de significación igual o menor que 0,05.

A continuación se detallan los análisis que se han efectuado en cada uno de los grupos incluidos en nuestra muestra. Como los cuestionarios fueron desarrollados para objetivos más amplios, relacionados con el proyecto Profesion@l, aquí vamos a mostrar la selección de ítems que realizamos para incluirlos en nuestro estudio, en función de los objetivos planteados.

7.1. Educación Secundaria

En este apartado se plantea el análisis de las preguntas del cuestionario de educación secundaria más relevantes para nuestra investigación, que son aquellas que exploran los estereotipos de género en la concepción que tiene el alumnado acerca de las profesiones de psicología e ingeniería industrial.

Actividades y tareas de la profesión (p.11) y Puestos de la profesión (p.12)

En esta pregunta se analiza la concepción que tiene el alumnado de secundaria (ESO y BAT) de las actividades, tareas y puestos profesionales de la psicología o la ingeniería industrial. Se trata de dos preguntas abiertas a través de las cuales se quiere indagar directamente las creencias que durante la etapa preuniversitaria tienen hombres y mujeres sobre estas dos profesiones, en relación al trabajo que se desempeña. A partir de la descripción de actividades y tareas, y de los puestos que ocupan, podemos deducir la percepción estereotipadamente masculina o femenina que tienen de estas profesiones.

Profesión de hombres/mujeres/igual (p.14)

Esta pregunta (p.14) analiza la percepción estereotipada de la carrera, a través de una pregunta directa, con tres alternativas de respuesta, sobre si consideran que la profesión es más propia de hombres, de mujeres o no hay diferencia. Esta pregunta está centrada en las profesiones de psicología e ingeniería industrial, por lo que complementa a las anteriores.

A través de estas preguntas (11, 12 y 14) del cuestionario de educación secundaria podemos comprobar las hipótesis 1.1 y 1.2 de este trabajo; es decir, podemos comprobar si existe una percepción estereotipadamente femenina, en el caso de psicología, o masculina, en el caso de ingeniería industrial, entre el alumnado de educación secundaria.

7.2. Universidad

El grupo del alumnado universitario valora el grado de masculinización o feminización de sus carreras, buscando los motivos por los cuales hay tantas psicólogas y tan pocas ingenieras industriales, además de valorar la conexión de la carrera con el mundo profesional, la posible discriminación existente y las necesidades de conciliación futura.

Motivos de masculinización y feminización de las carreras (p. 8)

Esta pregunta, estructurada en 6 apartados puntuables con escala Likert de 5 puntos, analiza la opinión sobre los motivos de la presencia mayoritaria de mujeres en la carrera de psicología y de hombres en la carrera de ingeniería industrial, correspondientes con la pregunta 8 del cuestionario. Los análisis estadísticos de esta pregunta deben realizarse por separado para los grupos de psicología (Hipótesis 2.1) e ingeniería industrial (Hipótesis 2.2), puesto que la pregunta para ambos grupos es diferente.

Motivaciones (p.9)

La pregunta 9 analiza las motivaciones que impulsan al alumnado a seleccionar y desarrollar sus estudios en las carreras de psicología o ingeniería industrial. Al igual que la pregunta anterior, está estructurada en apartados puntuables con escala Likert de 5 puntos. Debido a la extensión de esta pregunta (20 apartados para 1º y 17 para 5º curso), se aplica una técnica de reducción de datos, como es el Análisis Factorial, con el fin de simplificar el análisis de esta cuestión, reduciendo el conjunto de preguntas a varios factores subyacentes que expliquen la mayoría de la varianza observada. Una vez reducidos los datos a varios factores, se procede al análisis de las diferencias en función de las variables sexo, carrera y curso, en los motivos que les impulsan a la elección de carrera (Hipótesis 2.3 a 2.9).

Conexión con el mundo profesional (p.10)

En este apartado se analiza la percepción que tiene el alumnado sobre la conexión de los estudios que están realizando con el mundo profesional, a través de 7 preguntas con formato de respuesta en escala Likert de 5 puntos, acerca de las posibilidades de inserción laboral, la conexión universidad-mundo laboral, o la idoneidad de la formación para el ejercicio profesional, entre otras. La hipótesis 2.10 recoge la idea de que el alumnado de la carrera técnica percibirá de forma más positiva la conexión con el mundo profesional, gracias a los mayores índices de inserción de esta carrera; por el mismo motivo, los hombres percibirán mayor conexión con el mundo profesional (hipótesis 2.11).

Discriminación (p.11)

Varias preguntas con alternativas de respuestas tipo Likert, 5 puntos, incluidas en la pregunta 11 (11.1, 11.2, 11.7, 11.8) exploran la percepción de discriminación, tanto salarial como de acceso y promoción laboral, de los chicos y chicas encuestados. El objetivo de esta pregunta es analizar si existen diferencias de percepción de la discriminación en función de la variable carrera, donde esperamos encontrar mayor percepción de discriminación en la carrera técnica, tal y como expresa la hipótesis 2.12, y diferencias en función de la variable sexo, pues nuestra hipótesis 2.13 apunta a que las chicas perciben en mayor medida que los chicos la discriminación de género.

Conciliación (p.11)

Con el resto de preguntas del apartado 11, también con escala Likert de 5 puntos como opción de respuesta, se analiza la percepción de conciliación de las personas encuestadas, con preguntas acerca de la intención de compartir el cuidado y educación de hijos/as, o la percepción futura de dificultades a la hora de compatibilizar la vida laboral con la personal y familiar. Las hipótesis 2.14 y 2.15 plantean que las mujeres, así como el alumnado de psicología, percibirán mayor conciliación futura que los hombres y el alumnado de ingeniería industrial, respectivamente.

7.3. Profesionales

El principal objetivo para los análisis de los datos de la muestra de profesionales se centra en el perfil profesional de cada una de las disciplinas, el cumplimiento o incumplimiento de las expectativas al acceder al ejercicio profesional, así como las dificultades encontradas en el desarrollo de carrera y la atribución de género a ambas profesiones.

Perfil profesional (p.1)

La primera cuestión de la encuesta de profesionales muestra una lista de competencias, habilidades o rasgos de personalidad relevantes para el desempeño laboral de la psicología y la ingeniería industrial. Las personas encuestadas debían valorar el grado de importancia para el desempeño del puesto en una escala Likert de 4 puntos (nada, algo, bastante y mucho). Se analiza el perfil de género del conjunto de características valoradas por los encuestados con una herramienta informática desarrollada por el equipo del proyecto Profesion@l (Divers@, 2005). Esta herramienta integra metodologías propias de la ingeniería de sistemas, y hace uso de técnicas de identificación y análisis de sistemas, adecuándolas al análisis y simulación de sistemas sociales complejos (Albertos, Benítez, Díez y Lacort, 2003). La hipótesis 3.1 plantea que los perfiles profesionales de ambas disciplinas serán diversos en cuanto al género, es decir, estarán compuestos igualmente por características masculinas, femeninas y neutras.

Expectativas (p.2)

La segunda pregunta del cuestionario plantea una serie de logros que la persona debía valorar, en una escala Likert de 5 puntos, indicando el grado en que la profesión le ha permitido alcanzarlos. Esta pregunta nos servirá para comprobar las hipótesis 3.2 a 3.6. Posteriormente, en el análisis comparativo de grupos, esta pregunta nos servirá para comprobar si las expectativas del alumnado acerca de las profesiones son realistas o no.

Dificultades encontradas (p.3)

La pregunta número 3 de este cuestionario explora las dificultades que pueden haber encontrado los y las profesionales de ambas disciplinas. La pregunta presenta 5 posibles aspectos que pueden haber actuado como barreras para el desarrollo profesional, como son la falta de formación, la discriminación de género, el intrusismo profesional, la conciliación familiar y la falta de confianza en uno/a mismo/a. Al igual que en la pregunta anterior sobre expectativas, las personas encuestadas debían valorar cada uno de estos aspectos en una escala Likert de 5 puntos, donde 1 equivale a nada y 5 a mucho. Esta pregunta nos permite comprobar las hipótesis 3.7 a 3.9.

Atribución de género (p.4)

Por último, la cuarta pregunta del cuestionario indaga acerca de si la persona considera que la profesión en la que está desarrollando su trabajo es más propia de mujeres, de hombres o no hay diferencias. Se trata de una pregunta directa, con tres alternativas de respuesta, que permite comprobar la hipótesis 3.10.

En el siguiente capítulo se muestran los resultados obtenidos en el análisis llevado a cabo en nuestro estudio empírico. Siguiendo la estructura marcada por las tres muestras de personas participantes en el estudio, a saber, alumnado de secundaria, universidad y profesionales de ambas disciplinas, se van mostrando los resultados encontrados.

CAPÍTULO 6. RESULTADOS

Los datos de participación educativa y laboral denuncian una situación de segregación en la que las mujeres se ven discriminadas, al tener limitadas sus opciones de acceso a determinados sectores de la actividad laboral. La primera parte de este trabajo se ha dedicado a la revisión de las perspectivas de estudio y aproximaciones teóricas al análisis de la segregación laboral horizontal, y de los factores que determinan este fenómeno. Se han analizado factores situacionales, contexto social, económico, laboral, y factores personales, motivaciones y expectativas profesionales.

Ambos sexos están sometidos a diferentes influjos de la socialización, que determinan la separación de los espacios masculinos y femeninos. Los niños son educados para ser hombres, con todos los valores y comportamientos que la masculinidad lleva asociada, mientras que a las niñas se les enseña a ser mujeres. Y además, se les enseña a no ser lo contrario. Se generan espacios opuestos, dualidades, asimetrías de género. Los roles y estereotipos de género transmitidos por los agentes sociales dictan el camino vocacional que deben seguir niños y niñas. Las enseñanzas tempranas, entre las que se esconde el currículo oculto, dirigen las elecciones profesionales y vitales de niños y niñas, a través de la formación de la identidad de género (Sánchez, 1998). El resultado ya lo conocemos: 83% de mujeres en enfermería y 19% en informática aplicada.

En este capítulo vamos a comprobar la presencia de creencias estereotipadas acerca de las profesiones que pueden determinar la diferente distribución de mujeres y hombres en los sectores profesionales, en tres momentos clave de la selección vocacional. Primero, el alumnado de secundaria contesta un cuestionario que recoge su opinión acerca del contenido de las profesiones y el perfil de género ideal para la profesión. Segundo, el alumnado universitario de psicología e ingeniería industrial responde un cuestionario sobre perfil de género de su carrera, motivos de elección, conexión con el mundo laboral y percepción de discriminación y conciliación. Tercero, la muestra de profesionales aporta información sobre

su perfil profesional, los logros que su actividad laboral les ha permitido alcanzar, las dificultades que se han encontrado en su camino y la atribución de género a su profesión. Por último, las comparaciones entre estos tres grupos permiten analizar en profundidad algunos temas clave.

1. RESULTADOS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

El objetivo principal de la investigación en el grupo de Educación Secundaria es analizar la percepción estereotipada de género que tienen chicos y chicas acerca de las profesiones, en particular de psicología e ingeniería industrial. Para ello se han analizado varias preguntas (p.11 y p.14) del cuestionario destinado a Educación Secundaria (Anexo 1). Los aspectos analizados a través de estas preguntas son los siguientes:

- Percepción estereotipada de las actividades profesionales de psicología e ingeniería industrial (p.11)
- Percepción estereotipada de los puestos de las profesiones de psicología e ingeniería industrial (p.12)
- Atribución de género a las profesiones de psicología e ingeniería industrial (p.14)

1.1. Percepción estereotipada de las actividades profesionales

En el cuestionario dirigido al alumnado de Educación Secundaria aparecen dos preguntas abiertas acerca de cuáles son las actividades y tareas que se consideran propias de la profesión (p.11), y acerca de cuáles son los puestos de trabajo que se podrían desempeñar en las profesiones de psicología o ingeniería industrial (p.12). Las respuestas a estas preguntas nos permiten analizar la percepción que tiene el alumnado sobre el desempeño profesional de ambas disciplinas, y si esas actividades y puestos que asocian a cada profesión están vinculados con los roles estereotipados masculinos y femeninos.

Como se trata de una pregunta abierta, las respuestas se han analizado a través de técnicas cualitativas de análisis del discurso, a través de las cuales se ha obtenido una serie de categorías que representan las principales áreas de actividad de las profesiones, según la opinión de las personas encuestadas. Una vez establecidas las categorías, se pasa a cuantificar la frecuencia de respuesta en cada una de las categorías de actividad profesional de la psicología y la ingeniería industrial.

El análisis de las frecuencias de respuesta en cada categoría nos permite realizar un estudio de la percepción estereotipada de las profesiones, puesto que previamente hemos establecido el carácter estereotipadamente masculino, femenino o neutro de cada una de las categorías. Esta caracterización en función de la variable género se ha realizado en base a diferentes clasificaciones de los estereotipos de género. En la siguiente tabla (Tabla 6.1), se muestra un listado de características estereotipadas asociadas a la masculinidad y la feminidad, tanto características de personalidad, habilidades y comportamiento social.

Tabla 6.1. Características estereotipadas

MASCULINIDAD	FEMINIDAD
Dureza y temeridad	Actitud Maternal
Rudeza de modales, lenguaje y sentimientos	Colaboración
Actividad	Compasión
Agresividad	Interés por los demás
Auto-confianza	Motivadoras
Autonomía	Debilidad (emocional y físicamente)
Competitividad	Dependencia
Independencia	Emocionalidad
Orientación a resultados	Orientación a los demás
Control de la situación	Pasividad
Habilidades matemáticas	Simpatía
Habilidades visuales	Timidez
Iniciativa	Adaptación a los cambios
Liderazgo	Aptitud verbal

Resolución de problemas complejos	Comprensión
Seguridad en la toma de decisiones	Habilidades numérico-aritméticas
	Intuición
	Relaciones interpersonales
	Sensitivas estéticamente
	Trabajo en equipo

Fuente: DeLameter y Fidell (1971), Martínez-Benlloch y Bonilla (2000), Nicolson (1997), y Ramos (2005).

Para la pregunta referida a la profesión de psicología aparecen 165 respuestas que se han agrupado en 6 categorías representativas de los contenidos asignados a esta profesión, tal y como se muestra en la tabla 6.2.

Tabla 6.2. Actividades y tareas de la profesión de psicología

Actividades	Número de respuestas	%
Ayudar a la gente	76	46
Estudio de la mente, del comportamiento, de las actitudes y de las personas en general	40	24
Comprensión y entendimiento	30	18
Tratamiento de problemas mentales	14	8
Actividades de parapsicología	3	1.8
Enseñar como profesor	1	0.6

Las categorías consideradas como femeninas son aquellas que incluyen actividades que se vinculan con el estereotipo femenino, como son las actividades de cuidado y atención personal, tradicionalmente vinculadas a las mujeres. Teniendo en cuenta el listado anterior (Tabla 71), las categorías obtenidas sobre las actividades y tareas de las profesión de psicología que podemos considerar como estereotipadamente femeninas son *Ayudar a la gente* y *Comprensión y entendimiento*, categorías que recogen el interés por los demás, la orientación hacia los demás y la

comprensión, características consideradas como femeninas. El resto de categorías las consideraremos como neutras, puesto que no muestran una clara asociación con los estereotipos masculinos ni femeninos.

Como se puede observar en la tabla anterior, casi la mitad de las percepciones sobre la profesión de psicología (46%) se refiere a las actividades de ayuda y apoyo personal. Si a este grupo le añadimos las referidas a comprensión y entendimiento, el porcentaje de respuestas vinculadas al estereotipo femenino alcanza el 64% del total. Con menor frecuencia aparecen actividades como el estudio del comportamiento, la mente, las actitudes y las personas (24%), el tratamiento de problemas mentales (8%), la parapsicología (1,8%) y la docencia (0,6%).

En conclusión, el 64% de las respuestas dadas a la pregunta sobre actividades y tareas de la profesión de psicología hacen referencia a actividades relacionadas con el estereotipo femenino, como son las pertenecientes a las categorías de *ayuda y apoyo personal* y *comprensión y entendimiento*, mientras que otras actividades neutras, no vinculadas a estereotipo de género alguno, aparecen con menor frecuencia de respuesta.

Estos resultados se ven apoyados por los obtenidos en la pregunta acerca de los puestos que puede ocupar un profesional de la psicología (p.12). Las respuestas a esta pregunta se han analizado de la misma forma que la anterior. En primer lugar, la tabla 6.3 recoge las categorías obtenidas en el análisis cualitativo, con la frecuencia de respuesta y el porcentaje sobre el total de 245 respuestas.

Tabla 6.3. Puestos de la profesión de psicología

Puestos	Número de respuestas	%
Clínica	99	40
Orientación	65	27
Docencia	34	14
Empresa	15	6
Psicología social	15	6
Deporte	3	1
Otros (policía, médico, forense, criminalista...)	14	6

La categoría que mayor porcentaje de respuestas ofrece es *clínica*, con un 40%, seguida de la *orientación* (27%) y la *docencia* (14%).

Según el listado de estereotipos (Tabla 6.1), las categorías que podemos considerar como femeninas son la *clínica*, la *orientación*, y la *psicología social*, puesto que recogen las actividades relativas a la ayuda a los demás, comprensión, entendimiento y orientación hacia los demás. Por lo tanto, el porcentaje total de puestos, estereotipadamente femeninos, que se pueden ocupar en esta profesión es del 73%, suma de la representación de las tres categorías femeninas en las respuestas a esta pregunta. Es decir, el 73% de los puestos que el alumnado ha informado como aplicables a la psicología es de carácter femenino.

Por el contrario, otros puestos con marcado carácter masculino susceptibles de ser ocupados en esta profesión obtienen bajos porcentajes de representación. La categoría de *deporte*, marcadamente masculina por su contenido de actividad, agresividad y competitividad, aparece únicamente en tres ocasiones (1% del total); o la *empresa*, también considerada como área de hombres, aparece tan sólo en 15 ocasiones, con un 6% de representación. Por último, las categorías más neutras, como *docencia* y *otros*, obtienen niveles de representación del 14% y 6%, respectivamente.

No sólo aparecen altos porcentajes para los puestos femeninos en la profesión de psicología, sino que además, los puestos que se consideran estereotipadamente masculinos aparecen con baja frecuencia. En resumen, podemos decir que la percepción que el alumnado de educación secundaria tiene sobre la profesión de psicología es marcadamente femenina, reflejado en los altos porcentajes de actividades y puestos estereotipadamente femeninos que aportan en sus respuestas. Además, si se revisan los perfiles profesionales del psicólogo, establecidos por el Colegio Oficial de Psicólogos (1998), el trabajo de un profesional de psicología se puede dar en áreas tan diversas como la clínica y la salud, la educación, las drogodependencias, o la intervención social, áreas de trabajo que resultan más conocidas por la población general, también por el alumnado participante en este trabajo. Sin embargo, la Psicología abarca otros ámbitos más novedosos, y menos conocidos, tales como la actividad física y el deporte, la psicología jurídica, la psicología del trabajo y de las organizaciones y la psicología del tráfico y

de la seguridad, que ante la creciente demanda de profesionales de estas áreas va cobrando relevancia y se van dando a conocer poco a poco al público general.

Éstos han sido los resultados obtenidos en la percepción de feminización o masculinización de la profesión de psicología. A continuación, analizamos esta misma cuestión en la profesión de ingeniería industrial.

En el caso de las actividades y tareas propias de la profesión de ingeniería industrial se obtuvieron 130 respuestas que, siguiendo el mismo procedimiento cualitativo, se han agrupado en categorías, tal y como se muestra en la tabla 6.4.

Tabla 6.4. Actividades y tareas de la profesión de ingeniería industrial

Actividades	Número de respuestas	%
Producción	45	34
Diseño	39	30
Organización	16	12
Ingeniería, física, matemáticas, tecnología, química	14	11
Docencia e Investigación	9	7
No sabe	8	6

Las categorías determinadas como estereotipadamente masculinas han sido *producción, diseño e ingeniería, física, matemáticas, tecnología y química*, por tratarse de actividades instrumentales que implican un razonamiento abstracto, tradicionalmente vinculadas con el rol masculino (Hughes, 2000). Según Hughes, existe una dicotomía con origen en los siglos de la Ilustración (XVII y XVIII), que establecía el paralelismo entre razón/emoción y objetividad/subjetividad con la división masculino/femenino. En la actualidad persiste la asociación de la ciencia física con el razonamiento abstracto masculino, y las ciencias sociales con una aproximación subjetiva femenina.

Según el listado de características estereotipadas ofrecido antes (Tabla 6.1), las categorías de *producción, diseño e ingeniería, física, matemáticas, tecnología y química* se vinculan con la mayor orientación hacia los resultados, habilidades visuales y matemáticas asignadas de forma estereotipada a los hombres.

Si analizamos las respuestas ofrecidas por el alumnado, vemos cómo el 75% de las mismas se engloban en las categorías consideradas como masculinas: *producción* (34%), *diseño* (30%) e *ingeniería* (11%). Con porcentajes inferiores también aparecen la *organización* (16%) y la *docencia e investigación* (7%) como actividades y tareas propias de la profesión de ingeniería industrial, pero consideradas como neutras desde la perspectiva de los estereotipos de género.

El análisis de los puestos (p.12) ofrece 6 categorías en las que se organizan las 134 respuestas aportadas por el alumnado. En la tabla 6.5 se muestra un resumen de los resultados obtenidos.

Tabla 6.5. Puestos de la profesión de ingeniería industrial

Puestos	Número de respuestas	%
Producción	37	28
Ingeniería	35	26
Docencia e investigación	18	13
Organización	17	13
Diseño	11	8
Otros (arquitecto, portuario, electricista...)	16	12

Como se puede observar, las categorías obtenidas a partir de las respuestas a la pregunta sobre los puestos que se pueden desempeñar en la profesión se relacionan estrechamente con los resultados obtenidos anteriormente en el análisis de la pregunta acerca de las actividades y tareas realizadas en la profesión, si bien los porcentajes de respuesta son distintos. En el caso de los puestos, la *producción* y la *ingeniería* son las categorías con mayor frecuencia de respuesta (28% y 26%,

respectivamente), mientras que el *diseño* obtiene la menor representación (8%). De nuevo, los puestos vinculados al estereotipo masculino tienen una elevada presencia (62%) entre las respuestas del alumnado.

En general, las respuestas del alumnado son bastante parciales y sesgadas, si las comparamos con los sectores de actividad de esta profesión según la revista especializada InfoIndustrial (2006). Las áreas de actividad de la profesión de ingeniería industrial son tan diversas como la ingeniería, la construcción y la fabricación, además del trabajo en servicios, docencia y administración. Y las especialidades abarcan una gran variedad de áreas, como por ejemplo electricidad, mecánica, textil, medio ambiente, organización y gestión.

En términos generales, el alumnado de secundaria asocia la ingeniería industrial con el estereotipo masculino, por considerar que se trata de un trabajo técnico. Sin embargo, actividades también propias de esta profesión, como son la organización y gestión, servicios y administración, aparecen con menor frecuencia o no aparecen reflejadas en las respuestas del alumnado.

1.2. Atribución de género a las profesiones

La pregunta 14 del cuestionario indaga si la profesión analizada es más propia de mujeres, de hombres o no hay diferencia entre ambos sexos. Esta pregunta es igual para ambos grupos, psicología e ingeniería industrial. La tabla 6.6 muestra un resumen de los resultados obtenidos del análisis de esta pregunta.

Tabla 6.6. Profesión más propia de mujeres, hombres o indiferente.

	Psicología	Ingeniería industrial s	Total
de mujeres	7 (5,7)	0 (0)	7 (2,8)
de hombre	1 (0,8)	18 (14,8)	19 (7,7)
indiferente	115 (93,5)	104 (85,2)	219 (89,4)
Total	123	122	245

Nota: Porcentajes entre paréntesis

Al analizar las respuestas en cada uno de los grupos se observa que ambos grupos consideran mayoritariamente que es una profesión indistinta para hombres y mujeres: 93,5% en el grupo que contestó a la profesión de psicología y 85,2% en el grupo que se refería a ingeniería industrial.

Sin embargo, resulta interesante comparar las respuestas residuales en la asignación de la profesión a hombres o mujeres. En 7 ocasiones psicología es considerada más propia de mujeres mientras que tan sólo 1 persona considera que es más propia de hombres. Por su parte, ingeniería industrial no es atribuida a las mujeres en ninguna ocasión, mientras que es atribuida a los hombres en 18 ocasiones. Se ha aplicado una prueba Chi-cuadrado para comprobar si esta distribución se debe al azar o no, y el resultado es que el 5,7% de personas que afirman que psicología es una profesión de mujeres y el 14,8% de personas que afirman que ingeniería industrial es una profesión de hombres son resultados significativos que no se deben al azar (Chi-cuadrado=22,759, $p < ,000$).

Por tanto, aunque no se puede decir que exista una clara atribución de una profesión con un grupo sexual u otro y que la opinión mayoritaria es que ambas profesiones son tan propias de hombres como mujeres, aparece una asociación significativa de la ingeniería con los hombres y la psicología con las mujeres, atribución que se asocia con los estereotipos de género que vinculan las profesiones científico-técnicas con los hombres y las profesiones de carácter social-humanitario con las mujeres.

A continuación se presentan los resultados obtenidos en función de la variable edad (Tabla 6.7) en la muestra total. En esta tabla se puede observar cómo la mayor parte de las personas de la muestra se concentra en las edades comprendidas entre los 15 y los 17 años, edades más habituales para realizar los estudios secundarios pre-universitarios.

Tabla 6.7. Atribución de género en función de la edad

	14	15	16	17	18	19	20
de mujeres	0	2 (2,9)	2 (1,9)	3 (5)	0	0	0
de hombres	0	8 (11,4)	8 (7,8)	3 (5)	0	0	0
indiferente	3 (100)	60 (85,7)	93 (90,3)	54 (90)	5 (100)	3 (100)	1 (100)

Nota: Porcentajes entre paréntesis

Como se puede observar en la tabla anterior, las mayores frecuencias de respuesta se dan en la opción "indiferente", en todos los grupos de edad, con porcentajes de respuesta muy elevados, por encima del 85,7%.

También se analizan las respuestas del alumnado en una y otra profesión en función del nivel educativo (ESO y BAT) y el sexo. En primer lugar, analizamos las respuestas relacionadas con la profesión de psicología en la siguiente tabla (Tabla 6.8). Una prueba de Chi-cuadrado demuestra que la distribución no se debe al azar (Chi-cuadrado=200,78, $p < ,000$).

Tabla 6.8. Atribución de género a psicología

	Hombres	Mujeres	Total
de mujeres	2 (3,6)	5 (7,5)	7 (5,7)
de hombre	1 (1,8)	0 (0)	1 (0,8)
indiferente	53 (94,6)	62 (92,5)	115 (93,5)
Total	56	67	123
	ESO	BAT	Total
de mujeres	2 (3,6)	5 (7,5)	7 (5,7)
de hombre	1 (1,8)	0 (0)	1 (0,8)
indiferente	53 (94,6)	62 (92,5)	115 (93,5)
Total	56	67	123

Nota: Porcentajes entre paréntesis

No aparecen diferencias entre las respuestas de hombres y mujeres a la pregunta sobre si la psicología es más propia de hombres o de mujeres. En su mayoría, ambos grupos consideran que esta profesión es igualmente propia de ambos sexos (94,6 y 92,5, porcentajes de respuesta en hombres y mujeres, respectivamente).

Un hecho muy llamativo es que se obtienen exactamente los mismos resultados en función de la variable curso. Al analizar las respuestas del alumnado de ESO y de BAT, vemos cómo obtienen las mismas frecuencias que en los grupos de hombres y mujeres. Por tanto, se puede afirmar que

tampoco aparecen diferencias significativas en atribución de género a la profesión de psicología en función del curso.

En segundo lugar, se analizan los resultados obtenidos en relación a la profesión de ingeniería industrial, en función de las variables sexo y nivel educativo (ESO y BAT). La tabla 6.9 resume las frecuencias de respuesta a la pregunta sobre si esta profesión es más propia de hombres, mujeres o ambos por igual. Por medio de una prueba no paramétrica, se ha comprobado que estas frecuencias no se deben a azar (Chi-cuadrado=60,623, $P < ,000$).

Tabla 6.9. Atribución de género a ingeniería industrial

	Hombres	Mujeres	Total
de mujeres	0 (0)	0 (0)	0 (0)
de hombre	6 (10,5)	12 (18,5)	18 (15)
indiferente	51 (89,5)	53 (81,5)	104 (85)
Total	57	65	122
	ESO	BAT	Total
de mujeres	0 (0)	0 (0)	0 (0)
de hombre	11 (21)	7 (10)	18 (15)
indiferente	41 (79)	63 (90)	104 (85)
Total	52	70	122

Nota: Porcentajes entre paréntesis

No aparecen diferencias entre las respuestas de hombres y mujeres, ni entre el alumnado de ESO y el de BAT. Todos los grupos siguen un patrón de respuesta muy similar. Todos atribuyen esta profesión a las mujeres en 0 ocasiones, es decir, nadie considera que ingeniería industrial sea una profesión de mujeres.

En el grupo de ESO, el 21% del alumnado atribuye la profesión a los hombres, y el 79% restante a ambos sexos por igual. Mientras que en el grupo de BAT los porcentajes son del 10% y del 90%, respectivamente. Se puede observar una pequeña diferencia entre ambos grupos. El grupo de edad más joven, el de ESO, tiene una percepción más estereotipada que el

de BAT, con un mayor porcentaje de respuestas que considera que la ingeniería es cosa de hombres, y menor porcentaje de personas que piensan que el sexo es indiferente en esta profesión.

Es posible que los altos porcentajes de respuesta "indiferente" se deban a la forma tan directa de plantear la pregunta, puesto que los resultados en otras preguntas de este mismo cuestionario, por ejemplo, la pregunta 11 acerca de las actividades y tareas de la profesión, indican que el alumnado de educación secundaria tiene una percepción estereotipada de las carreras, y considera que psicología es una profesión femenina e ingeniería industrial es una profesión masculina, a través de las actividades que asocian a cada profesión.

2. RESULTADOS EN UNIVERSIDAD

El estudio con la muestra de alumnado universitario persigue el objetivo de analizar la masculinización y feminización de las carreras y sus motivos, así como la percepción que el alumnado tiene sobre la conexión de la carrera con el mundo profesional, sobre la discriminación y la conciliación en cada una de las profesiones.

2.1. Motivos de masculinización y feminización de las carreras

En este apartado se muestran los resultados del análisis de la opinión que el alumnado tiene acerca de los motivos de masculinización/feminización de las carreras. Comenzamos analizando el grupo de psicología, y posteriormente analizamos el grupo de ingeniería industrial.

El alumnado de psicología considera que los motivos por los que hay tantas mujeres en esta carrera es porque resulta una carrera interesante a nivel personal y porque está centrada en el conocimiento y la ayuda a los demás, con puntuaciones superiores a 3 (Tabla 6.10). En esta tabla se recogen las puntuaciones medias obtenidas en cada alternativa, que oscilan entre 1 y 5 puntos. Las explicaciones a la alta feminización de la carrera de psicología coinciden con el rol tradicional de la mujer en el cuidado y

atención a los demás, además de considerar que las mujeres eligen profesión por su valor intrínseco, en este caso por tratarse de una carrera interesante a nivel personal.

Tabla 6.10. Motivos de feminización de la carrera de psicología

	Media	Desv. T.
p.8.3 carrera interesante a nivel personal	3,97	1,02
p.8.1 profesión centrada en el cto. y ayuda a los demás	3,70	1,08
p.8.4 a las mujeres les gusta analizar a las personas	2,75	1,30
p.8.2 carrera fácil	1,47	0,81
p.8.5 carrera de mujeres	1,34	0,74

Es posible que la forma de plantear la pregunta tenga un efecto importante en los resultados. Cuando se pregunta directamente si esta carrera está feminizada por tratarse de una profesión de mujeres, la respuesta es mayoritariamente negativa, con una media de 1,34. Sin embargo, analizando el resto de opciones de esta pregunta, parece que el alumnado de psicología relaciona claramente esta profesión con las mujeres. Las alternativas que reciben mayor puntuación son aquellas que hacen referencia al estereotipo femenino vinculado al valor intrínseco de la profesión, y al cuidado y ayuda a los demás.

Mediante un modelo lineal general multivariado (MLGm), se han realizado comparaciones en función de las variables independientes, sexo y curso, y no se han encontrado grandes diferencias. En la variable sexo (Tabla 6.11), se han encontrado diferencias significativas ($F=34,032$, $p<,000$) en la pregunta 8.2, en el sentido de que los hombres consideran, en mayor medida que las mujeres, que la razón de la feminización de psicología es que se trata de una carrera fácil. Si bien, como hemos visto en la tabla 6.10, este motivo no tiene una puntuación alta en la media de toda la muestra.

Tabla 6.11. Motivos de feminización psicología en función de la variable sexo

	Hombres	Mujeres	F	Sig.
p.8.1 – Conocimiento y ayuda	3,58	3,73	1,302	,255
p.8.2 – carrera fácil	1,94	1,33	34,032	<,000**
p.8.3 – interesante a nivel personal	3,81	4,01	2,836	,093
p.8.4 – mujeres analizan a las personas	2,77	2,74	0,018	,892
p.8.5 – carrera de mujeres	1,27	1,35	0,640	,425

Nota: Diferencias significativas resaltadas en negrita (* $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$)

Por lo tanto, ambos sexos coinciden en la mayoría de los motivos por los que esta carrera tiene una presencia mayoritaria de mujeres en sus aulas. Estos motivos son básicamente intrínsecos (interesante a nivel personal y centrada en el conocimiento y la ayuda), asociados al estereotipo femenino.

Por otra parte, en el análisis de la variable curso, aparecen más diferencias significativas, en las preguntas 8.1 ($F=5,063$, $p=,025$) y 8.5 ($F=5,052$, $p=,025$), (Tabla 6.12). El alumnado de quinto de carrera cree, en mayor medida que el de primero, que los motivos de feminización de la carrera son que se trata de una profesión centrada en el conocimiento y la ayuda, y que se trata de una carrera de mujeres.

Tabla 6.12. Motivos de feminización psicología en función de la variable curso

	Primero	Quinto	F	Sig.
p.8.1 – Conocimiento y ayuda	3,53	3,83	5,063	,025*
p.8.2 – carrera fácil	1,45	1,49	0,524	,470
p.8.3 – interesante a nivel personal	4,01	3,93	0,328	,567
p.8.4 – mujeres analizan a las personas	2,64	2,84	1,332	,250
p.8.5 – carrera de mujeres	1,23	1,42	5,052	,025*

Nota: Diferencias significativas resaltadas en negrita (* $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$)

En relación a la carrera de ingeniería industrial, el alumnado considera que los motivos que explican la ausencia de mujeres en esta carrera son que se trata de una profesión centrada en la tecnología, con materias poco

atractivas para las mujeres y un mundo laboral muy masculino (Tabla 6.13). Como se puede ver, todas las respuestas son coherentes con el estereotipo existente que considera que las mujeres no tienen capacidad para desarrollar un trabajo vinculado con la tecnología.

Tabla 6.13. Motivos de masculinización de la carrera de ingeniería industrial

	TOTAL	Desv. T.
p.8.4 materias poco atractivas para mujeres	2,80	1,35
p.8.5 mundo laboral muy masculino	2,79	1,32
p.8.1 profesión centrada en la tecnología	2,54	1,24
p.8.2 carrera difícil	2,00	1,30
p.8.3 profesión que exige mucha dedicación	1,82	1,07

Sin embargo, hay que destacar que las puntuaciones obtenidas en esta pregunta son muy bajas, todas ellas por debajo de 3, en una escala de 1 a 5. En comparación con las puntuaciones obtenidas en la muestra de psicología, el alumnado de ingeniería industrial tiene tendencia a puntuar más bajo y más centrado. Sus puntuaciones medias oscilan entre 1.82 y 2,80, mientras que en la muestra de psicología las puntuaciones medias oscilaban entre 1,34 y 3,97.

En las comparaciones de las respuestas en función de las variables sexo y curso, vemos cómo el MLGm muestra diferencias sólo en la variable sexo (Tabla 6.14), donde los hombres obtienen mayores puntuaciones que las mujeres en la pregunta 8.1 ($F=8,742$, $p=,004$), 8.2 ($F=14,511$, $p<,000$) y 8.4 ($F=16,479$, $p<,000$). Por tanto, los alumnos de ingeniería industrial creen, más que sus compañeras, que la ausencia de mujeres se debe a que es una profesión centrada en la tecnología, con materias poco atractivas para ellas, y además porque se trata de una carrera difícil.

Tabla 6.14. Motivos de masculinización de ingeniería industrial en función de la variable sexo

	Hombres	Mujeres	F	Sig.
p.8.1 – profesión centrada en la tecnología	2,72	2,17	8,742	,004**
p.8.2 – carrera difícil	2,23	1,50	14,511	<,000**
p.8.3 – profesión que exige mucha dedicación	1,89	1,67	1,461	,228
p.8.4 – materias poco atractivas a mujeres	3,04	2,30	16,479	<,000**
p.8.5 – mundo laboral muy masculino	2,79	2,79	0,009	,923

Nota: Diferencias significativas resaltadas en negrita (*p≤,05, **p≤,01)

Por último, las comparaciones entre los cursos primero y quinto no han resultado estadísticamente significativas.

Tabla 6.15. Motivos de masculinización de Ingeniería en función de la variable sexo

	Primero	Quinto	F	Sig.
p.8.1 – profesión centrada en la tecnología	2,51	2,60	0,051	,821
p.8.2 – carrera difícil	2,11	1,83	2,395	,123
p.8.3 – profesión que exige mucha dedicación	1,87	1,73	0,538	,464
p.8.4 – materias poco atractivas a mujeres	2,91	2,62	1,855	,175
p.8.5 – mundo laboral muy masculino	2,71	2,91	1,365	,244

Nota: Niveles e significación *p≤,05, **p≤,01

En conclusión, los argumentos aportados por el alumnado de ambas carreras para explicar la ausencia de mujeres en ingeniería industrial y su presencia mayoritaria en psicología coinciden con los estereotipos de género, que vinculan a la mujer con el rol tradicional de cuidado y ayuda a los demás, y las aleja de los trabajos técnicos, que quedan reservados para los hombres.

2.2. Motivaciones para la elección de carrera

2.2.1. Estructura factorial

Para analizar los motivos de elección de carrera se ha aplicado un análisis factorial de primer orden, con rotación varimax de componentes principales. Los índices de Kaiser de adecuación de la muestra ($K=0,743$) y el test de esfericidad de Bartlett ($B=1224,35$; $p<,000$) indican que el modelo factorial es adecuado para analizar los datos. El criterio seguido para la selección de las preguntas que forman parte de cada factor ha sido que obtuvieran una saturación igual o superior a ,450 en uno de ellos. Además, los factores deben estar compuestos por al menos dos preguntas. La siguiente tabla muestra la matriz de saturación de cada una de las variables en los factores (Tabla 6.16).

Tabla 6.16. Matriz ordenada según saturación

	Componentes				
	1	2	3	4	5
p9.7	,779				
p9.4	,767				
p9.6	,614				,512
p9.9	-,679				
p9.3		,773			
p9.14		,773			
p.9.1		,562			
p9.13		,501			
p9.16			,783		
p9.15			,483		
p9.11			,474		
p9.10				,816	
p9.2				,556	
p9.12				,499	
p9.5					,642
p9.8					-,571

Nota: No se consideran saturaciones $<,450$

El primer factor obtenido se ha denominado *motivos extrínsecos* (ME), porque agrupa tres preguntas con saturación positiva referidas a expectativas económicas (p.9.4), prestigio social (p.9.6) y salidas profesionales (p.9.7). Además, este factor incluye una pregunta más, pero en este caso con saturación negativa, sobre el deseo de ayudar a los demás (p.9.9), confirmando el significado de este factor relacionado con motivos de tipo extrínseco.

El segundo factor se ha denominado *capacidad y esfuerzo* (CE), porque agrupa 4 preguntas con saturación positiva acerca de las capacidades y dotes para desempeñar la profesión (p.9.3 y p.9.14), la vocación (p.9.1) y el esfuerzo (p.9.13). Las preguntas incluidas en este factor hacen referencia al mundo interno de la persona, a la capacidad individual para desempeñar la profesión.

El tercer factor también tiene un fuerte carácter interno, si bien se diferencia del anterior por el matiz de curiosidad e interés personal en el contenido de la profesión, características propias de la motivación intrínseca. Por lo tanto, este factor se ha denominado *motivos intrínsecos* (MI), y agrupa 3 preguntas relacionadas con el carácter novedoso y original de la carrera (p.9.16), el gusto por el trabajo en contacto con las personas (p.9.15) y la superación de un reto vital (p.9.11).

En cuarto lugar, aparece un factor formado por 3 preguntas con saturación positiva, relativas a la tradición familiar (p.9.10), a la modalidad de bachillerato previamente elegida (p.9.2) y la facilidad de las asignaturas (p.9.12). Aunque estas preguntas tienen un componente extrínseco, se diferencian claramente del factor 1 en que no se espera recibir una recompensa, como las salidas profesionales, el dinero o el prestigio social del primer factor. En este caso, el carácter ajeno a la persona de la presión familiar, la modalidad de bachillerato o la facilidad o dificultad de las asignaturas son motivos externos, pero que no ofrecen recompensa alguna para la persona, más bien parecen tener un carácter obligatorio o determinante para la elección de carrera (sobre todo las preguntas 9.10 y 9.2), por lo que este factor se ha denominado *motivos ajenos* (MA).

El quinto factor, que podemos considerar residual, está compuesto por dos preguntas, una con carga positiva y otra con carga negativa. Este factor se ha denominado *poder* (P), porque está formado por una pregunta con saturación positiva relacionada con el poder (p.9.5), en la que se expresa la intención de tener influencia sobre las personas, y otra con saturación negativa relacionada con el gusto por las asignaturas (p.9.8). De esta forma, el significado que adquiere este factor es el relacionado con el motivo de poder, apoyado por el deseo de dedicarse a una profesión por cualquier otro motivo que no sea el gusto por las asignaturas de su carrera.

La siguiente tabla muestra un resumen de los 5 factores obtenidos en el análisis factorial, con la varianza explicada por cada uno de ellos (Tabla 6.17). El total de varianza explicada por el conjunto de los 5 factores es del 56.4%. Por otra parte, la tabla 6.18 muestra las preguntas del cuestionario incluidas en cada uno de los factores.

Tabla 6.17. Estructura factorial

FACTOR		% de varianza explicada	% de varianza acumulado
Factor 1	MOTIVOS EXTRÍNSECOS (ME)	18,644	18,644
Factor 2	CAPACIDAD Y ESFUERZO (CE)	15,485	34,129
Factor 3	MOTIVOS INTRÍNSECOS (MI)	8,577	42,686
Factor 4	MOTIVOS AJENOS (MA)	7,027	49,713
Factor 5	PODER (P)	6,687	56,401

Tabla 6.18. Preguntas incluidas en los factores

FACTOR 1 – MOTIVOS EXTRÍNSECOS

- 9.7 Porque hay muchas salidas profesionales para esta carrera
- 9.4 Porque, cuando acabe y ejerza, espero llegar a tener un nivel económico elevado
- 9.6 Porque quiero llegar a tener un puesto de trabajo con cierto prestigio social
- 9.9 Porque me gusta ayudar a los demás (-)

FACTOR 2 – CAPACIDAD Y ESFUERZO

- 9.3 Porque creo que tengo suficientes capacidades para lidiar con las dificultades propias de esta carrera
- 9.14 Porque pienso que tengo 'dotes' para desempeñarme con destreza en esta profesión
- 9.1 Por vocación. Desde hace muchos años siento deseos de poder dedicarme a esta profesión
- 9.13 Porque creo que el esfuerzo que realice será productivo

FACTOR 3 – MOTIVOS INTRÍNSECOS

- 9.16 Por el carácter novedoso y original de esta carrera
- 9.15 Porque no me gustan las profesiones sin contacto frecuente con otras personas
- 9.11 Porque es una forma provechosa de superar un reto importante en mi vida

FACTOR 4 – MOTIVOS AJENOS

- 9.10 Por tradición familiar
- 9.2 Porque el bachillerato que estudié me forzó la elección de esta carrera
- 9.12 Porque las asignaturas de esta carrera son fáciles de aplicar y poner en práctica

FACTOR 5 –PODER

- 9.5 Porque con estos estudios puedo llegar a tener cierta influencia sobre las personas
 - 9.8 Porque me gustan las asignaturas que se estudian en esta carrera (-)
-

2.2.2. Comprobación de la estructura factorial

A continuación se han realizado nuevos análisis factoriales sobre los diferentes grupos definidos en el diseño de investigación (hombres, mujeres, psicología e ingeniería industrial), para comprobar la consistencia de la estructura factorial. La siguiente tabla resume los resultados obtenidos de la réplica del análisis factorial en los subgrupos que componen la muestra (Tabla 6.19).

Tabla 6.19. Resumen de los análisis factoriales en los subgrupos

	TOTAL	HOMBRES	MUJERES	PSICOLOGÍA	INGENIERÍA
Factor 1	p.9.4	p.9.4	p.9.4	p.9.4	p.9.4
	p.9.6	p.9.6	p.9.5	p.9.6	p.9.5
	p.9.7	p.9.7	p.9.6	p.9.7	p.9.6
	-p.9.9	-p.9.9	p.9.7		p.9.7
Factor 2	p.9.1	p.9.3	p.9.1	p.9.1	p.9.3
	p.9.3	p.9.14	p.9.9	p.9.3	p.9.13
	p.9.13		p.9.15	p.9.14	p.9.14
	p.9.14				
Factor 3	p.9.11	p.9.2	p.9.3	p.9.2	p.9.12
	p.9.15	p.9.5	p.9.13	p.9.10	p.9.15
	p.9.16	p.9.11	p.9.14		p.9.16
Factor 4	p.9.2	p.9.1	p.9.8	p.9.8	p.9.1
	p.9.10	p.9.8	p.9.11	p.9.12	p.9.8
	p.9.12		p.9.16	p.9.13	p.9.9
Factor 5	p.9.5	p.9.15	p.9.2	p.9.15	p.9.2
	-p.9.8	p.9.16	p.9.10	p.9.16	p.9.10
			p.9.12		
Factor 6				p.9.9	
				p.9.11	

Si se analiza el contenido de los factores, vemos cómo en líneas generales se mantiene la estructura factorial obtenida en la muestra total. Sin embargo, aparecen algunas diferencias respecto a aquella que cabe destacar.

El primer factor, que llamábamos motivos extrínsecos, aparece claramente identificado en todos los grupos por las preguntas 9.4, 9.6 y 9.7, claros ejemplos de la motivación extrínseca (dinero, prestigio y salidas profesionales), y aparece en primer lugar en todos los análisis factoriales.

El segundo factor, que en la muestra total se había denominado capacidad y esfuerzo, aparece definido por dos preguntas comunes a todos

los grupos, esto es, la pregunta 9.3 y 9.14, que hacen referencia a las dotes y capacidades personales. Este factor aparece en segundo lugar en todos los grupos, excepto en el de mujeres, que aparece en tercer lugar.

El tercer factor de nuestro análisis inicial era el de motivos intrínsecos, y estaba definido por las preguntas 9.12, 9.15 y 9.16. En los análisis posteriores aparece claramente definido por los ítems 9.15 y 9.16, relacionados con el carácter intrínseco de la profesión. Este factor aparece en los grupos de hombres, psicología e ingeniería, mientras que en el grupo de mujeres no aparece este factor. En su lugar, observamos cómo en el grupo de mujeres la pregunta 9.15 (contacto frecuente con personas) se asocia con las preguntas 9.1 y 9.9, de vocación por la carrera y ayuda a los demás, para formar un factor con un carácter de vocación y orientación hacia los demás.

El cuarto factor de la muestra total comprendía las preguntas 9.2, 9.10 y 9.12, y se denominaba motivos ajenos. Las preguntas 9.2 y 9.10, relativas a la tradición familiar y el tipo de bachillerato, aparecen unidas en un factor en todos los grupos, excepto en el de los hombres.

Por último, el quinto factor hacía referencia al poder, y estaba compuesto por las preguntas 9.5 y 9.8, influencia sobre las personas y gusto por las asignaturas, respectivamente. Este factor no se vuelve a repetir en el resto de grupos, en los cuales podemos ver la pregunta 9.5 (llegar a tener influencia sobre las personas) relacionada con la motivación extrínseca en el caso de los grupos de mujeres e ingeniería; en el grupo de hombres aparece junto a las preguntas 9.2 y 9.11 (modalidad de bachillerato y la superación de un reto vital), en un factor con poco sentido teórico; y finalmente, en el grupo de psicología, la pregunta 9.5 no satura con el nivel exigido en ningún factor.

2.2.3. Análisis de las motivaciones

A continuación, en la tabla 6.20 se muestra un resumen de los resultados del análisis de las puntuaciones obtenidas en los factores por la muestra total, el grupo de hombres, mujeres, alumnado de psicología, alumnado de ingeniería industrial, alumnado de primer curso y alumnado de quinto. En

esta tabla se presentan las puntuaciones medias, que oscilan entre 1 y 5, obtenidas por cada grupo en cada uno de los factores, así como las diferencias que han resultado significativas en las comparaciones de los grupos de hombres y mujeres, psicología e ingeniería industrial, y primer curso y quinto. En la tabla se han resaltado en negrita las puntuaciones mayores, con diferencias estadísticamente significativas, en la comparación de estos grupos.

Tabla 6.20. Puntuaciones medias en los 5 factores y comparaciones de medias

TOTAL	HOMBRES	MUJERES	INGENIERÍA	PSICOLOGÍA	PRIMERO	QUINTO
3,59 CE	3,49 CE	3,66 CE	3,63 ME	3,77 CE	3,05 ME	3,82 CE
2,97 MI	3,23 ME	3,04 MI	3,33 CE	3,10 MI	3,38 CE	3,02 MI
2,88 ME	2,87 MI	2,81 P	2,80 MI	2,80 P	2,94 MI	2,80 P
2,79 P	2,75 P	2,64 ME	2,76 P	2,36 ME	2,77 P	2,70 ME
1,60 MA	1,73 MA	1,51 MA	1,72 MA	1,52 MA	1,58 MA	1,62 MA

Nota: Diferencias significativas resaltadas en negrita

Esta tabla permite realizar dos tipos de análisis distintos. Por una parte, permite comprobar el orden de prioridad de los motivos informados por cada grupo. Por ello, se presentan los datos ordenados de mayor a menor puntuación media dentro de cada grupo. Y por otra parte, permite analizar las diferencias existentes entre grupos en cada uno de los factores; para lo que se han resaltado en negrita las diferencias que resultan significativas. Por ejemplo, la comparación de las puntuaciones medias de hombres y mujeres en el factor ME da como resultado una diferencia estadísticamente significativa entre los hombres (3,23) y las mujeres (2,64), por lo que se resalta en negrita la puntuación de los hombres.

Prioridad en los motivos para la elección de profesión

En primer lugar, se analizan las respuestas de la muestra total. El motivo con mayor puntuación media (3,59) es CE, mientras que el motivo que menor puntuación media (1,60) ha obtenido es MA, de hecho, este factor

aparece en último lugar en todos los grupos analizados. Por tanto, los motivos más utilizados para explicar la elección de la carrera, en la muestra total, han sido los motivos de carácter interno, de vocación, dotes, capacidad y esfuerzo para desarrollar la profesión. De hecho, el factor CE aparece en primer lugar en todos los grupos, excepto en ingeniería y primer curso, donde aparece en segundo lugar. Este resultado puede ser explicado por la teoría de las atribuciones causales, según la cual las personas tendemos a atribuir los éxitos a factores internos y los fracasos a factores externos (Reeve, 1994). En este caso, la elección de profesión está muy relacionada con la búsqueda del éxito, al menos profesional, por lo que la mayoría fundamenta su elección en la capacidad.

En el grupo de hombres, los motivos que aparecen en primer lugar, con mayor puntuación media, son CE y ME (3,49 y 3,23, respectivamente), seguidos de motivos intrínsecos (2,87) y poder (2,75). Los motivos ajenos obtienen la menor puntuación media (1,73). Así se puede observar cómo los motivos más valorados son los internos de capacidad y esfuerzo y los extrínsecos, en este orden. Por otra parte, en el grupo de mujeres los motivos más valorados son exclusivamente intrínsecos, CE y MI (3,66 y 3,04, respectivamente), quedando los motivos extrínsecos (2,64) en cuarto lugar, sólo por delante de los motivos ajenos (1,51).

En el análisis de los grupos de psicología e ingeniería, los resultados son similares a los obtenidos en los grupos de hombres y mujeres. En el grupo de ingeniería, los motivos más valorados son ME (3,63) y CE (3,33), mientras que en psicología son motivos internos (CE=3,77, y MI=3,10).

En el grupo de hombres aparece un orden de prioridad de los motivos muy similar al de ingeniería, salvo los dos primeros motivos (CE y ME) que aparecen alternados en orden en ambos grupos; los motivos con menores puntuaciones han sido MI, P y MA. Por su parte, los grupos de mujeres y psicología muestran el mismo orden en la puntuación de motivos para la elección de profesión, con los motivos CE e MI con mayor puntuación, y los motivos P, ME y MA con las menores puntuaciones, por debajo de 3 puntos.

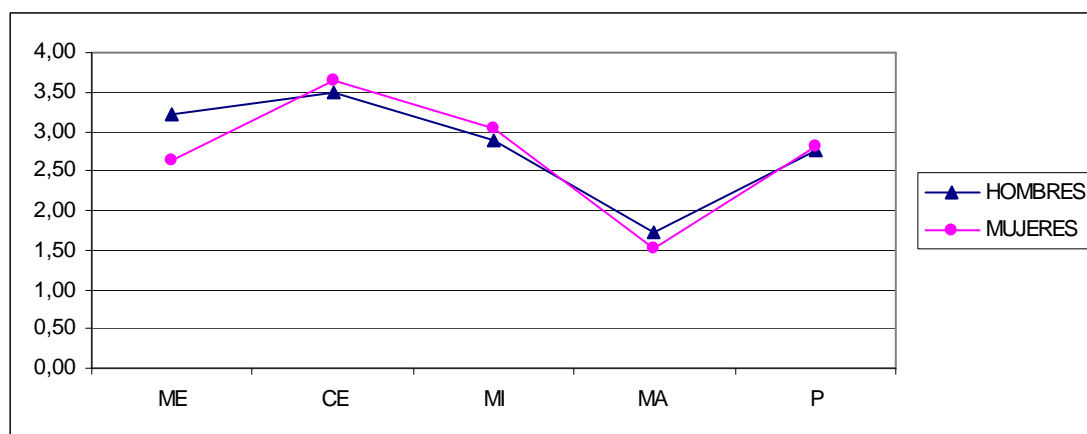
Esta relación de similitud en el orden de prioridad de los motivos se repite en los grupos primero y quinto curso. De esta forma, el grupo de primero presenta el mismo orden de motivos que los grupos de hombres e ingeniería, y el grupo de quinto presenta el mismo orden que las mujeres y

psicología. Por lo tanto, se podría establecer una relación de similitud entre estos grupos, como se podrá ir comprobando a lo largo de los diferentes análisis.

Comparación de los motivos entre grupos

Sexo. A continuación analizamos las diferencias generales entre los grupos de hombres y mujeres de ambas carreras (Gráfico 6.1). Los resultados indican que los hombres valoran más que las mujeres, con diferencias estadísticamente significativas, los motivos extrínsecos ($t=0,430$, $p<,000$) y ajenos ($t=3,281$, $p<,000$) a la hora de elegir la carrera, tanto psicología como ingeniería industrial. Esto significa que los hombres valoran más el prestigio social, las expectativas económicas elevadas, las salidas profesionales, la tradición familiar, la elección previa en bachillerato y el que las asignaturas sean fáciles de aplicar, como motivos para la elección de carrera y profesión.

Gráfico 6.1. Motivos de elección de carrera en función de la variable sexo



Por su parte, las mujeres valoran más que los hombres los motivos internos de capacidad y esfuerzo ($t=0,807$, $p=,018$) y los motivos intrínsecos ($t=0,132$, $p=,033$) a la hora de seleccionar la carrera, con diferencias estadísticamente significativas. Los aspectos más valorados por las mujeres son el carácter novedoso y original de la carrera, el gusto por las profesiones con contacto con la gente, la superación de un reto, la

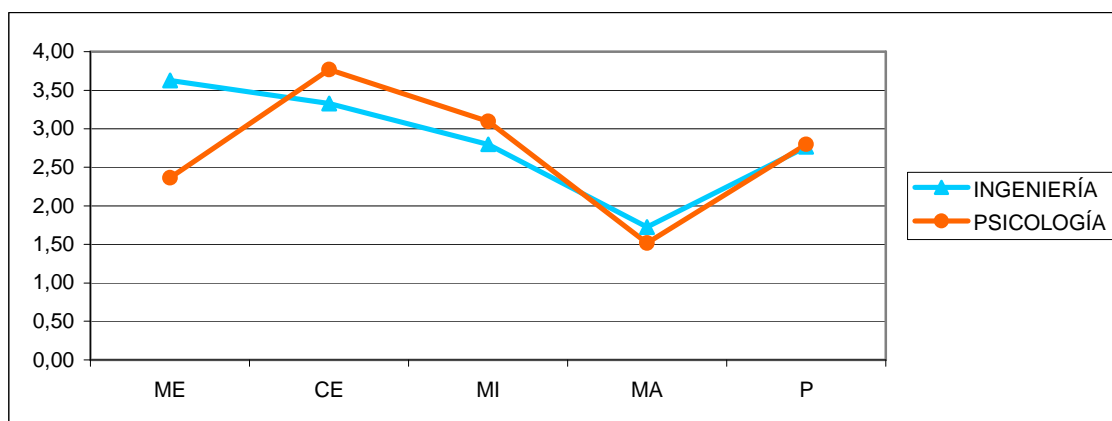
capacidad para superar las dificultades, las dotes y vocación para la carrera y la productividad del esfuerzo.

El análisis de los motivos de elección de carrera en función de la variable sexo ofrece resultados muy interesantes para el estudio de los estereotipos. Se puede observar una clara diferencia entre hombres y mujeres en sus valores a la hora de decidir su profesión. Los hombres muestran mayor orientación hacia los resultados (salario, prestigio, salidas profesionales), mientras que las mujeres se centran en el proceso (esfuerzo, conocimiento, ayuda). Ambos grupos están respondiendo exactamente a lo que se espera de ellos, es decir, cumplen con el estereotipo de género que asigna roles diferentes a hombres y mujeres, tal y como afirma la *teoría del rol social* de Eagly (1987).

El desarrollo del rol de cada género depende del proceso de socialización, en el que los niños se ven obligados a ajustarse a las reglas de su género, mientras que a las niñas se les ofrece mayor flexibilidad en este aspecto (Archer, 1986). Además, los niños deben mantener una clara distinción en su interacción con otros niños y niñas, limitándose su interacción a estas últimas. Por lo tanto, la masculinidad se transmite como sinónimo de independencia y autonomía, mientras que la feminidad se presenta definida por el comportamiento de colaboración, actitud maternal y dependencia (Nicolson, 1997). Los resultados sobre las motivaciones de hombres y mujeres en la elección de carrera siguen vinculadas a ese proceso de socialización que marca las reglas de su género.

Carrera. Si analizamos las diferencias entre el alumnado de psicología y de ingeniería industrial, encontramos exactamente las mismas diferencias que en la comparación entre sexos (Gráfico 6.2). El alumnado de psicología, chicos y chicas, valora más los aspectos internos, capacidad y esfuerzo ($t=0,004$, $p<,000$), y los motivos intrínsecos ($t=0,011$, $p<,000$); mientras que el alumnado de ingeniería industrial valora más los motivos extrínsecos ($t=1,069$, $p<,000$) y ajenos ($t=13,935$, $p<,000$) a la hora de elegir la carrera. Por lo tanto, encontramos un fuerte vínculo entre las respuestas de los grupos de psicología y de mujeres por una parte, y las respuestas de los grupos de ingeniería industrial y de hombres por otra.

Gráfico 6.2. Motivos de elección de carrera en función de la variable carrera



Aparece una fuerte vinculación de la carrera de psicología con la feminidad y de ingeniería industrial con la masculinidad. Todo el alumnado que forma parte de cada una de estas carreras, ya sean hombres o mujeres, adopta el rol de género asociado a la profesión. Por ejemplo, las chicas que entran en la carrera de ingeniería industrial adoptan los valores masculinos para el desempeño profesional. Ésta es una muestra más del poder de los estereotipos de género para dirigir los juicios y el comportamiento de las personas por su valor profético (Merton, 1948). Los estereotipos, como sistemas de creencias acerca de lo que es propio y esperable de las mujeres y de los hombres, es decir, sobre las características que conforman la feminidad y la masculinidad, influyen sobre los comportamientos personales, significados, normas y valores.

De esta forma, las chicas que acceden a la carrera de ingeniería industrial deben abandonar su rol femenino para adoptar el estilo masculino acorde con esta profesión. La incompatibilidad entre el motivo de logro, característico del rol masculino, y el motivo de afiliación, característico del rol femenino, puede provocar el denominado *miedo al éxito* en las mujeres (Horner, 1972). Las mujeres temen perder su feminidad y unas relaciones emocionales satisfactorias y plenas, si optan por vivir de forma independiente y desarrollar una carrera hacia el éxito y el poder. Esta teoría podría explicar la ausencia de mujeres en las carreras técnicas, asociadas al estereotipo masculino.

Curso. En el análisis de los motivos en función de la variable curso, hemos comparado las respuestas del alumnado de primero y quinto, tanto en la muestra global como en cada una de las carreras, y los resultados obtenidos han sido muy similares a los obtenidos anteriormente en las variables sexo y carrera. En el gráfico 6.3 se muestran los resultados de la muestra total en función de la variable curso.

Gráfico 6.3. Motivos de elección de carrera en función de la variable curso



El alumnado de primero de carrera valora más los motivos extrínsecos ($t=4,105$, $p<,000$) que el alumnado de quinto, mientras que éste valora más la capacidad y el esfuerzo ($t=-6,570$, $p<,000$). En el resto de motivos no hay diferencias significativas. En el primer año de carrera, el alumnado parece valorar más las recompensas externas que esperan alcanzar con los estudios universitarios, es decir, salidas profesionales, prestigio o dinero. Por otro lado, en el último año de carrera, el alumnado parece valorar más aspectos relativos al desempeño profesional, como son el esfuerzo, las capacidades y las dotes para la profesión.

La comparación de los cursos primero y quinto nos permite analizar diferencias en función de la edad, puesto que la edad media de ambos grupos es de 18,5 y 24,3, respectivamente. Por lo tanto, parece que la edad juega un importante papel, junto con la madurez y los conocimientos obtenidos a lo largo de los años de estudio. Tanto los chicos como las chicas de primero, que tienen unos 18 años de media, se muestran más vulnerables al estereotipo, afirmando que el motivo por el que seleccionan

la carrera es por prestigio, dinero y salidas profesionales. Sin embargo, unos años más tarde, después de conocer en qué consiste realmente la carrera que han seleccionado, destacan como motivos más importantes la capacidad y el esfuerzo.

Estos resultados sugieren que la percepción que se tiene de las carreras es estereotipada, puesto que el alumnado de quinto, que a través de los años de estudio desarrolla un conocimiento más amplio de la profesión, muestra unas respuestas menos estereotipadas que el alumnado de primero. El concepto que pueden tener de la profesión los chicos y chicas de primero es el que se les ha transmitido, de una forma más susceptible a los estereotipos, a través de la socialización, educación, medios de comunicación, etc., y de los servicios escolares de orientación. Mientras que el conocimiento que el alumnado de quinto tiene de la profesión proviene de su propia experiencia en la materia, por lo que es más difícil que los estereotipos de género hagan su papel.

A continuación se muestran los resultados de los análisis del cruce de variables. En primer lugar, se analizan diferencias entre el alumnado de primero y quinto en cada una de las carreras. En segundo lugar, se analizan las puntuaciones de los grupos hombres y mujeres en función de la variable carrera, y viceversa, psicología e ingeniería en función de la variable sexo.

Carrera x curso. Analizamos si existen diferencias en las respuestas de alumnado de primero y quinto en cada una de las dos carreras por separado (Tabla 6.21). En la muestra de psicología, tan sólo aparecen diferencias en el factor CE ($t=-4,694$, $p<,000$), en el que el alumnado de quinto tiene mayor puntuación. En la muestra de ingeniería industrial, aparecen diferencias significativas en ME ($t=1,975$, $p=,05$) donde el alumnado de primero obtiene mayor puntuación, y en CE ($t=-3,125$, $p=,002$), factor en el que es el alumnado de quinto el que tiene una media mayor.

Tabla 6.21. Análisis de diferencias en las variables carrera y curso

PSICOLOGÍA	PRIMERO	QUINTO	t	Sig,
ME	2,41	2,32	0,977	,330
CE	3,55	3,94	-4,694	<,000**
MI	3,07	3,12	-0,506	,613
MA	1,46	1,57	-1,921	,056
P	2,70	2,88	-1,901	,058
INGENIERÍA	PRIMERO	QUINTO	t	Sig.
ME	3,70	3,50	1,975	,05*
CE	3,21	3,54	-3,125	,002**
MI	2,80	2,80	-0,024	,981
MA	1,71	1,74	-0,304	,762
P	2,84	2,65	1,657	,099

Nota: Diferencias significativas resaltadas en negrita (* $p \leq ,05$, ** $p \leq ,01$)

Estos resultados son acordes con los obtenidos en la comparación del grupo total de primero y quinto. La única diferencia es que el alumnado de primero de psicología muestra el mismo grado de motivación extrínseca que el alumnado de quinto.

Carrera x sexo. A continuación, analizamos las diferencias en el cruce de las variables sexo y carrera. Buscamos diferencias entre hombres y mujeres en psicología (Tabla 6.22). La única diferencia significativa la encontramos en el factor 4 (MA), a favor de los hombres ($t=2,944$, $p=,004$). En la muestra de ingeniería industrial no aparecen diferencias significativas en función de la variable sexo.

Tabla 6.22. Análisis de diferencias en las variables carrera y sexo

PSICOLOGÍA	MUJERES	HOMBRES	t	Sig.
ME	2,34	2,42	0,738	,461
CE	3,77	3,75	-0,163	,871
MI	3,07	3,19	1,007	,315
MA	1,47	1,67	2,944	,004**
P	2,81	2,76	-0,432	,666
INGENIERÍA	MUJERES	HOMBRES	t	Sig.
ME	3,63	3,62	-0,102	,919
CE	3,26	3,36	0,843	,400
MI	2,96	2,72	-1,872	,063
MA	1,66	1,75	1,039	,300
P	2,80	2,75	-0,425	,671

Nota: Diferencias significativas resaltadas en negrita (* $p \leq ,05$, ** $p \leq ,01$)

Todo el alumnado que integra cada una de las carreras, hombres y mujeres, forman un conjunto homogéneo de personas que comparte los mismos motivos y valores acerca de las profesiones.

Por último, analizamos diferencias en los grupos de hombres y mujeres en función de la variable carrera (Tabla 6.23). Los hombres de ingeniería obtienen mayores puntuaciones en el factor ME ($t=-10,995$, $p<,000$), mientras que los hombres de psicología valoran más los aspectos relacionados con motivos intrínsecos, esto es, aparecen diferencias estadísticamente significativas en los factores CE ($t=3,575$, $p<,000$) y MI ($t=3,706$, $p<,000$). Por otra parte, las mujeres de ingeniería valoran más los motivos externos, ME ($t=-13,219$, $p<,000$) y MA ($t=-2,212$, $p=,030$), mientras que las mujeres de psicología obtienen puntuaciones significativamente mayores que las de ingeniería en el factor CE ($t=4,783$, $p<,000$).

Tabla 6.23. Análisis de diferencias en las variables carrera y sexo

HOMBRES	PSICOLOGÍA	INGENIERÍA	t	Sig.
ME	2,42	3,62	-10,995	<,000**
CE	3,75	3,36	3,575	<,000**
MI	3,19	2,72	3,706	<,000**
MA	1,67	1,75	-1,090	,277
P	2,76	2,75	0,106	,916
MUJERES	PSICOLOGÍA	INGENIERÍA	t	Sig.
ME	2,34	3,63	-13,219	<,000**
CE	3,77	3,26	4,783	<,000**
MI	3,07	2,96	0,914	,362
MA	1,47	1,66	-2,212	,030*
P	2,81	2,80	0,112	,911

Nota: Diferencias significativas resaltadas en negrita (*p≤,05, **p≤,01)

En la muestra total, las mujeres obtenían puntuaciones significativamente mayores que los hombres en los motivos intrínsecos. Sin embargo, analizando las diferencias dentro del grupo de mujeres, se puede observar cómo son las mujeres de psicología las que valoran en mayor medida que las de ingeniería los motivos intrínsecos, mientras que estas últimas valoran más los motivos externos y ajenos a la hora de seleccionar la carrera.

El siguiente gráfico (Gráfico 6.4) resume los principales resultados, según los cuales, tanto hombres como mujeres comparten los mismos motivos en cada una de las carreras, capacidad y esfuerzo y motivos intrínsecos en psicología, y en ingeniería industrial, capacidad y esfuerzo, y motivos extrínsecos. Tanto las mujeres como los hombres valoran más los motivos internos de capacidad y esfuerzo y los motivos intrínsecos, pero ambos adquieren el rol de la profesión de ingeniería industrial que valora los motivos extrínsecos instrumentales en la elección profesional.

Gráfico 6.4. Resumen de los motivos en función de las variables sexo y carrera

	PSICOLOGIA	INGENIERIA INDUSTRIAL	
HOMBRES	CE MI	ME CE	CE ME
MUJERES	CE MI	ME CE	CE MI
	CE MI	ME CE	

Si se analiza el gráfico en sentido vertical, se puede observar cómo las personas que pertenecen a cada una de las carreras o profesiones comparten una serie de características. A parte del factor de capacidad y esfuerzo, que aparece en todos los grupos, tanto hombres como mujeres muestran homogeneidad en los motivos para la elección de cada carrera, motivos que delatan sus expectativas profesionales: en el caso de psicología, son la vocación, capacidad y satisfacción por la ayuda a los demás, y en el caso de ingeniería industrial, son el prestigio, reconocimiento y poder económico. En este caso, los estereotipos de género afectan a las personas que ocupan cada una de estas carreras, haciendo que todas ellas compartan una serie de características comunes que se supone deben tener quienes se dedican a una profesión de humanidades o a una carrera técnica.

Sin embargo, cuando se analiza el sentido horizontal del gráfico, se puede comprobar cómo los grupos de hombres y de mujeres están compuestos por personas con capacidades distintas, motivos y expectativas distintos, capaces de dedicarse a todo tipo de profesiones. Y además, las diferencias aparecen cuando entra en juego la variable carrera: en psicología prevalecen los motivos intrínsecos, y en ingeniería industrial los motivos extrínsecos. Por lo tanto, estos resultados aportan un argumento contra los estereotipos de género asignados a hombres y mujeres, en el sentido de que no todos los hombres tienen por objetivo el interés económico y el prestigio social en su profesión, ni todas las mujeres desarrollan su profesión por vocación y satisfacción personal. Las personas son diversas, y tanto hombres como mujeres pueden desarrollar cualquier tipo de profesión.

Ahora bien, estos resultados llaman la atención sobre las profesiones. No es la variable sexo la que determina que haya predominio de motivos extrínsecos o intrínsecos en la elección de carrera, sino más bien la profesión. Llama poderosamente la atención el hecho de que la profesión determine el tipo de motivación de los y las profesionales del futuro. Si tenemos en cuenta que se habían encontrado diferencias significativas a favor de las mujeres en los motivos intrínsecos, y a favor de los hombres en los motivos extrínsecos, ¿por qué los hombres en psicología recurren a los motivos intrínsecos y las mujeres de ingeniería industrial a los extrínsecos?

La feminización o masculinización de las carreras va más allá del sexo de las personas que las componen. Independientemente del sexo, el alumnado asume como propios los motivos y valores que se supone deben tener los profesionales de esa disciplina. Ésta es una muestra más del poder de los estereotipos. En el apartado de resultados del grupo de profesionales esperamos poder explicar este hecho, así como demostrar que las profesiones también son diversas.

2.3. Conexión con el mundo profesional

Uno de los aspectos analizados en la muestra del alumnado universitario es su opinión acerca de las salidas profesionales y vinculación con el mundo laboral de cada una de las carreras. En la tabla 6.24 se muestra un resumen de los resultados más importantes obtenidos en la muestra total, y en cada uno de los grupos definidos en nuestra investigación. Las puntuaciones mostradas en la tabla oscilan en un rango de 1 a 5. De nuevo, se ha marcado en negrita las puntuaciones que han resultado significativamente mayores en la comparación entre hombres y mujeres, ingeniería y psicología, y primero y quinto.

Tabla 6.24. Conexión con el mundo profesional

	Total	H	M	ING	PSI	1º	5º
p10.5 Necesidad de formación	4,04	3,78	4,22	3,69	4,28	3,80	4,31
p10.7 Trabajo de pocas horas	3,77	4,07	3,55	4,10	3,54	3,97	3,54
p10.6 Falta de confianza	3,52	3,49	3,54	3,48	3,55	3,80	3,21
p10.1 Posibilidades de acceso	3,33	3,43	3,26	3,63	3,13	3,45	3,20
p10.4 Intrusismo	3,12	2,97	3,23	2,98	3,22	3,00	3,25
p10.3 Formación universitaria	2,92	3,08	2,81	3,11	2,78	3,54	2,25
p10.2 Conexión universidad-profesión	2,87	2,94	2,82	3,08	2,72	3,16	2,55

Nota: Diferencias significativas resaltadas en negrita

La proyección de los estudios hacia las salidas profesionales es uno de los objetivos principales de las entidades universitarias, dedicadas a la formación y preparación del estudiantado para el ejercicio de las actividades profesionales, entre otros objetivos. Por tanto, éste es un tema importante para la comunidad universitaria, y especialmente para el alumnado, que está invirtiendo un considerable esfuerzo por labrarse un futuro profesional. De hecho, la elección de estudios va a determinar, en gran medida, la profesión final.

Entre los temas que más preocupan al conjunto de la muestra está la formación de postgrado, considerada como muy necesaria antes de iniciarse en el ejercicio profesional (media=4,04), así como la falta de confianza como barrera para conseguir las metas profesionales, pregunta a la que la mayoría de estudiantes contesta entre algo y bastante (media=3,52), y el intrusismo profesional (media=3,12). Sin embargo, hay que destacar que el alumnado universitario muestra un ligero optimismo (media=3,33) acerca de sus posibilidades de acceso al mercado laboral, a pesar de no percibir una buena conexión entre el mundo universitario y la vida profesional (media=2,87) y de no estar plenamente convencido de que la formación universitaria ofrezca una buena preparación para el ejercicio profesional (media=2,92). Por último, el conjunto de personas de la muestra total valora de forma positiva (media=3,77) la posibilidad de tener un trabajo que implique pocas horas y deje mucho tiempo libre.

A continuación se realizan comparaciones entre los grupos. Las hipótesis de este trabajo (2.10 y 2.11) plantean que el alumnado de ingeniería industrial percibirá mayores posibilidades de acceso que el alumnado de psicología, así como el grupo de hombres también percibirá mayor conexión que las mujeres.

En primer lugar, se muestran los resultados en función de la variable carrera. El alumnado de ingeniería industrial percibe, en comparación con el alumnado de psicología, mayores posibilidades de acceso al mercado de trabajo ($t=35,511$, $p<,000$), mayor conexión entre el mundo universitario y la vida profesional ($t=15,454$, $p<,000$), considera que la formación universitaria prepara adecuadamente para el ejercicio profesional ($t=11,423$, $p=,001$) y, curiosamente, desearía ejercer un trabajo que implicara pocas horas y dejara mucho tiempo libre ($t=26,158$, $p<,000$). Por su parte, el alumnado de psicología muestra mayor preocupación por el intrusismo en la profesión ($t=6,186$, $p=,013$) y percibe mayor necesidad de formación antes de iniciar el ejercicio profesional ($t=34,336$, $p<,000$). No aparecen diferencias significativas en la falta de confianza como barrera para el desarrollo profesional en función de la variable carrera.

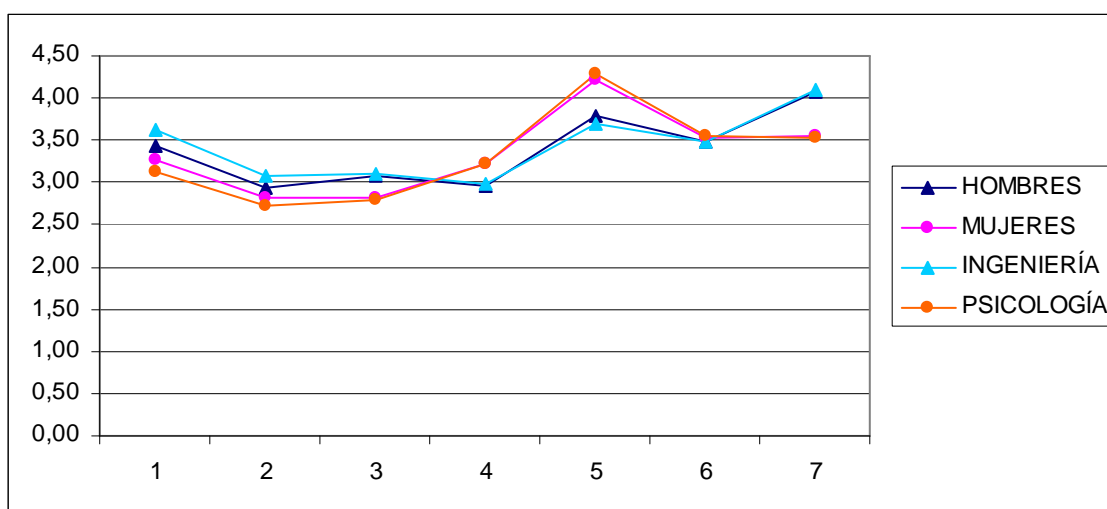
El hecho de que el alumnado de ingeniería industrial muestre mayor optimismo respecto al acceso al mundo laboral que el alumnado de psicología, es un resultado coherente con los índices de inserción laboral de una y otra carrera. Según un estudio realizado por la Universidad Politécnica de Valencia (Servei Integrat d'Ocupació, 2001), las personas tituladas en carreras técnicas tienen mayores tasas de ocupación que las de carreras de humanidades y ciencias sociales.

De nuevo, el análisis de estas cuestiones en función de la variable sexo ofrece resultados similares a los obtenidos en la variable carrera, mostrando esa asociación entre psicología-mujeres e ingeniería-hombres. Como muestra la tabla 6.24, en la comparación de los grupos de hombres y mujeres, los principales resultados son que los hombres son más optimistas en cuanto a sus posibilidades de acceso al mercado laboral ($t=4,278$, $p=,039$), tienen una percepción más positiva de la formación universitaria ($t=9,4$, $p=,002$), y desearían, en mayor medida que las mujeres, tener un trabajo de pocas horas y mucho tiempo libre ($t=23,876$, $p<,000$). Por su parte, las mujeres están más preocupadas por el intrusismo profesional

($t=7,608$, $p=,006$) y por las necesidades de formación extra para el ejercicio profesional ($t=27,116$, $p<,000$).

En el siguiente gráfico (Gráfico 6.5) se puede observar cómo los hombres muestran el mismo patrón de respuesta que el alumnado de ingeniería, mientras que las mujeres muestran un patrón de respuesta similar al alumnado de psicología.

Gráfico 6.5. Conexión con el mundo profesional



Por último, se han analizado las diferencias en función de la variable curso. Los resultados indican que el alumnado de primero de carrera, en comparación con el de quinto, percibe con mayor optimismo las posibilidades de acceso al mercado laboral ($t=2,887$, $p=,004$), mayor conexión universidad-profesión ($t=6,854$, $p<,000$), considera que la formación universitaria es adecuada para el ejercicio profesional ($t=15,657$, $p<,000$), que la falta de confianza es una barrera ($t=6,368$, $p<,000$) y desearía tener un trabajo de pocas horas ($t=4,301$, $p<,000$). Mientras que el alumnado de quinto de carrera percibe mayor intrusismo profesional ($t=-2,373$, $p=,006$) y mayores necesidades de formación ($t=-5,997$, $p<,000$).

En resumen, la percepción que tiene el alumnado acerca de la conexión de su carrera con el mundo profesional es distinta entre ambas carreras, entre ambos sexos y entre ambos cursos. Los hombres, el alumnado de ingeniería industrial y el de primer curso, perciben mayores posibilidades de acceso al mercado de trabajo y una formación universitaria adecuada para el ejercicio profesional, además de desear tener un trabajo que implique

pocas horas. Mientras que ellas, el alumnado de psicología y el de quinto, perciben mayor intrusismo y mayor necesidad de formación.

2.4. Percepción de discriminación

El análisis de la percepción del alumnado universitario sobre la discriminación, tanto salarial como de acceso y promoción profesional, que sufren las mujeres ofrece los siguientes resultados.

En primer lugar, se muestran los resultados globales a las preguntas sobre discriminación. Las preguntas 11.1 y 11.2 van dirigidas exclusivamente a los grupos de mujeres y hombres, respectivamente, por lo que los promedios que se muestran en la tabla 6.25 en estas preguntas hacen referencia tan sólo a esos grupos de personas. Esta tabla muestra también los resultados obtenidos en la comparación de medias entre grupos, resaltando en negrita aquellas diferencias que han resultado significativas.

Tabla 6.25. Percepción de discriminación

	Total	H	M	ING	PSI	1º	5º
p11.1 Discriminación Salarial – Chicas	2,69	-	-	3,28	2,52	2,62	2,75
p11.2 Discriminación Salarial – Chicos	1,93	-	-	1,99	1,82	1,90	1,98
p11.7 Dificultades Incorporación mujer	2,50	2,35	2,61	2,79	2,30	2,39	2,62
p11.8 Dificultades Promoción mujer	2,29	2,05	2,46	2,41	2,21	2,17	2,42

Nota: Diferencias significativas resaltadas en negrita

Las preguntas 11.1 y 11.2 indagan el tema de la discriminación salarial contra la mujer desde dos perspectivas diferentes, la 11.1 desde la perspectiva de la mujer que percibe un sueldo inferior, y la 11.2 desde la perspectiva del hombre que percibe un sueldo superior. Los resultados muestran cómo las mujeres (media=2,69) consideran en mayor medida que los hombres (media=1,93), que van a percibir en el futuro sueldos inferiores a ellos por trabajos de igual valor; además, esta diferencia resulta estadísticamente significativa ($t=-6,483$, $p<,000$).

Por otra parte, las medias obtenidas por la muestra total en las preguntas acerca de la discriminación en la incorporación y promoción de la mujer en el mercado laboral no son muy elevadas, en ambos casos están por debajo de 3, en una escala de 1 a 5. Este resultado indica que, en general, la muestra no percibe grandes dificultades en el desarrollo laboral de la mujer.

En el análisis de la comparación entre grupos esperamos encontrar diferencias entre las respuestas de chicos y chicas, ya que las mujeres deberían percibir más la discriminación que los hombres, tal y como plantea la hipótesis 2.13. Mientras que en la comparación entre carreras esperamos que las alumnas de ingeniería industrial perciban mayor discriminación que las alumnas de psicología, tal y como expresa la hipótesis 2.12.

Los resultados sobre la *discriminación salarial* indican que las mujeres de ingeniería industrial perciben mayor discriminación que las mujeres de psicología ($t=-4,255$, $p<,000$). Por su parte, no se han encontrado diferencias significativas entre las respuestas de los hombres de ambas carreras, si bien la puntuación media de los chicos de ingeniería industrial (media=1,99) es superior, aunque no estadísticamente significativa, a la de los chicos de psicología (media=1,82). En resumen, se puede afirmar que en la carrera de ingeniería industrial hay una mayor percepción de discriminación salarial contra las mujeres, por encontrarse en un mundo laboral muy masculino y más agresivo contra las mujeres.

Por otra parte, las mujeres perciben mayor *discriminación en el acceso* ($t=-2,255$, $p=,025$) y *promoción profesional* ($t=-3,776$, $p<,000$) que los hombres, mientras que el alumnado de ingeniería industrial percibe mayor discriminación en la incorporación de la mujer al mercado de trabajo que el alumnado de psicología ($t=-4,475$, $p<,000$). Las mujeres y el alumnado de ingeniería perciben más la discriminación porque, tal y como planteaban las hipótesis 2.12 y 2.13, las mujeres están más concienciadas del problema porque lo sufren en primera persona, y la ingeniería es un ámbito profesional muy masculino, donde las mujeres encuentran grandes dificultades para el desarrollo profesional. La asunción de estatus y roles sociales diferentes entre hombres y mujeres afecta a su comportamiento, y determina la división sexual del trabajo, que genera expectativas diferenciadas de rol de género. El rol asignado a las mujeres es el de

cuidado y atención a la familia, que nada tiene que ver el estereotipo masculino asociado a las profesiones relacionadas con las ingenierías. Por tanto, las mujeres encontrarán muchas más dificultades para desarrollar su carrera, y mayor discriminación, en un ámbito laboral contradictorio con su rol de género.

Y por último, el análisis de las diferencias entre cursos ha resultado significativo en la discriminación contra la incorporación y promoción de la mujer, siendo el grupo de quinto de carrera ($t=-2,082$, $p=,038$; $t=-2,306$, $p=,022$, respectivamente) el que percibe en mayor medida que el de primero este tipo de discriminación.

En conclusión, las mujeres son más sensibles a la discriminación que sus compañeros, puesto que son ellas las que sufren en primera persona los efectos de la discriminación, que además se percibe con mayor claridad en las carreras técnicas, por tratarse de un campo de trabajo muy masculino, en el que las mujeres tienen muchas dificultades para desarrollar su carrera profesional, mientras que en las profesiones como psicología hay menor discriminación porque las mujeres están más integradas. Por otra parte, el alumnado de quinto muestra una mayor percepción de la discriminación que el de primero, mostrando así un mayor conocimiento y preocupación por la inserción laboral. Por lo tanto, se confirman las hipótesis 2.12 y 2.13.

2.5. Expectativas de conciliación

Las dificultades para compatibilizar la vida laboral con la personal y familiar, y la intención de compartir el cuidado y educación de los hijos/as son los dos aspectos analizados en relación con el tema de la conciliación. La tabla 6.26 muestra los principales resultados obtenidos en este apartado.

Tabla 6.26. Conciliación futura de la vida laboral con la personal y familiar

	Total	H	M	ING	PSI	1º	5º
p11.4 Dificultades para conciliar	2,67	2,70	2,65	2,92	2,50	2,57	2,78
P11.5 Deseo de conciliar	4,56	4,34	4,71	4,40	4,67	4,52	4,61
P11.6 Intención de conciliar	4,27	4,08	4,40	4,11	4,38	4,26	4,28

Nota: Diferencias significativas resaltadas en negrita

La percepción que tiene la muestra global acerca de las dificultades futuras para la conciliación no es muy negativa, con una media por debajo de 3 (en una escala de 1 a 5). Por otra parte, la intención de conciliación es muy alta, con medias de 4,56 y 4,27.

A continuación analizamos las diferencias existentes entre los diferentes grupos. La primera de las hipótesis (2.14) sobre conciliación planteaba que las mujeres se mostrarían más preocupadas que los hombres por este tema. Los resultados indican que, a pesar de no existir diferencias significativas entre hombres y mujeres en la percepción de dificultades futuras respecto a la conciliación, sí aparecen diferencias estadísticamente significativas en el deseo de compartir el cuidado y educación de los hijos/as ($t=-5,086$, $p<,000$) y en la intención de compartir el cuidado y educación de los hijos/as ($t=-3,507$, $p=,001$), donde las mujeres obtienen las puntuaciones más elevadas.

Los chicos y chicas estudiantes de ingeniería industrial creen que van a tener más dificultades que el alumnado de psicología a la hora de compatibilizar la vida laboral con la personal y familiar ($t=-4,176$, $p<,000$). Las profesiones relacionadas con la ingeniería se perciben como más exigentes en dedicación que las profesiones relacionadas con la Psicología, por lo que el alumnado percibe que va a tener más dificultades para dedicar tiempo a las responsabilidades familiares y al espacio personal. Por otra parte, el alumnado de psicología muestra un mayor deseo, en comparación con el alumnado de ingeniería industrial, de compartir el cuidado y educación de los hijos/as ($t=3,671$, $p<,000$), así como en la intención de compartir el cuidado y educación de los hijos/as ($t=3,029$, $p=,003$).

Tal y como era de esperar, las mujeres muestran una mayor intención de compartir el cuidado de los hijos que los hombres, al igual que el alumnado de psicología muestra mayor intención en este sentido que el alumnado de ingeniería. De nuevo, al igual que sucedía con la discriminación, las mujeres se muestran más perceptivas y son más conscientes del problema que puede suponer la conciliación para el desarrollo de sus carreras. Sin embargo, hay que destacar que las puntuaciones sobre el deseo e intención de conciliar son muy elevadas en

todos los grupos, por encima de 4 en una escala de 1 a 5, a pesar de que no hay una percepción clara de las dificultades que van a encontrar a la hora de llevar a cabo la conciliación (medias por debajo de 3 en todos los grupos).

Por último, la comparación del alumnado de quinto con respecto al de primero de carrera muestra resultados estadísticamente significativos en la percepción de las dificultades futuras para conciliar. El alumnado de quinto de carrera se muestra más preocupado por las dificultades de conciliación que el de primero ($t=-2,119$, $p=,035$), mientras que en el deseo e intención de conciliar no hay diferencias entre ambos grupos.

Las dos siguientes tablas muestran un esquema y un resumen, respectivamente, de los principales resultados obtenidos en la muestra de universidad, a través de los diferentes temas propuestos para el análisis.

Tabla 6.27. Esquema de resultados en alumnado universitario

	MUJERES	PSICOLOGÍA	HOMBRES	INGENIERÍA
Motivos	CE MI	CE MI	CE ME	ME CE
Conexión con la profesión	Intrusismo Necesidad de formación	Intrusismo Necesidad de formación	Acceso Formación Pocas horas	Acceso Conexión Formación Pocas horas
Discriminación	Incorporación Promoción			Salarial Incorporación
Conciliación	Deseo Intención	Deseo Intención		Dificultades

Tabla 6.28. Resumen de resultados en alumnado universitario

<i>Motivos de masculinización y feminización de las carreras</i>	
-	La presencia mayoritaria de mujeres en psicología se debe a que es una carrera interesante a nivel personal, está centrada en el conocimiento y la ayuda a los

demás, y porque a las mujeres les gusta analizar a las personas.

- Los hombres consideran, en mayor medida que las mujeres, que la razón de la feminización de psicología es que se trata de una carrera fácil.
- El alumnado de quinto de carrera cree, en mayor medida que el de primero, que los motivos de feminización de la carrera son que se trata de una profesión centrada en el conocimiento y la ayuda, y que se trata de una carrera de mujeres.
- Los motivos que explican la ausencia de mujeres en ingeniería industrial son que se trata de una profesión centrada en la tecnología, con materias poco atractivas para las mujeres y un mundo laboral muy masculino.
- Los alumnos de ingeniería industrial creen, más que sus compañeras, que la ausencia de mujeres se debe a que es una profesión centrada en la tecnología, con materias poco atractivas para ellas y porque se trata de una carrera difícil.

Motivaciones para la elección profesional

- Los motivos más valorados por el grupo de hombres son "capacidad y esfuerzo" y "motivos extrínsecos", al igual que sucede en el grupo de ingeniería industrial.
- El grupo de mujeres valora más la "capacidad y esfuerzo" y "motivos intrínsecos", al igual que el grupo de psicología.
- El alumnado de primero de carrera valora más los motivos extrínsecos que el alumnado de quinto, mientras que éste valora más la capacidad y esfuerzo.

Conexión con el mundo profesional

- El alumnado de ingeniería industrial percibe mayores posibilidades de acceso al mercado de trabajo, mayor conexión entre el mundo universitario y la vida profesional, considera que la formación universitaria prepara adecuadamente para el ejercicio profesional y desearía ejercer un trabajo que implicara pocas horas y dejara mucho tiempo libre.
- El alumnado de psicología muestra mayor preocupación por el intrusismo en la profesión y percibe mayor necesidad de formación antes de iniciar el ejercicio profesional.
- El análisis en función de las variables sexo y curso ofrece resultados similares a los obtenidos en la variable carrera, mostrando esa asociación entre los grupos de psicología-mujeres-quinto e ingeniería-hombres-primer.

Discriminación

- Las mujeres perciben mayor discriminación en el acceso y promoción profesional que los hombres.

- El alumnado de ingeniería industrial percibe mayor discriminación que el alumnado de psicología.
- Las mujeres de ingeniería industrial perciben mayor discriminación que las mujeres de psicología.
- No hay diferencias significativas entre la percepción de discriminación de los varones de ambas carreras.
- El alumnado de quinto percibe mayor discriminación en el acceso y promoción que el alumnado de primero.

Conciliación

- El alumnado de ingeniería industrial cree que va a tener más dificultades que el alumnado de psicología a la hora de compatibilizar la vida laboral con la personal y familiar.
- Las mujeres muestran una mayor intención de compartir el cuidado de los hijos que los hombres.
- El alumnado de psicología muestra mayor intención de compartir el cuidado de los hijos que el alumnado de ingeniería.
- El alumnado de quinto percibe mayores dificultades futuras de conciliación que el alumnado de primero.

3. RESULTADOS EN PROFESIONALES

3.1. Percepción estereotipada del perfil profesional

El cuestionario para profesionales que se ha utilizado en este trabajo incluye un apartado sobre el perfil profesional, en el que se presenta un listado de características que la persona debe valorar en función de si considera que son relevantes o no para su profesión. Previamente a la administración de cuestionarios, se ha definido el carácter masculino, femenino o neutro de cada una de estas características, en base a la literatura existente sobre estereotipos de género. De esta forma, se dispone de una base de datos amplia sobre características asociadas a competencias, habilidades, aptitudes y actitudes de las personas que desempeñan las profesiones

analizadas en este trabajo, psicología e ingeniería, cada una de estas características lleva asignada una etiqueta estereotipada de género.

Un análisis del perfil de habilidades a través de esta base de datos, según opinión de las personas que representan las profesiones, nos permite analizar el perfil de género de cada profesión.

3.1.1. Análisis factorial del perfil profesional

El primer paso para analizar el perfil profesional ha sido tratar de agrupar el largo listado de competencias que se presentaba en el cuestionario. Para ello se ha aplicado un análisis factorial sobre las puntuaciones de las personas a las características del perfil que son comunes en ambas profesiones. Los resultados se presentan a continuación.

Tras realizar un primer análisis factorial con rotación Varimax, se eliminan los elementos que no saturan por encima de ,450, y se vuelve a aplicar la prueba, con los siguientes resultados.

Tabla 6.29. Matriz de componentes rotados ordenados según saturación

	Componentes					
	1	2	3	4	5	6
comunicación	,727					
motivar	,725					
gestión información	,610					
empatía	,562					
escucha activa	,480					
sensibilidad		,759				
honestidad		,711				
respeto diversidad		,709				
sentido crítico		,557				
sacrificio			,746			
ambición			,658			

tomar iniciativas	,605	
establecimiento de metas	,552	
constancia	,548	
tomar decisiones		,690
solución problemas		,645
responsabilidad		,619
atención/concentración		,810
análisis		,693
asertividad/autoconfianza		,753
autocontrol		,738

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Los listados de características originales incluidos en los cuestionarios de ambas profesiones comprendían un total de 53 elementos en ingeniería y 38 en psicología. Después de seleccionar aquellos que son comunes en ambos casos, la lista se redujo a 30. Posteriormente, tras el primer análisis factorial se eliminan los elementos que no saturan en ningún factor por encima del nivel establecido, con lo que el listado final está compuesto por 21 características del perfil profesional, distribuidas en 6 factores, comunes a ambas profesiones.

A pesar de haber reducido el número de características del perfil, los resultados nos permiten establecer una estructura factorial de 6 componentes, con una varianza total explicada de 56,5%, que simplifica la información contenida en el perfil profesional (Tabla 6.30).

Tabla 6.30. Resumen de los factores con varianzas explicadas

<p>FACTOR 1</p> <p>HABILIDADES INTERPERSONALES</p> <p>(varianza = 24,992)</p>	<p>FACTOR 2</p> <p>INTEGRIDAD</p> <p>(varianza = 9,563)</p>	<p>FACTOR 3</p> <p>DEDICACIÓN</p> <p>(varianza = 6,525)</p>
<p>comunicación</p> <p>motivar</p> <p>gestión información</p> <p>empatía</p> <p>escucha activa</p>	<p>sensibilidad</p> <p>honestidad</p> <p>respeto diversidad</p> <p>sentido crítico</p>	<p>sacrificio</p> <p>ambición</p> <p>tomar iniciativas</p> <p>establecimiento de metas</p> <p>constancia</p>
<p>FACTOR 4</p> <p>RESOLUCIÓN</p> <p>(varianza = 5,646)</p>	<p>FACTOR 5</p> <p>ANÁLISIS</p> <p>(varianza = 5,093)</p>	<p>FACTOR 6</p> <p>CONTROL EMOCIONAL</p> <p>(varianza = 4,674)</p>
<p>tomar decisiones</p> <p>solución problemas</p> <p>responsabilidad</p>	<p>atención/concentración</p> <p>análisis</p>	<p>asertividad/autoconfianza</p> <p>autocontrol</p>

El primer factor que aparece explica casi el 25% de la varianza, y está compuesto por las habilidades de comunicación, capacidad para motivar a los demás, gestión de la información, empatía y escucha activa. Este primer factor recibe el nombre de *habilidades interpersonales*, por su clara orientación a la interacción con los demás. El siguiente factor, que explica el 9,5% de la varianza, se ha denominado *integridad*, y está formado por un conjunto de características tales como la sensibilidad, la honestidad, la tolerancia y respeto a la pluralidad y la diversidad, y el sentido crítico. El tercer factor reúne una serie de características relacionadas con la *dedicación*, como son el sacrificio, la ambición, la capacidad para tomar iniciativas, el establecimiento de metas y objetivos, y la constancia, perseverancia y tenacidad. Este factor explica un 6,5% de la varianza. El siguiente factor se ha denominado *resolución*, porque incluye la capacidad para tomar decisiones, la solución de problemas y la responsabilidad. Este cuarto factor explica el 5,6% de la varianza.

Los siguientes factores podrían considerarse como residuales, puesto que explican porcentajes de varianza menores, 5% y el 4,7%, y porque están compuestos únicamente por dos características. El primero de ellos, el factor 5, se ha llamado *análisis* y está formado por la capacidad de atención y concentración y por la capacidad de análisis. Por último, el sexto factor es el *control emocional*, el cual incluye las capacidades de asertividad o autoconfianza y autocontrol.

Esta estructura factorial ha servido para analizar las puntuaciones obtenidas por la muestra total, en primer lugar, y después por los distintos grupos en función del sexo y la profesión. Así, se presenta en la tabla 6.31 los resultados obtenidos por la muestra total.

Tabla 6.31. Puntuaciones de la muestra total en los 6 factores

	N	Media	dt
FACTOR 4 - RESOLUCIÓN (RES)	631	3,58	0,42
FACTOR 6 - CONTROL EMOCIONAL (CEM)	635	3,49	0,54
FACTOR 5 - ANÁLISIS (ANA)	635	3,46	0,52
FACTOR 1 - HAB. INTERPERSONALES (HI)	635	3,26	0,54
FACTOR 3 - DEDICACIÓN (DED)	635	3,09	0,51
FACTOR 2 - INTEGRIDAD (INT)	632	3,06	0,59

Tal y como se puede observar en la tabla, el factor que mayor puntuación media obtiene, y por tanto, el que se considera más importante para el desempeño profesional, independientemente de la profesión y el sexo, es el factor 4 de *resolución*, que incluye el tomar decisiones, solución de problemas y la responsabilidad. Con puntuaciones medias muy cercanas a este están los factores 6 y 5, referidos a *control emocional* (3,49) y *análisis* (3,46), respectivamente.

Los siguientes factores en orden de importancia, según las personas encuestadas, son el factor 1 de *habilidades interpersonales*, el factor 3 sobre *dedicación*, y por último, el factor 2 de *integridad*. Si bien todos los factores obtienen puntuaciones medias elevadas, por encima de 3, los aspectos menos valorados han sido los referidos a dedicación e integridad.

Éstos han sido los resultados obtenidos por la muestra total. A continuación se muestran los resultados de cada uno de los grupos dentro de la muestra: hombres, mujeres, psicología e ingeniería (Tabla 6.32). Además, en esta tabla se muestran resaltadas en negrita las medias que han resultado ser estadísticamente significativas en las comparaciones dentro las variables sexo y profesión.

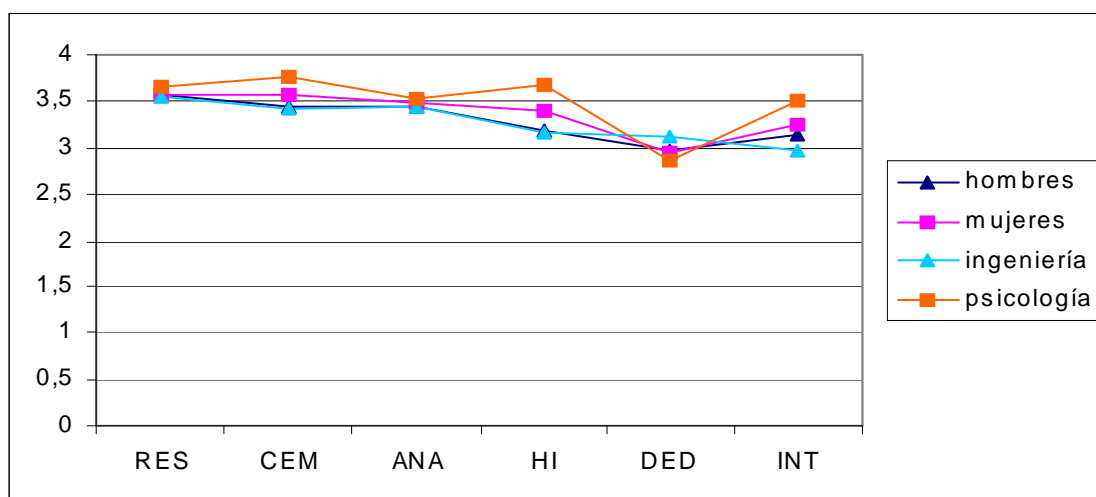
Tabla 6.32. Puntuaciones de los grupos en los 6 factores

MUJERES		HOMBRES		PSICOLOGÍA		INGENIERÍA	
RES	3,58	RES	3,57	CEM	3,77	RES	3,56
CEM	3,57	CEM	3,45	HI	3,67	ANA	3,44
ANA	3,49	ANA	3,44	RES	3,65	CEM	3,43
HI	3,40	HI	3,19	ANA	3,54	HI	3,17
INT	3,25	DED	3,15	INT	3,50	DED	3,13
DED	2,96	INT	2,98	DED	2,86	INT	2,97

Nota: Diferencias significativas resaltadas en negrita

En líneas generales se mantiene el orden de importancia de la muestra total, aunque aparecen ciertas diferencias entre grupos que merece la pena destacar. El grupo de mujeres destaca en el perfil profesional las habilidades de resolución, control emocional y análisis, seguidas de las habilidades interpersonales y la integridad, dejando en último lugar la dedicación. Este perfil se repite en el grupo de los hombres, excepto en los dos últimos factores, que intercambian posiciones. En el grupo de los hombres, la dedicación está por delante de la integridad. Aunque estos factores ocupen los últimos puestos en el orden de importancia asignada a las características del perfil profesional, cabe destacar el hecho de que los hombres valoren la dedicación por encima de la integridad. Y, además, los hombres valoran más que las mujeres la dedicación, mientras que las mujeres valoran más la integridad, además de otras diferencias que también resultan estadísticamente significativas en la comparación entre sexos.

Gráfico 6.6. Comparación del perfil profesional



Todos los grupos valoran en primer lugar la resolución como el aspecto más importante en su profesión, excepto en psicología, donde el primer factor es el control emocional, seguido de las habilidades interpersonales, que en el resto de los grupos aparece en cuarto lugar. La profesión de psicología, según la percepción de sus profesionales, exige alta capacidad de control emocional, habilidades interpersonales y análisis, además de la ya mencionada capacidad de resolución. A parte del orden de importancia con el que los distintos grupos han valorado las características del perfil profesional, también se han analizado diferencias entre grupos. En la siguiente tabla se muestran los resultados obtenidos de la comparación entre mujeres y hombres por una parte, y por otra, entre profesionales de ambas disciplinas (Tabla 6.33).

Tabla 6.33. Análisis de diferencias en las variables sexo y carrera

	MUJERES	HOMBRES	t	Sig.
FACTOR 1 - HI	3,40	3,19	4,820	<,000**
FACTOR 2 - INT	3,25	2,98	5,527	<,000**
FACTOR 3 - DED	2,96	3,15	-4,298	<,000**
FACTOR 4 - RES	3,58	3,57	0,353	,724
FACTOR 5 - ANA	3,49	3,44	0,988	,324
FACTOR 6 - CEM	3,57	3,45	2,550	,011*

	PSICOLOGÍA	INGENIERÍA	t	Sig.
FACTOR 1 - HI	3,67	3,17	-12,946	<,000**
FACTOR 2 - INT	3,50	2,97	-10,486	<,000**
FACTOR 3 - DED	2,86	3,13	5,175	<,000**
FACTOR 4 - RES	3,65	3,56	-1,900	,058
FACTOR 5 - ANA	3,54	3,44	-1,848	,065
FACTOR 6 - CEM	3,77	3,43	-6,965	<,000**

Nota: Diferencias significativas resaltadas en negrita (*p≤,05, **p≤,01)

La primera conclusión que se puede obtener de un primer vistazo general, en un análisis visual, de la tabla es que se reproducen los resultados en las comparaciones realizadas en ambas variables, sexo y carrera. De nuevo, aparece la asociación entre mujeres y psicología, y hombres e ingeniería.

La percepción que las mujeres tienen del perfil profesional valora más, con diferencias estadísticamente significativas, las habilidades interpersonales, la integridad y el control emocional, en comparación con las respuestas de los hombres. Por su parte, los hombres valoran más la dedicación que las mujeres. Estos resultados son coherentes con las teorías sobre estilos directivos masculinos y femeninos. Loden (1987) define el estilo directivo masculino como un estilo competitivo, basado en una estructura organizativa jerárquica, cuyo objetivo básico es lograr el triunfo y vencer a los competidores, en base a un enfoque racional-estratégico, no emocional, analítico y altamente controlado.

Las diferencias entre los grupos de profesionales de las disciplinas de psicología e ingeniería industrial muestran los mismos resultados que la comparación entre sexos. El grupo de psicología valora más en su perfil profesional las habilidades interpersonales, la integridad y el control emocional, mientras que el grupo de ingeniería valora más la dedicación. Estos resultados son aún más significativos por el hecho de que el grupo de mujeres, que obtiene resultados similares al grupo de psicología, está compuesto por una mayoría de ingenieras (57%). Por lo tanto, se puede afirmar que existe un estilo profesional femenino, que otorga gran valor a las relaciones interpersonales por su orientación hacia las personas, y que

es estereotípicamente asociado a la profesión de psicología. Sin embargo, este estilo profesional también es compartido por las mujeres profesionales de ingeniería.

Se ha realizado un análisis más detallado, comparando las puntuaciones en el cruce de las variables sexo y profesión. De esta forma, la tabla 6.34 muestra los resultados del análisis de las diferencias entre hombres y mujeres en cada una de las profesiones.

Tabla 6.34. Diferencias entre sexos en ambas profesiones

PSICOLOGÍA	MUJERES	HOMBRES	t	Sig.
FACTOR 1 - HI	3,72	3,47	3,398	,001**
FACTOR 2 - INT	3,55	3,30	1,907	,067
FACTOR 3 - DED	2,88	2,81	0,620	,536
FACTOR 4 - RES	3,67	3,54	1,510	,134
FACTOR 5 - ANA	3,60	3,30	2,297	,024*
FACTOR 6 - CEM	3,79	3,67	1,110	,270
INGENIERÍA	MUJERES	HOMBRES	t	Sig.
FACTOR 1 - HI	3,16	3,17	-0,196	,845
FACTOR 2 - INT	3,02	2,96	0,973	,331
FACTOR 3 - DED	3,03	3,16	-2,653	,008**
FACTOR 4 - RES	3,52	3,57	-1,261	,208
FACTOR 5 - ANA	3,40	3,45	-0,965	,335
FACTOR 6 - CEM	3,40	3,44	-0,724	,470

Nota: Diferencias significativas resaltadas en negrita (* $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$)

En esta tabla podemos comprobar cómo en el grupo de psicología las mujeres obtienen puntuaciones más altas que los hombres en *habilidades interpersonales* y *análisis*, diferencias que no aparecen en el grupo de ingeniería, en el cual los hombres obtienen mayor puntuación en *dedicación* que las mujeres. Según estos resultados, el grupo de ingeniería parece más homogéneo, ya que la única diferencia significativa entre hombres y mujeres es que ellos valoran más la dedicación que ellas.

Por otra parte, analizamos las diferencias entre profesionales de ambas disciplinas en los grupos de hombres y mujeres (Tabla 6.35).

Tabla 6.35. Diferencias entre profesionales en ambos sexos

HOMBRES	PSICOLOGÍA	INGENIERÍA	t	Sig.
FACTOR 1 - HI	3,47	3,17	-2,757	,006**
FACTOR 2 - INT	3,30	2,96	-2,781	,006**
FACTOR 3 - DED	2,81	3,16	3,353	,001**
FACTOR 4 - RES	3,54	3,57	0,418	,677
FACTOR 5 - ANA	3,30	3,45	1,346	,179
FACTOR 6 - CEM	3,67	3,44	-2,028	,043*
MUJERES	PSICOLOGÍA	INGENIERÍA	t	Sig.
FACTOR 1 - HI	3,72	3,16	-8,399	<,000**
FACTOR 2 - INT	3,55	3,02	-8,054	<,000**
FACTOR 3 - DED	2,88	3,03	2,092	,038*
FACTOR 4 - RES	3,67	3,52	-2,653	,009**
FACTOR 5 - ANA	3,60	3,40	-2,754	,006**
FACTOR 6 - CEM	3,79	3,40	-6,156	<,000**

Nota: Diferencias significativas resaltadas en negrita (* $p \leq ,05$, ** $p \leq ,01$)

En la comparación de la variable profesión dentro de los grupos de hombres y mujeres, aparecen más diferencias significativas que en la comparación anterior de la variable sexo dentro de cada profesión. Como se puede observar en la tabla 6.35, en el grupo de hombres, los psicólogos valoran en mayor medida que los ingenieros los mismos aspectos que las mujeres psicólogas, quienes además obtienen puntuaciones más altas que las ingenieras en *resolución* y *análisis*. Por su parte, los ingenieros y las ingenieras valoran más la dedicación que sus colegas de la profesión de psicología.

Tal y como sería de esperar, las respuestas aparecen más homogéneas, con pocas diferencias entre ambos sexos, dentro de cada profesión. Parece que está muy claro el perfil de habilidades de cada profesión, que además son diferentes en psicología e ingeniería industrial. Los profesionales de

ambos sexos muestran bastante consenso, tan sólo aparecen diferencias significativas en tres factores, sobre las habilidades necesarias para desempeñar su trabajo. Entre los tres factores más valorados por cada grupo, aparecen el control emocional y la resolución como aspectos comunes, y habilidades interpersonales y el análisis como aspectos diferenciales entre psicología e ingeniería industrial (Gráfico 6.6).

Gráfico 6.6. Valoración del perfil por la muestra de profesionales

	PSICOLOGIA	INGENIERIA INDUSTRIAL	
HOMBRES	Habilidades interpersonales	Análisis	Análisis
MUJERES	Habilidades interpersonales	Análisis	Análisis
	Habilidades interpersonales	Análisis	

Los aspectos del perfil profesional comunes a todos los grupos son *resolución y control emocional*, mientras que *análisis* aparece en todos excepto en psicología, donde es reemplazado por *habilidades interpersonales*. El gráfico 6.6 permite comprobar la homogeneidad de respuestas dentro de cada profesión, y la heterogeneidad de respuestas en cada grupo sexual. Se puede apreciar claramente cómo el perfil profesional de psicología queda definido por las *habilidades interpersonales*, y el de ingeniería industrial por el *análisis*, además de la resolución y el control emocional, habilidades que aparecían en todos los grupos. Ambos sexos comparten la opinión sobre las habilidades necesarias para desempeñar cada una de las profesiones.

Sin embargo, los grupos de hombres y mujeres ofrecen respuestas diferentes en función de la profesión. Así, el grupo general de hombres valora el *análisis*, mientras que esta respuesta se mantiene igual en ingeniería y varía en psicología, donde aparecen las *habilidades interpersonales* en lugar del análisis. Y lo mismo sucede en el grupo de mujeres. Por lo tanto, los perfiles profesionales quedan definidos por las

habilidades de resolución y control emocional, seguidas por las habilidades de análisis en ingeniería y por las habilidades interpersonales en psicología.

3.1.2. Análisis del perfil de género de las profesiones

Una forma de analizar el perfil de género de las profesiones es revisando la puntuación que se ha otorgado a cada una de las características, y hallar la media de las puntuaciones obtenidas en cada una de las categorías de femenina, masculina y neutra. Una vez obtenidas las medias, se calcula el porcentaje que cada una de ellas aporta a la puntuación total del perfil. Con ello se puede comprobar el porcentaje de características masculinas, femeninas y neutras que conforman el perfil en cada una de las disciplinas.

Por este procedimiento se obtienen los siguientes resultados (Tabla 6.36). Las diferencias son mínimas, puesto que se obtienen porcentajes muy similares en las tres categorías de características, tanto en psicología como en ingeniería.

Tabla 6.36. Perfil de género de las profesiones

Características	PSICOLOGÍA		INGENIERÍA	
	media	%	media	%
Femeninas	3,40	34,53	3,16	33,08
Masculinas	3,13	31,72	3,14	32,85
Neutras	3,33	33,75	3,25	34,07

Este resultado evidencia la alta diversidad de género en los perfiles profesionales demandados para estas disciplinas, no prevaleciendo las características femeninas en psicología ni las masculinas en ingeniería, como era de prever según los estereotipos y, por tanto, según la percepción que tiene el alumnado de estas profesiones.

3.2. Cumplimiento de expectativas

Se analiza la percepción que tienen las personas acerca de los logros que la profesión les ha permitido alcanzar. La pregunta 2 del cuestionario dirigido a profesionales plantea la siguiente pregunta: *¿el ejercicio de su profesión le permite...?* alcanzar una serie de objetivos, que se relacionan en la siguiente tabla (Tabla 6.37).

Tabla 6.37. Listado de logros a alcanzar en el desarrollo de la profesión

2.1 Estatus y prestigio
2.2 Salario adecuado/elevado
2.3 Compaginar trabajo
2.4 Salidas profesionales
2.5 Desarrollar mi vocación
2.6 Desarrollar capacidades
2.7 Influencia sobre las personas
2.8 Ayudar a los demás
2.9 Relacionarse con otros

En primer lugar, se presentan los resultados obtenidos por la muestra total, y por cada uno de los grupos de este estudio: psicología, ingeniería, mujeres y hombres. En la tabla 6.38 se ofrece un resumen de estos datos.

Tabla 6.38. Puntuaciones en logros alcanzados de la muestra total y los grupos

	Muestra total	Psicología	Ingeniería	Mujeres	Hombres				
2.5	3,75	2.4	4,41	2.9	3,89	2.5	3,81	2.6	3,74
2.6	3,58	2.1	4,32	2.6	3,78	2.4	3,78	2.9	3,73
2.9	3,56	2.2	4,26	2.5	3,67	2.1	3,64	2.5	3,72
2.4	3,52	2.5	4,10	2.4	3,33	2.8	3,60	2.4	3,39
2.1	3,42	2.8	3,88	2.8	3,26	2.2	3,50	2.1	3,32
2.8	3,37	2.7	3,03	2.1	3,23	2.6	3,25	2.2	3,26

2.2	3,34	2.3	2,95	2.2	3,15	2.9	3,20	2.8	3,26
2.7	3,03	2.6	2,65	2.7	3,03	2.7	3,02	2.7	3,03
2.3	2,78	2.9	1,99	2.3	2,74	2.3	2,79	2.3	2,77

Los tres objetivos que mayor puntuación obtienen en la muestra total son los que se refieren al desarrollo de la *vocación*, las *capacidades* y la *relación* con los demás.

En la muestra de psicología, los objetivos que han obtenido mayor puntuación según sus profesionales son las *salidas profesionales*, *estatus y prestigio* y el *salario adecuado*. Mientras que los tres logros alcanzados con mayor puntuación en la muestra de profesionales de ingeniería industrial son el *relacionarse con otros*, *desarrollar las capacidades* y *desarrollar la vocación*. Estos resultados son contradictorios con el estereotipo que atribuye motivos intrínsecos y centrados en la persona a los profesionales de psicología, y motivos extrínsecos referentes a logro de estatus y poder económico a los profesionales de ingeniería industrial. El hecho de que el grupo de psicología destaque el salario entre los principales objetivos que su profesión les ha permitido alcanzar se debe a que la pregunta estaba planteada de forma diferente al grupo de ingeniería, puesto que a los profesionales de psicología se les preguntaba por el "salario adecuado", y a las profesionales de ingeniería por el "salario elevado".

Por otra parte, los tres objetivos más destacados por la muestra de mujeres son el *desarrollo de la vocación*, las *salidas profesionales* y el *estatus y prestigio*. El grupo de hombres destaca el *desarrollo de capacidades*, el *relacionarse con otros* y el *desarrollo de la vocación* como objetivos que su profesión les ha permitido alcanzar. Estos resultados no coinciden con lo que cabría esperar según los estereotipos de género que atribuyen motivos intrínsecos a las mujeres y extrínsecos a los hombres.

La tabla 6.39 resume los resultados en la comparación entre profesionales de ambas disciplinas y de ambos sexos.

Tabla 6.39. Diferencias entre profesionales de ambas disciplinas y ambos sexos

	PSICOLOGÍA	INGENIERÍA	t	Sig.
2.1 Estatus y prestigio	4,32	3,23	-11,493	<,000**
2.2 Salario adecuado/elevado	4,26	3,15	-13,041	<,000**
2.3 Compaginar trabajo	2,95	2,74	-1,784	,076
2.4 Salidas profesionales	4,41	3,33	-13,405	<,000**
2.5 Desarrollar mi vocación	4,10	3,67	-4,146	<,000**
2.6 Desarrollar capacidades	2,65	3,78	9,884	<,000**
2.7 Influencia sobre las personas	3,03	3,03	0,013	,990
2.8 Ayudar a los demás	3,88	3,26	-4,766	<,000**
2.9 Relacionarse con otros	1,99	3,89	16,792	<,000**
	MUJERES	HOMBRES	t	Sig.
2.1 Estatus y prestigio	3,64	3,32	3,675	<,000**
2.2 Salario adecuado/elevado	3,50	3,26	2,607	,010*
2.3 Compaginar trabajo	2,79	2,77	0,144	,885
2.4 Salidas profesionales	3,78	3,39	4,029	<,000**
2.5 Desarrollar mi vocación	3,81	3,72	1,074	,283
2.6 Desarrollar capacidades	3,25	3,74	-5,410	<,000**
2.7 Influencia sobre las personas	3,02	3,03	-0,141	,888
2.8 Ayudar a los demás	3,60	3,26	3,618	<,000**
2.9 Relacionarse con otros	3,20	3,73	-4,813	<,000**

Nota: Diferencias significativas resaltadas en negrita (* $p \leq ,05$, ** $p \leq ,01$)

En la comparación de ambas disciplinas, el grupo de psicología afirma obtener, en mayor medida que el grupo de ingeniería, los siguientes logros: *estatus y prestigio, salario, salidas profesionales, desarrollar la vocación y ayudar a los demás*. Por su parte, el grupo de ingeniería informa que la profesión les permite *desarrollar sus capacidades y relacionarse con los demás*. Estos resultados parecen contradictorios con lo esperado, ya que el grupo de profesionales de psicología afirma obtener objetivos extrínsecos, que se consideran más propios de una profesión como la ingeniería, o así se deduce de las motivaciones de los estudiantes de ambas carreras. En el apartado 4 de este capítulo se analiza con más detalle esta cuestión.

La comparación de medias de hombres y mujeres arroja resultados similares, con la salvedad de que en este caso no se obtienen diferencias significativas entre ambos sexos en la pregunta 2.5 sobre la vocación. En el resto de preguntas se obtienen los mismos resultados, puesto que las mujeres obtienen medias significativamente superiores a los hombres en las mismas preguntas que el grupo de psicología, y los hombres obtienen mayores puntuaciones que las mujeres en las mismas preguntas en que lo hacía el grupo de ingeniería.

A continuación se analizan las respuestas a esta pregunta en las muestras de psicología e ingeniería industrial. La tabla 6.40 recoge los resultados acerca de la comparación entre mujeres y hombres.

Tabla 6.40. Logros alcanzados en ambas profesiones

PSICOLOGÍA	MUJERES	HOMBRES	t	Sig.
2.1 Estatus y prestigio	4,35	4,22	0,672	,503
2.2 Salario adecuado	4,31	4,05	1,440	,153
2.3 Compaginar trabajo	2,89	3,23	-1,297	,197
2.4 Salidas profesionales	4,44	4,30	0,888	,377
2.5 Desarrollar mi vocación	4,16	3,87	1,329	,187
2.6 Desarrollar capacidades	2,65	2,65	-0,017	,987
2.7 Influencia sobre las personas	3,08	2,83	0,862	,390
2.8 Ayudar a los demás	3,89	3,87	0,051	,959
2.9 Relacionarse con otros	1,98	2,04	-0,250	,803
INGENIERÍA INDUSTRIAL	MUJERES	HOMBRES	t	Sig.
2.1 Estatus y prestigio	3,09	3,27	-1,882	,061
2.2 Salario elevado	2,89	3,22	-3,323	,001**
2.3 Compaginar trabajo	2,71	2,75	-0,248	,804
2.4 Salidas profesionales	3,28	3,34	-0,425	,671
2.5 Desarrollar mi vocación	3,54	3,71	-1,597	,111
2.6 Desarrollar capacidades	3,71	3,80	-0,996	,320
2.7 Influencia sobre las personas	2,97	3,04	-0,645	,519
2.8 Ayudar a los demás	3,39	3,22	1,489	,137
2.9 Relacionarse con otros	4,13	3,83	3,305	,001**

Nota: Diferencias significativas resaltadas en negrita (*p≤,05, **p≤,01)

Como se puede observar, no aparecen diferencias significativas en el cumplimiento de expectativas entre ambos sexos. Los resultados obtenidos en la muestra de psicología indican que no hay diferencias entre hombres y mujeres en los logros que su profesión les ha permitido alcanzar. El análisis de las diferencias entre hombres y mujeres en la muestra de ingeniería ofrece resultados más acordes con lo esperado, puesto que los hombres afirman, en mayor medida que las mujeres, obtener un salario elevado, y éstas obtienen mayores puntuaciones que ellos en el hecho de que el trabajo les ha permitido relacionarse con otras personas. Este resultado se ajusta más al contenido de los estereotipos de género.

Como se puede observar en la tabla anterior, se encuentran pocas diferencias entre mujeres y hombres dentro de cada una de las profesiones, lo que indica la homogeneidad en la percepción del cumplimiento de expectativas entre ingenieros e ingenieras, por un lado, y psicólogos y psicólogas, por otro. Este resultado contrasta con el obtenido anteriormente en la comparación de las variables sexo y profesión, donde aparecían grandes diferencias entre los logros alcanzados por el grupo de psicología y el de ingeniería, de igual forma que aparecían grandes diferencias entre los grupos generales de mujeres y hombres.

A la luz de estos resultados, se plantea la cuestión de por qué aparecen diferencias estadísticamente significativas en la comparación entre las muestras generales de mujeres y hombres, y entre profesionales de ambas disciplinas, pero no en la comparación de hombres y mujeres dentro de cada una de las profesiones. Parece que los grupos formados por profesionales de una misma disciplina muestran una gran homogeneidad en sus respuestas acerca de los logros que su profesión les permite alcanzar. De esta forma, el grupo de psicología, por ejemplo, muestra la misma percepción sobre lo que su profesión le permite obtener, independientemente del sexo de la persona que contesta. Sin embargo, antes se había comprobado que aparecían grandes diferencias en la comparación de las muestras generales de hombres y mujeres. Esto significa que si en una misma profesión no hay diferencias en función de la variable sexo, la variable profesión está jugando un papel muy importante.

A continuación se introduce la variable profesión como variable independiente para el análisis de las muestras de mujeres y hombres por separado (Tabla 6.41). En principio, esperamos encontrar grandes diferencias en las respuestas de ingenieras y psicólogas, y de ingenieros y psicólogos.

Tabla 6.41. Logros alcanzados por mujeres y hombres

MUJERES	PSICOLOGÍA	INGENIERÍA	t	Sig.
2.1 Estatus y prestigio	4,35	3,09	10,534	<,000**
2.2 Salario adecuado/elevado	4,31	2,89	11,485	<,000**
2.3 Compaginar trabajo	2,89	2,71	0,991	,323
2.4 Salidas profesionales	4,44	3,28	9,294	<,000**
2.5 Desarrollar mi vocación	4,16	3,54	4,727	<,000**
2.6 Desarrollar capacidades	2,65	3,71	-7,288	<,000**
2.7 Influencia sobre las personas	3,08	2,97	0,637	,525
2.8 Ayudar a los demás	3,89	3,39	2,925	,004**
2.9 Relacionarse con otros	1,98	4,13	-15,545	<,000**
HOMBRES	PSICOLOGÍA	INGENIERÍA	t	Sig.
2.1 Estatus y prestigio	4,22	3,27	4,714	<,000**
2.2 Salario adecuado/elevado	4,05	3,22	5,131	<,000**
2.3 Compaginar trabajo	3,23	2,75	2,324	,028
2.4 Salidas profesionales	4,30	3,34	6,131	<,000**
2.5 Desarrollar mi vocación	3,87	3,71	0,745	,457
2.6 Desarrollar capacidades	2,65	3,80	-5,858	<,000**
2.7 Influencia sobre las personas	2,83	3,04	-0,978	,329
2.8 Ayudar a los demás	3,87	3,22	2,792	,005**
2.9 Relacionarse con otros	2,04	3,83	-6,889	<,000**

Nota: Diferencias significativas resaltadas en negrita (*p≤,05, **p≤,01)

Efectivamente, como se puede observar, aparecen grandes diferencias entre profesionales de ambas disciplinas en las dos muestras, mujeres y hombres. Además, los resultados son similares a los obtenidos en la

comparación de las muestras generales de psicología e ingeniería. Estos resultados indican que la variable profesión está jugando un importante papel en la percepción que las personas tienen de los logros que la profesión les permite alcanzar, independientemente del sexo. De esta forma, el grupo de psicología, tanto hombres como mujeres, informa que su profesión le permite alcanzar amplias salidas profesionales, un elevado estatus y prestigio y un salario adecuado, además con diferencias estadísticamente significativas respecto del grupo de ingeniería. Por su parte, tanto ingenieros como ingenieras afirman que su profesión les permite relacionarse con otras personas y desarrollar sus capacidades, con diferencias estadísticamente significativas respecto del grupo de psicología.

3.3. Dificultades encontradas

En este apartado se analizan las posibles dificultades que pueden haber encontrado los y las profesionales de ambas disciplinas en el desarrollo de sus carreras. Las alternativas de respuesta como posibles dificultades que se ofrecen en el cuestionario son las que se muestran en la siguiente tabla (Tabla 6.42).

Tabla 6.42. Listado de dificultades en el desarrollo de la profesión

-
- 3.1. Falta de formación
 - 3.2. Discriminación de género
 - 3.3. Intrusismo profesional
 - 3.4. Compatibilización de la vida laboral con la personal y familiar
 - 3.5. La falta de confianza en uno/a mismo/a
-

Tal y como planteaban las hipótesis de este trabajo en el capítulo 6, las mujeres deberían percibir más que los hombres la discriminación de género como una barrera en su desarrollo profesional, así como las mujeres ingenieras deberían percibir la falta de confianza como una de las dificultades principales en su carrera, debido a que su ámbito de trabajo es muy masculino y agresivo para las mujeres.

En primer lugar, se muestran las dificultades según el orden de puntuación obtenida en la muestra general y en los grupos de mujeres, hombres, psicología e ingeniería.

Tabla 6.43. Puntuaciones en dificultades encontradas de la muestra total y los grupos

Muestra total	Psicología	Ingeniería	Mujeres	Hombres
3.4 3,05	3.3 3,30	3.4 3,17	3.3 2,99	3.4 3,08
3.3 2,77	3.1 2,92	3.1 2,70	3.4 2,98	3.1 2,77
3.1 2,74	3.2 2,78	3.3 2,65	3.2 2,77	3.3 2,66
3.5 2,41	3.4 2,47	3.5 2,47	3.1 2,67	3.5 2,45
3.2 2,08	3.5 2,16	3.2 1,93	3.5 2,34	3.2 1,76

En primer lugar, hay que destacar que las puntuaciones obtenidas en esta pregunta son muy bajas en todos los grupos, siendo la puntuación más alta 3,30 (psicología, pregunta sobre intrusismo profesional), ligeramente por encima de 3, que en nuestra escala Likert de 5 puntos equivale a *algo*. Por lo tanto, las personas de esta muestra no perciben estas dificultades como altamente influyentes en sus carreras profesionales. En el conjunto de la muestra, las dificultades que mayor puntuación han obtenido son las referidas a compatibilización de la vida laboral y personal e intrusismo, y las que menor puntuación han obtenido son la falta de confianza y la discriminación de género.

Como ya viene sucediendo en los análisis previos, los resultados obtenidos por las muestras de ingeniería y de hombres son muy similares, en este caso idénticos. Ambos grupos perciben como mayores dificultades la compatibilización y la falta de formación, mientras que las que menos les han influido son la falta de confianza y la discriminación de género. Obviamente, los hombres no sufren discriminación de género, al menos no en la misma medida que las mujeres.

En los grupos de psicología y mujeres se obtienen resultados ligeramente diferentes. En el caso de psicología, las dificultades que más han influido en el desarrollo de carrera, según las personas encuestadas, son el intrusismo profesional y la falta de formación, y las que menos son la compatibilización y la falta de confianza. Por su parte, el grupo de mujeres

afirma que las mayores dificultades las ha encontrado en el intrusismo y la compatibilización, y menos en la falta de formación y falta de confianza.

Ambos grupos destacan como aspecto problemático en su desarrollo de carrera el intrusismo profesional. Además, un resultado a destacar es que en psicología se considera como dificultad menos importante la compatibilización de la vida laboral y personal, mientras que éste es una de las principales dificultades que han encontrado las mujeres profesionales en su carrera (Davidson y Cooper, 1992; Metcalfe y West, 1995).

También merece la pena destacar que el tema de la compatibilización como dificultad en el desarrollo profesional aparece en primer lugar en la muestra de hombres, y en la de ingeniería, y en segundo lugar en la muestra de mujeres. La vida personal con la que conciliar el trabajo puede tener varias interpretaciones, como son el tiempo personal para ocio, amistades, etc., y el tiempo para la familia. En este punto sería interesante analizar cuáles son esas interpretaciones, puesto que es posible que las mujeres estén pensando en actividades relacionadas con la familia, y los hombres en actividades de ocio y tiempo personal.

En una revisión realizada por Ramos (1990), destaca la amplia diferencia entre trabajadores y trabajadoras en los usos del tiempo. El promedio de horas dedicadas al trabajo doméstico y al tiempo libre en los hombres era de 0,63 y 6,19, respectivamente, mientras que en las mujeres era de 3,38 y 4,08 horas, respectivamente. Sin embargo, esta es una cuestión que no se ha analizado en este trabajo, si bien sería interesante analizar en futuras investigaciones.

El grupo de psicología obtiene puntuaciones significativamente más altas que el de ingeniería en las tres dificultades que consideraban como más importantes: falta de formación, discriminación de género e intrusismo profesional. Mientras que el grupo de ingeniería obtiene puntuaciones significativamente más elevadas en compatibilización y falta de confianza (tabla 6.44). En la comparación de las respuestas de hombres y mujeres aparecen menos diferencias, si bien las mujeres informan encontrar más dificultades en relación a la discriminación de género y el intrusismo profesional.

Tabla 6.44. Diferencias entre profesionales de ambas disciplinas y ambos sexos

	PSICOLOGÍA	INGENIERÍA	t	Sig.
3.1. Falta de formación	2,92	2,70	2,081	,039*
3.2. Discriminación de género	2,78	1,93	7,451	<,000**
3.3. Intrusismo profesional	3,30	2,65	4,888	<,000**
3.4. Compatibilización	2,47	3,17	-5,333	<,000**
3.5. La falta de confianza	2,16	2,47	-2,497	,013*
	MUJERES	HOMBRES	t	Sig.
3.1. Falta de formación	2,67	2,77	-1,057	,291
3.2. Discriminación de género	2,77	1,76	10,885	<,000**
3.3. Intrusismo profesional	2,99	2,66	3,121	,002**
3.4. Compatibilización	2,98	3,08	-0,938	,349
3.5. La falta de confianza	2,34	2,45	-1,117	,264

Nota: Diferencias significativas resaltadas en negrita (* $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$)

A continuación se comparan las respuestas de mujeres y hombres dentro de cada profesión (Tabla 6.45).

Tabla 6.45. Dificultades encontradas en ambas profesiones

INGENIERÍA INDUSTRIAL	MUJERES	HOMBRES	t	Sig.
3.1. Falta de formación	2,51	2,75	-2,213	,028*
3.2. Discriminación de género	2,79	1,69	8,914	<,000**
3.3. Intrusismo profesional	2,82	2,60	1,744	,083
3.4. Compatibilización	3,42	3,11	2,348	,019*
3.5. La falta de confianza	2,47	2,47	0,075	,940
PSICOLOGÍA	MUJERES	HOMBRES	t	Sig.
3.1. Falta de formación	2,89	3,04	-0,696	,488
3.2. Discriminación de género	2,75	2,91	-0,686	,494
3.3. Intrusismo profesional	3,20	3,65	-1,570	,119
3.4. Compatibilización	2,41	2,70	-0,991	,324
3.5. La falta de confianza	2,16	2,17	-0,046	,963

Nota: Diferencias significativas resaltadas en negrita (* $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$)

Las mujeres ingenieras perciben mayores dificultades relacionadas con la discriminación de género y la conciliación que los hombres, mientras que éstos últimos perciben la falta de formación como más problemática para el desarrollo de sus carreras que las mujeres. De nuevo, el grupo de psicología muestra una gran homogeneidad en las respuestas de sus profesionales. No aparecen diferencias significativas entre las respuestas de psicólogos y psicólogas a las dificultades encontradas en su profesión.

Por último, se analizan las comparaciones entre profesionales de ambos sexos, es decir, psicólogos contra psicólogas, e ingenieros contra ingenieras. La tabla 6.46 recoge los principales resultados.

Tabla 6.46. Dificultades encontradas en la muestra de mujeres y de hombres

MUJERES	PSICOLOGÍA	INGENIERÍA	t	Sig.
3.1. Falta de formación	2,89	2,51	2,724	,007**
3.2. Discriminación de género	2,75	2,79	-0,243	,808
3.3. Intrusismo profesional	3,20	2,82	2,396	,017*
3.4. Compatibilización	2,41	3,42	-5,629	<,000**
3.5. La falta de confianza	2,16	2,47	-1,899	,059
HOMBRES	PSICOLOGÍA	INGENIERÍA	t	Sig.
3.1. Falta de formación	3,04	2,75	1,317	,199
3.2. Discriminación de género	2,91	1,69	6,033	<,000**
3.3. Intrusismo profesional	3,65	2,60	3,722	<,000**
3.4. Compatibilización	2,70	3,11	-1,518	,130
3.5. La falta de confianza	2,17	2,47	-1,159	,247

Nota: Diferencias significativas resaltadas en negrita (* $p \leq ,05$, ** $p \leq ,01$)

En la muestra de mujeres, las psicólogas perciben mayores problemas relacionados con la falta de formación y el intrusismo profesional, mientras que las ingenieras perciben mayores dificultades en la conciliación de la vida laboral con la vida personal y familiar. En la comparación entre psicólogos e ingenieros, las diferencias estadísticamente significativas se encuentran en la discriminación de género y el intrusismo profesional, aspectos que los

psicólogos consideran como mayores dificultades para su profesión. Es importante tener en cuenta que todos estos resultados están condicionados por las bajas puntuaciones. A pesar de analizar diferencias entre grupos en función de las variables sexo y profesión, hay que tener en cuenta que gran parte de las puntuaciones medias obtenidas y utilizadas en las comparaciones están por debajo de 3, es decir, menos que *algo* en la escala de respuesta Likert de 5 puntos. Por lo tanto, aunque se hayan detectado diferencias entre grupos, la percepción que se tiene de las dificultades es que, en la mayor parte de los casos, aparecen entre *muy poco* y *algo*.

A modo de resumen, en el siguiente gráfico se muestran las dificultades que más afectan a cada grupo: compatibilización (COM), intrusismo (INT), falta de formación (FOR) y discriminación (DIS). Se indica si existe una diferencia estadísticamente significativa con respecto al sexo (s) o a la profesión (p). Por ejemplo, COM (p,s) en la casilla de mujeres ingenieras significa que éstas perciben la compatibilización como una dificultad en su profesión, y además lo perciben en mayor medida que sus colegas ingenieros (s) y que las mujeres psicólogas (p), con diferencia estadísticamente significativa.

Gráfico 6.7. Resumen de dificultades encontradas en la profesión

	Total	MUJERES	HOMBRES
total	COM INT FOR	INT (s) COM (s) DIS	COM FOR INT
PSICOLOGÍA	INT (p) FOR (p) DIS (p)	INT (p) FOR (p) DIS	INT (p) FOR DIS (p)
INGENIERÍA	COM (p) FOR INT	COM (p,s) INT DIS (s)	COM FOR (s) INT

Se pueden extraer varias conclusiones de este resumen de resultados. En primer lugar, la única dificultad que aparece entre los tres primeros puestos en todos los grupos es el *intrusismo profesional*, que además en el grupo de psicología, tanto en psicólogos como psicólogas, aparece siempre

en primer lugar. Por otra parte, la *compatibilización* de la vida laboral con la personal y familiar aparece en todos los grupos, excepto en los de psicología. Además, siempre aparece en primer lugar, excepto en el grupo general de mujeres, en el que aparece en segundo lugar. Recordemos que en la muestra general éste era el aspecto que mayor puntuación obtenía. Por lo tanto, la compatibilización laboral y personal/familiar y el intrusismo profesional son los dos aspectos que más preocupan a la mayor parte de los profesionales de esta muestra.

En segundo lugar, se puede apreciar cómo la *discriminación de género* es un tema que afecta a las mujeres, ya sean psicólogas o ingenieras, y al grupo de psicología, tanto psicólogos como psicólogas. Era de esperar que las mujeres percibieran la discriminación de género como una dificultad, puesto que esta discriminación afecta principalmente a las mujeres, como vimos en el capítulo 1. Y el hecho de que también afecte a los psicólogos se debe a que éstos se encuentran en una profesión que hoy en día se considera estereotipadamente femenina, que además está mayoritariamente ocupada por mujeres, por lo que es posible que perciban algún tipo de discriminación en su actividad profesional.

3.4. Atribución de género a las profesiones

La última pregunta del cuestionario hace referencia a la atribución de género sobre las profesiones, es decir, a la consideración de la profesión como más propia de hombres, de mujeres o de ambos por igual. Nuestra hipótesis de trabajo es que ambos grupos de profesionales responderá que su profesión es tan propia de hombres como de mujeres, puesto que la deseabilidad social influye para que las personas respondan lo que se supone que deben responder ante una pregunta tan directa. En este caso, lo correcto sería negar la discriminación, y afirmar que las profesiones pueden ser desarrolladas por cualquier persona, independientemente del sexo. La tabla 6.47 recoge los principales resultados del análisis de esta pregunta.

Tabla 6.47. Atribución de género a las profesiones

	PSICOLOGÍA		INGENIERÍA	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
De mujeres	10	9	4	1
De hombres	0	0	101	19
De ambos por igual	100	90	420	78
No contesta	1	1	12	2
Total	111	100	537	100

Se ha aplicado una prueba Chi-cuadrado para comprobar si esta distribución se debe al azar o no, y el resultado indica que las frecuencias observadas son significativas, es decir, no se deben al azar, en la muestra de ingeniería (Chi-cuadrado=852,067, $p < ,000$) y en la muestra de psicología (Chi-cuadrado=163,946, $p < ,000$). Por lo tanto, podemos afirmar que el 90% del grupo de psicología y el 78% del grupo de ingeniería piensa que su profesión es tan propia de hombres como de mujeres. Por tanto, se confirma la hipótesis de que ambos grupos de profesionales considera que la profesión puede ser igualmente desarrollada por un hombre como por una mujer.

Sin embargo, hay algunos detalles que cabe destacar acerca de los porcentajes residuales de esta pregunta. Por ejemplo, en el grupo de psicología un 9% atribuye la profesión a las mujeres y 0% a los hombres, mientras que en ingeniería se atribuye en un 1% a las mujeres y en un 19% a los hombres. Por lo tanto, al margen de que la mayoría piense o afirme que la profesión es indistinta para ambos sexos, hay ciertos porcentajes residuales que siguen asociando la psicología con las mujeres y la ingeniería con los hombres.

A continuación se muestra un análisis de las respuestas de hombres y mujeres dentro de cada una de las profesiones (Tabla 6.48).

Tabla 6.48. Atribución de género a las profesiones en función de la variable sexo

	PSICOLOGÍA				INGENIERÍA			
	MUJERES		HOMBRES		MUJERES		HOMBRES	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
De mujeres	10	11	0	0	2	2	2	1
De hombres	0	0	0	0	27	23	75	18
De ambos por igual	78	89	23	100	86	74	334	79
No contesta	0	0	0	0	2	1	9	2
Total	88	100	23	100	117	100,0	420	100,0

De las personas que contestaron que la ingeniería industrial era una profesión de hombres, el 75% eran hombres, y el 25% restante mujeres, mientras que de las personas que afirmaban que la psicología era una profesión de mujeres, el 100% eran mujeres.

Es difícil que alguien acepte que ha elegido una profesión que es contradictoria con su rol de género, por el conflicto que esto podría provocar (como hemos visto en otros resultados de este trabajo). Por eso la muestra psicólogas atribuye la profesión bien a las mujeres o bien a ambos por igual, mientras que los psicólogos la atribuyen a ambos por igual. Los psicólogos no atribuyen la profesión a las mujeres porque eso provocaría un conflicto con su rol de género, y no la atribuyen a los hombres porque saben que es una carrera estereotipadamente femenina.

Por otra parte, en el grupo de ingeniería se da un resultado aparentemente contradictorio. El 74% de las mujeres afirma que la profesión es tan propia de unos como otras, sin embargo hay un 23% de mujeres que afirman que la ingeniería es una profesión de hombres. En este caso, el estereotipo masculino asociado a esta profesión es más fuerte que el posible conflicto de rol que puedan sufrir las mujeres por aceptar que se encuentran en una profesión más propia de hombres.

En resumen, la mayor parte de los profesionales atribuye su profesión a hombres y mujeres por igual, si bien sigue habiendo personas que consideran que la psicología es una profesión de mujeres (9%) y que la ingeniería es una profesión de hombres (19%).

4. COMPARACIÓN DE RESULTADOS ENTRE ALUMNADO Y PROFESIONALES

El diseño de la investigación que ha servido de marco para este trabajo permitía realizar una comparación de resultados interesante. Al incluir los tres pasos clave en el proceso de formación de una persona como profesional, a saber, educación secundaria, formación universitaria y desempeño profesional, se ofrece la posibilidad de testar los resultados obtenidos en las fases de formación, tomando como criterio la opinión de quienes están en activo desarrollando la profesión.

De esta forma, se han sometido a prueba los resultados obtenidos en relación al tema de la percepción estereotipada de las profesiones, atribución de género y motivos de elección, en la muestra de educación secundaria y de alumnado universitario.

4.1. Percepción de las profesiones: atribución de género

Nos interesa analizar si la percepción que tiene el alumnado acerca de las profesiones se ajusta a la realidad o no. Por un lado, contamos con la percepción que el alumnado de educación secundaria tiene acerca de las dos disciplinas objeto de este estudio, Psicología e Ingeniería. Y por otro, contamos con la percepción de la muestra de profesionales acerca su propia actividad laboral.

Recordemos que en relación a la profesión de psicología, el 64% de las actividades y el 73% de los puestos mencionados por el alumnado hacía referencia al estereotipo femenino, mientras que el 75% de las actividades y el 62% de los puestos acerca de la profesión de ingeniería eran asociados por el alumnado al estereotipo masculino. En la pregunta sobre atribución de género a la profesión, los mayores porcentajes de respuesta se obtenían en la opción *indiferente*, que atribuía la profesión de igual forma a hombres y a mujeres. Sin embargo, aparecían porcentajes residuales que atribuían la psicología a las mujeres (5.7%), frente al 0.8% que la asocian a los

hombres, y en ingeniería, el 14,8% de las respuestas asociaban la profesión con los hombres, frente al 0% que la asociaban a las mujeres. Por lo tanto, se puede afirmar que existe una percepción estereotipadamente femenina de la profesión de psicología, y estereotipadamente masculina de la profesión de ingeniería entre el alumnado de educación secundaria.

Por otra parte, se ha analizado el perfil profesional de psicología e ingeniería industrial. En primer lugar, se ha realizado una revisión de los perfiles profesionales de psicología e ingeniería industrial, tal y como están definidos por los colegios oficiales. En esta revisión se han encontrado actividades y funciones que no se ajustan a lo marcado por el estereotipo de género en cada una de las profesiones. En segundo lugar, se ha analizado el perfil profesional en base a la percepción que tienen los propios profesionales de ambas disciplinas de las habilidades y competencias necesarias para realizar su trabajo. Los resultados de este análisis indican que existe una gran diversidad de características masculinas y femeninas entre las que componen los perfiles profesionales de ambas disciplinas. Por tanto, la conclusión es que ambas profesiones muestran un perfil de género muy diverso, no restringido al estereotipo femenino en psicología ni al masculino en ingeniería. Por último, al igual que se hacía en el estudio con alumnado, se preguntaba a los y las profesionales acerca de la atribución de género de su profesión. Los resultados son similares a los obtenidos en el alumnado, es decir, en ambos casos la mayoría piensa que la profesión es tan propia de hombres como de mujeres, si bien existen porcentajes residuales que asocian la psicología a las mujeres, y la ingeniería a los hombres.

Si se comparan estos resultados, se puede comprobar que existe cierta correspondencia en la atribución de género a las profesiones cuando se plantea la pregunta directa de "Esta profesión es más propia de...". Sin embargo, cuando analizamos el contenido de las profesiones, a través de las actividades y puestos en el alumnado de educación secundaria y el perfil profesional en la muestra de profesionales, entonces aparecen diferencias entre ambas percepciones. El alumnado tiene una visión de las profesiones que no se confirma en el análisis del perfil profesional. Este resultado confirma que la percepción del alumnado de secundaria sobre la profesión de psicología es estereotipadamente femenina, y la percepción sobre

ingeniería industrial es estereotipadamente masculina, porque ninguna de las dos se ajusta a la realidad, al menos a la realidad tal y como es informada por los propios profesionales hombres y mujeres.

4.2. Motivos de elección y expectativas cumplidas

Se han comparado las puntuaciones obtenidas por las muestras de alumnado universitario en motivos para la elección de carrera con las puntuaciones obtenidas por la muestra de profesionales en los logros que la profesión les ha permitido alcanzar. De esta forma, se puede comprobar si las expectativas que el alumnado tiene acerca de la profesión que ha elegido, inferidas de sus motivaciones a la hora de la elección, se ajustan a la realidad, es decir, a lo que han alcanzado los y las profesionales de ambas disciplinas. En la siguiente tabla (Tabla 6.49) se muestra un resumen de las cuatro opciones con mayor puntuación en cada uno de los grupos de estudiantes y profesionales de psicología e ingeniería.

Tabla 6.49. Motivos versus logros alcanzados

	ESTUDIANTES		PROFESIONALES	
PSICOLOGÍA	2.8 Ayudar a los demás	4,42	2.4 Salidas profesionales	4,41
	2.6 Desarrollar capacidades	3,72	2.1 Estatus y prestigio	4,32
	2.5 Vocación	3,59	2.2 Salario adecuado	4,26
	2.9 Relacionarse con otros	3,52	2.5 Vocación	4,1
INGENIERÍA	2.4 Salidas profesionales	4,38	2.9 Relacionarse con otros	3,89
	2.2 Salario elevado	3,56	2.6 Desarrollar capacidades	3,78
	2.6 Desarrollar capacidades	3,44	2.5 Vocación	3,67
	2.1 Estatus y prestigio	3,33	2.4 Salidas profesionales	3,33

Como se puede observar en la tabla, los motivos de elección de carrera expresados por el alumnado universitario no coinciden con los logros que la profesión ha permitido alcanzar.

En la muestra de psicología, el alumnado afirma haber seleccionado la carrera por motivos internos relacionados con la ayuda a los demás, el desarrollo de las capacidades, la vocación y el relacionarse con otras personas. Sin embargo, el grupo de profesionales informa que los logros que la profesión les ha permitido alcanzar están relacionados con las salidas profesionales, el estatus y prestigio y el salario, si bien coinciden con el alumnado en la vocación. En conclusión, los motivos que llevan a chicos y chicas a elegir esta carrera son de tipo intrínseco, mientras que para los psicólogos y psicólogas en activo los objetivos relacionados con la motivación intrínseca quedan en un segundo plano, por detrás de las recompensas extrínsecas.

Y lo mismo ocurre en la muestra de ingeniería, pero al contrario. El alumnado valora más los motivos extrínsecos a la hora de seleccionar la carrera (salidas profesionales, salario y estatus, además del desarrollo de las capacidades), mientras que el grupo de profesionales en activo afirma haber alcanzado logros vinculados con la motivación intrínseca (relacionarse con otros, desarrollar las capacidades, y vocación, además de salidas profesionales). A parte de las dos coincidencias, salidas profesionales y desarrollo de capacidades, el alumnado valora el salario y el estatus, de carácter extrínseco, mientras que los profesionales valoran la relación con los demás y la vocación, de carácter intrínseco.

En conclusión, la percepción que los chicos y chicas estudiantes tienen acerca de las profesiones es estereotipada e influye en su elección de carrera. Los chicos y chicas que eligen psicología deben ajustarse a lo que establece el estereotipo femenino asociado a esta profesión, destacando la ayuda y el cuidado de los demás como principales motivos para el desempeño laboral. Por otra parte, los y las estudiantes que eligen ingeniería para sus estudios superiores, asumen el estereotipo masculino asociado a esta carrera, y destacan los éxitos profesionales como principal motor que impulsa su actividad profesional. Posteriormente, cuando se han incorporado al mundo laboral y están desarrollando la profesión para la que se han formado, los estereotipos de género se diluyen y dejan de tener influencia, mostrando la posibilidad de alcanzar objetivos que estaban ocultos por los estereotipos.

A través de este capítulo hemos mostrado los análisis realizados, que nos han permitido explotar al máximo los datos disponibles, según los objetivos de este trabajo. En el siguiente capítulo se ofrece una síntesis de los resultados más relevantes, siguiendo la estructura dictada por el planteamiento inicial de hipótesis, que nos permite comprobar la aceptación o rechazo de las mismas, y discutir las implicaciones que tienen los resultados obtenidos para el tema objeto de este trabajo.

III. CONCLUSIONES

CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES

La conclusión principal que se deriva de los resultados obtenidos en este trabajo, que además se puede observar de forma transversal en todos los análisis realizados, es la persistencia de los estereotipos de género en la elección de carrera. A lo largo de este estudio hemos podido observar cómo se reproducen los estereotipos que mantienen a hombres y mujeres en roles diferentes, determinando el que ellos elijan carreras técnicas y ellas carreras sociales y de humanidades, acordes con el rol tradicional de la mujer en la sociedad, es decir, el rol de madre, de asistencia y cuidado a los demás.

Estas ideas preconcebidas sobre los roles que hombres y mujeres desempeñan en la sociedad siguen presentes y están muy marcados en la elección de carrera de chicos y chicas. En nuestro estudio, las mujeres representan la mayoría en psicología y una minoría en ingeniería industrial, y los motivos aportados para explicar esta diferencia son un reflejo de esas ideas preconcebidas que constituyen los estereotipos de género: psicología es una carrera para ayudar a los demás, interesante a nivel personal y para mujeres. Por su parte, ingeniería industrial es una carrera tecnológica, muy masculina, y poco atractiva para las mujeres. Los mismos estereotipos aparecen en los motivos alegados por chicos y chicas en su elección de carrera, y los mismos estereotipos que aparecen en la percepción del alumnado de secundaria sobre las actividades profesionales de estas dos disciplinas. Los chicos hacen elecciones estereotipadamente masculinas, basadas en motivos de poder e instrumentales, y las chicas eligen en base a motivos afiliativos y por el carácter y contenido de la profesión. El alumnado de secundaria describe la profesión de psicología según el rol tradicional femenino, y la ingeniería industrial desde el rol tradicional masculino.

La presencia de los estereotipos afecta a la imagen que nos formamos de las personas, y de las profesiones. La percepción que tenemos de los hombres y las mujeres es estereotipada, porque asociamos a cada categoría una serie de características que pensamos deben estar presentes en todos los individuos del grupo. Así, pensamos que los hombres son masculinos, y

representan el rol productivo, y que las mujeres son femeninas y representan el rol reproductivo. De esta forma, se supone que los hombres son fuertes, duros, independientes, competitivos, seguros, inteligentes, decididos, activos, competentes y responsables de la manutención y protección de la familia. Mientras que las mujeres son débiles, dependientes, poco competitivas, inseguras, pasivas, incompetentes y responsables de las tareas de cuidado y atención a la familia. Por otra parte, tenemos una percepción estereotipada de las profesiones. Pensamos que psicología es una profesión femenina, de ayuda y cuidado de las personas. Igual pasa con la ingeniería industrial, que tenemos una percepción muy masculina de su actividad, de esfuerzo, inteligencia y competitividad, por lo que esperamos que las personas que se dedican a estas profesiones cumplan con esas expectativas. En este estudio se comprueba la correspondencia entre el género de la profesión, y el sexo y el género de las personas que la ocupan. Psicología representa el rol tradicional femenino, y está ocupada por mayoría de mujeres y minoría de hombres que asumen el rol tradicional femenino. Lo mismo ocurre con la ingeniería industrial, donde hombres y mujeres asumen el rol tradicional masculino dominante en este tipo de trabajos. Aunque posteriormente el contenido y aplicación de ambas carreras no tenga nada que ver con la imagen estereotipada que se transmite.

En este trabajo hemos planteado la segregación laboral de género sustentada en un doble pilar, los condicionantes situacionales, estructura social y organizacional, y los condicionantes personales, motivaciones, todo ello tratado desde la perspectiva de la psicología del género. La segregación laboral constituye un foco de discriminación para las mujeres, que ven mermadas sus oportunidades de desarrollo profesional por el mero hecho de ser mujer. La transmisión de los roles sociales y estereotipos de género de generación en generación mantienen viva la división sexual del trabajo y las relaciones asimétricas de poder que dejan a las mujeres en situación de desventaja en nuestro mercado de trabajo. Ante esta situación, no se puede sino tratar de proeza el logro alcanzado por las mujeres en su incorporación y participación cada vez más diversificada, en un mercado laboral que supone un entorno adverso para ellas, con la dificultad añadida del dinamismo que hace que continuamente cambien las normas del juego y exijan un enorme esfuerzo de flexibilidad y adaptabilidad.

1. SÍNTESIS DE RESULTADOS

En este apartado se presentan los principales resultados obtenidos siguiendo la estructura marcada por las hipótesis de este trabajo, para posteriormente, exponer la discusión de los resultados obtenidos. Según el esquema de investigación, contamos con tres muestras separadas, en las que se han analizado los diferentes temas objeto de interés. Por tanto, se mostrarán primero los resultados obtenidos en el grupo de educación secundaria, seguidos de los resultados en universidad y en profesionales, y finalmente, los resultados de la comparación entre los grupos.

1.1. Educación Secundaria

Los principales objetivos en el grupo de secundaria se centran en analizar la percepción del alumnado acerca de las actividades y tareas, y la atribución de género respecto de las profesiones, en un intento por detectar percepciones estereotipadas de los chicos y chicas sobre la actividad profesional de psicología e ingeniería industrial.

Hipótesis 1.1. El alumnado de educación secundaria percibe psicología como una profesión femenina

El alumnado de educación secundaria asocia la psicología con actividades y tareas vinculadas con el estereotipo femenino de atención y cuidado. Por otra parte, el análisis de los puestos vinculados a la profesión de psicología concluye que la mayoría de los puestos que el alumnado ha informado es de carácter femenino (clínica, orientación y docencia). Además, otros puestos con marcado carácter masculino obtienen bajos porcentajes de representación, como la psicología aplicada al deporte y la empresa. Por último, el análisis de la atribución de género a las profesiones ofrece resultados que aunque no son tan claros como los anteriores, puesto que la mayoría de las personas considera que las profesiones son igualmente

válidas para hombres y mujeres, sí que se obtienen resultados significativos en cuanto al porcentaje de personas que considera que la psicología es una profesión de mujeres. Por lo tanto, a la vista de estos resultados, podemos afirmar que el alumnado de educación secundaria percibe la profesión de psicología como femenina, más propia de mujeres. Se acepta la hipótesis.

Hipótesis 1.2. El alumnado de educación secundaria percibe ingeniería industrial como una profesión masculina

El alumnado de educación secundaria atribuye actividades y tareas marcadamente masculinas a la profesión de ingeniería industrial, y la percepción de los puestos se centra en el trabajo técnico, claramente masculino. Además, aunque la mayoría considera que no hay diferencia, hay un porcentaje significativo de personas que piensa que se trata de una carrera de hombres. Es destacable el hecho de que nadie haya considerado la posibilidad de que ingeniería industrial pueda ser una carrera de mujeres. Por lo tanto, podemos afirmar que el alumnado de educación secundaria considera ingeniería industrial como una profesión masculina, más propia de los hombres, por lo que se acepta la hipótesis.

1.2. Universidad

El objetivo del estudio centrado en la muestra de alumnado universitario es analizar la percepción estereotipada acerca de la carrera, a través de los motivos que determinan la segregación sexual en psicología e ingeniería industrial, los motivos de elección de carrera, la percepción de discriminación de género, las expectativas de conciliación de la vida laboral y personal, y por último, en análisis de las expectativas de desarrollo profesional.

Hipótesis 2.1. El alumnado de psicología fundamenta la feminización de la carrera en motivos vinculados con el rol femenino

Los motivos principales que destaca el alumnado de psicología como explicación de la elevada presencia de mujeres en esta carrera son: que se trata de una carrera interesante a nivel personal y porque está centrada en el conocimiento y la ayuda a los demás. Los motivos de la alta feminización de psicología coinciden con el rol tradicional de cuidado y atención a los demás. Por lo tanto, se acepta la hipótesis.

Hipótesis 2.2.	El alumnado de ingeniería industrial fundamenta la masculinización de la carrera en motivos vinculados con el rol masculino
----------------	---

Los motivos de la elevada masculinización de la carrera de ingeniería industrial hacen referencia a que se trata de una profesión centrada en la tecnología, con materias poco atractivas para las mujeres y un mundo laboral muy masculino. Estos resultados nos permiten afirmar que el alumnado de ingeniería industrial alude a motivos estereotipadamente masculinos, reflejados en la creencia de que el trabajo técnico corresponde a los hombres, y que las mujeres no encajan en un entorno laboral dominado por la cultura masculina. Se acepta la hipótesis.

Hipótesis 2.3.	Existen grupos claramente diferenciados de motivos de elección de carrera extrínsecos e intrínsecos
----------------	---

El análisis factorial llevado a cabo sobre las puntuaciones recogidas de toda la muestra universitaria arroja 6 factores, de los cuales dos se corresponden con los motivos extrínsecos e intrínsecos. El primero de ellos, denominado motivos extrínsecos, recoge aspectos de la elección profesional como las expectativas económicas, el prestigio social y las salidas profesionales. El otro factor, los motivos intrínsecos, incluye características propias de la motivación intrínseca, relacionadas con el carácter novedoso y original de la carrera, el gusto por el trabajo con las personas y la superación de un reto vital. Por lo tanto, el análisis nos ha permitido diferenciar claramente entre motivos intrínsecos y extrínsecos en la elección profesional del alumnado universitario. Se acepta la hipótesis.

Hipótesis 2.4. En el alumnado de psicología predomina la motivación intrínseca

En primer lugar, los factores que mayor puntuación obtienen en el grupo de psicología son los de carácter interno, es decir, capacidad y esfuerzo, y motivos intrínsecos. En la comparación de los grupos de psicología e ingeniería, el alumnado de psicología obtiene puntuaciones significativamente mayores en el factor de motivos intrínsecos. Además, chicos y chicas de psicología puntúan igualmente alto en los motivos intrínsecos, mientras que en la comparación entre carreras dentro del mismo grupo sexual, tanto los psicólogos como las psicólogas obtenían puntuaciones significativamente mayores a las de sus colegas ingenieros e ingenieras, respectivamente. Por lo tanto, podemos afirmar que entre el alumnado de psicología predominan los motivos intrínsecos para la selección de carrera. Se confirma la hipótesis.

Hipótesis 2.5. En el alumnado de ingeniería industrial predomina la motivación extrínseca

Los motivos más valorados en el grupo de ingeniería son los motivos extrínsecos. La comparación de los resultados obtenidos por el alumnado de ambas carreras indica que existen diferencias estadísticamente significativas en el factor de motivos extrínsecos, a favor del alumnado de ingeniería industrial. Además, tanto los alumnos como las alumnas de ingeniería obtienen puntuaciones significativamente más altas en sus comparaciones con los psicólogos y psicólogas, respectivamente. Por lo tanto, podemos afirmar que los motivos extrínsecos son los principales motivos de elección de carrera entre el alumnado de ingeniería industrial. Se acepta la hipótesis.

Hipótesis 2.6. En el grupo de mujeres predomina la motivación intrínseca

Las puntuaciones obtenidas por el grupo total de mujeres indican que los motivos más valorados son principalmente internos, capacidad y esfuerzo, y motivos intrínsecos. En la comparación con el grupo de hombres, las mujeres puntúan significativamente más alto en ambos factores, mientras que no aparecen diferencias significativas entre psicólogas e ingenieras. Por lo tanto, las mujeres de esta muestra dan una mayor valoración a los motivos intrínsecos que los hombres. Se acepta la hipótesis.

Hipótesis 2.7. En el grupo de hombres predomina la motivación extrínseca
--

Los motivos mejor valorados por el grupo de hombres son capacidad y esfuerzo y motivación extrínseca. Por otra parte, la comparación entre ambos sexos arroja diferencias estadísticamente significativas: los hombres puntúan más alto en motivos extrínsecos. Aunque los resultados no son tan claros como en el grupo de mujeres, podemos afirmar que los hombres recurren a los motivos extrínsecos a la hora de seleccionar una profesión. Se acepta la hipótesis.

Sin embargo, hemos de tener en cuenta que cuando analizamos estas diferencias dentro de cada carrera, entonces ambos sexos obtienen puntuaciones parecidas, mostrando una valoración similar de los motivos extrínsecos, por lo que esta tendencia parece estar condicionada por el tipo de estudios, además de por el sexo. Este tema lo trataremos con mayor detalle en la discusión de los resultados.

Hipótesis 2.8. En el alumnado de primero de carrera predomina la motivación extrínseca
--

Los motivos de elección de estudios que aparecen en primer lugar entre el alumnado de primero son los relacionados con la motivación extrínseca. Además, en la comparación con el alumnado de quinto, los de primero obtienen puntuaciones significativamente mayores en motivación extrínseca, tanto en la muestra total como en la muestra de ingeniería industrial. Por lo tanto, podemos afirmar que el alumnado de primero de

carrera muestra una mayor preferencia por los motivos de carácter extrínseco. Se acepta la hipótesis.

Hipótesis 2.9. En el alumnado de quinto de carrera predomina la motivación intrínseca

El alumnado de quinto de carrera destaca como más importantes los motivos de capacidad y esfuerzo, y motivación intrínseca. Sin embargo, en la comparación con el alumnado de primero, tan sólo obtienen diferencias significativas en capacidad y esfuerzo, tanto en la muestra total como en cada una de las carreras. De esta forma, está claro que el alumnado de quinto hace mayor hincapié en factores de tipo interno, pero no se obtienen diferencias significativas con el alumnado de primero en cuanto a la motivación intrínseca. Podemos afirmar que el alumnado de quinto muestra una tendencia mayor a los motivos intrínsecos, pero esta tendencia no está estadísticamente comprobada. En ambas carreras, aparecen resultados muy similares en motivación intrínseca entre el alumnado de ambos cursos. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis.

Hipótesis 2.10. El alumnado de ingeniería industrial percibe mayor conexión con el mundo profesional que el alumnado de psicología
--

En la comparación entre las carreras, ingeniería industrial percibe mayores posibilidades de acceso al mercado de trabajo, mayor conexión entre el mundo universitario y la vida profesional, y considera que la formación universitaria prepara adecuadamente para el ejercicio profesional. Según estos resultados, podemos concluir que el alumnado de ingeniería industrial percibe mayor conexión entre sus estudios y el futuro profesional. Por lo tanto, se acepta la hipótesis.

Hipótesis 2.11. Los hombres perciben mayor conexión con el mundo profesional que las mujeres
--

En comparación con las mujeres, los hombres de este estudio muestran un mayor optimismo en cuanto a sus posibilidades de acceso al mercado laboral, y tienen una percepción más positiva de la formación universitaria. Sin embargo, hombres y mujeres valoran por igual la conexión entre los estudios universitarios y el mundo profesional. Aunque en el grupo de hombres existe una tendencia al optimismo sobre la incorporación al mercado laboral, la percepción de conexión no es tan evidente como en el caso de la comparación entre carreras. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis.

Hipótesis 2.12.	El alumnado de ingeniería industrial percibe mayor discriminación que el alumnado de psicología
-----------------	---

En la comparación entre carreras, el alumnado de ingeniería industrial percibe mayor discriminación salarial contra la mujer, si bien esta diferencia tan sólo es percibida por las mujeres. En el caso de los chicos, la percepción de discriminación salarial es superior en el alumnado de ingeniería industrial, pero la diferencia no alcanza la significación estadística. Por otra parte, la muestra de ingeniería industrial sí percibe mayores dificultades de incorporación de la mujer al mercado laboral, en comparación con psicología. Por lo tanto, podemos afirmar que el alumnado de ingeniería industrial muestra una mayor percepción de los distintos tipos de discriminación contra la mujer. Se acepta la hipótesis.

Hipótesis 2.13.	Las mujeres perciben mayor discriminación que los hombres
-----------------	---

Las mujeres muestran ser más conscientes del problema de la discriminación que les afecta, a través de puntuaciones significativamente mayores que las de los hombres en discriminación salarial y dificultades tanto en el acceso como en la promoción laboral. Se acepta la hipótesis.

Hipótesis 2.14.	Las mujeres se preocupan más por la conciliación futura que los hombres
-----------------	---

Hombres y mujeres tienen una percepción similar del grado de dificultad con el que se van a enfrentar en el futuro para conciliar la vida laboral y personal, en general bastante bajo. Sin embargo, ambos grupos sexuales expresan un elevado deseo e intención de conciliar, si bien son las mujeres las que se muestran más predispuestas a la conciliación. Por lo tanto, se acepta la hipótesis.

Hipótesis 2.15.	El alumnado de psicología percibe mayor conciliación futura que el alumnado de ingeniería industrial
-----------------	--

La comparación entre ambas carreras ofrece resultados dispares. En primer lugar, el alumnado de ingeniería industrial percibe mayores dificultades futuras para la conciliación, probablemente por tratarse de un terreno laboral más duro para las mujeres. Por el contrario, el alumnado de psicología muestra un mayor deseo e intención de conciliar la vida laboral y personal. Por tanto, aparecen resultados contradictorios para la muestra de psicología que no permiten aceptar la hipótesis.

1.3. Profesionales

El objetivo del estudio con la muestra de profesionales se centra en analizar el perfil profesional de ambas disciplinas, el cumplimiento o incumplimiento de las expectativas profesionales, y el análisis de las dificultades encontradas en el desarrollo de su carrera.

Hipótesis 3.1.	El perfil de género de las profesiones, definido por el colectivo de profesionales, es diverso, con características tanto masculinas como femeninas y neutras
----------------	---

El perfil profesional común a ambas profesiones recoge características muy variadas, en relación a competencias y habilidades, en 6 factores diferentes, a saber, habilidades interpersonales, integridad, dedicación, resolución, análisis y control emocional. El análisis de género de los perfiles

profesionales de psicología e ingeniería industrial indica que ambas disciplinas requieren un perfil de habilidades muy diverso, compuesto en proporciones similares por características masculinas, femeninas y neutras. Por lo tanto, se acepta la hipótesis.

Hipótesis 3.2. En psicología, las mujeres muestran mayor cumplimiento de expectativas que los hombres

En el grupo de psicología, los tres objetivos más destacados por la muestra de mujeres son las salidas profesionales, el estatus y prestigio, y el salario. Sin embargo, no aparecen diferencias significativas entre los sexos. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis.

Hipótesis 3.3. En ingeniería industrial, los hombres muestran mayor cumplimiento de expectativas que las mujeres
--

En ingeniería industrial, el grupo de hombres resalta el relacionarse con otros, el desarrollo de capacidades y el desarrollo de la vocación como objetivos que su profesión les ha permitido alcanzar. Sin embargo, las diferencias entre ambos sexos son mínimas, destacando los hombres el salario y las mujeres la relación con los demás. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis.

Hipótesis 3.4. Los profesionales de psicología muestran mayor cumplimiento de expectativas en aspectos intrínsecos
--

Los resultados obtenidos en la muestra de psicología indican que los objetivos alcanzados son las salidas profesionales, el estatus y prestigio, y el salario adecuado. Además, la comparación con la muestra de ingeniería industrial ofrece diferencias significativas en estos asuntos, junto con el desarrollo de la vocación y la ayuda a los demás. Excepto estos dos últimos aspectos, el resto son de carácter extrínseco, por lo que se rechaza la hipótesis.

Hipótesis 3.5. Los profesionales de ingeniería industrial muestran mayor cumplimiento de expectativas en aspectos extrínsecos

Los tres logros alcanzados en la muestra de profesionales de ingeniería industrial son el relacionarse con otros, desarrollar las capacidades y desarrollar la vocación. Los dos primeros aspectos obtienen significación estadística en la diferencia con el grupo de psicología, por lo que se confirma la prevalencia de aspectos intrínsecos entre las expectativas alcanzadas por el grupo de profesionales de la ingeniería. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis.

Hipótesis 3.6. Los hombres afirman cumplir sus expectativas de ganar un buen sueldo en mayor medida que las mujeres

Los resultados indican que las mujeres afirman haber alcanzado el objetivo de tener un buen salario, de forma significativamente superior a los hombres. Sin embargo, al analizar los resultados en ambas profesiones por separado, obtenemos resultados dispares. En psicología no se obtienen diferencias significativas entre hombres y mujeres, mientras que en ingeniería industrial son los hombres los que afirman, por encima de las mujeres, haber alcanzado un buen sueldo. Por lo tanto, la contradicción en los resultados nos obliga a rechazar la hipótesis.

Es importante tener en cuenta la forma de plantear las preguntas para el análisis de los resultados, ya que la cuestión del salario es diferente en ambos cuestionarios, psicología e ingeniería industrial. Este tema lo trataremos con mayor detalle más adelante.

Hipótesis 3.7. Las mujeres perciben en mayor medida la discriminación de género como dificultad en su carrera profesional

Los tres aspectos que las mujeres destacan como dificultades que han encontrado en el desarrollo de carrera son el intrusismo profesional, la

compatibilización de la vida laboral y personal y la discriminación de género. En la comparación de las respuestas de hombres, éstas afirman encontrar más dificultades en relación a la discriminación de género y el intrusismo profesional. Por lo tanto, se acepta la hipótesis.

Hipótesis 3.8. Las mujeres ingenieras perciben en mayor medida la falta de confianza como dificultad en su carrera profesional
--

En la comparación con las mujeres psicólogas, la falta de confianza es más importante, pero la diferencia es mínima, y no significativa, mientras que en la comparación con los hombres ingenieros, las diferencias desaparecen del todo. Por lo tanto, la falta de confianza en sí misma no es percibida como una barrera para el desarrollo profesional por parte de las mujeres ingenieras, ni por nadie más. Se rechaza la hipótesis.

Hipótesis 3.9. Las mujeres perciben en mayor medida la compatibilización de la vida laboral y personal como dificultad en su carrera profesional
--

La compatibilización de la vida laboral y personal es el problema que más ha destacado el conjunto total de la muestra, siendo el grupo de ingeniería es el que más destaca esta dificultad. Las mujeres ingenieras perciben mayores dificultades en la conciliación, en comparación con los hombres ingenieros y con las mujeres psicólogas. Sin embargo, no hay diferencias entre hombres y mujeres en la muestra total. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis

Hipótesis 3.10. El grupo de profesionales de ambas carreras considera que pueden ser igualmente desarrolladas por hombres o por mujeres

Los porcentajes de personas de ambas profesiones que consideran que su actividad puede ser igualmente desarrollada por un hombre o por una mujer son muy elevados, 90% en psicología y 78% en ingeniería. Si nos

fijamos en los porcentajes residuales, vemos como en psicología se relaciona la profesión con las mujeres, y en ingeniería industrial con los hombres. Sin embargo, la mayoría afirma que estas profesiones no tienen género, por lo que se acepta la hipótesis.

1.4. Comparación entre grupos

El objetivo principal del estudio comparativo de los grupos de secundaria, universidad y profesionales es analizar si la percepción del alumnado de secundaria y universidad sobre las profesiones se ajusta o no a la realidad. Principalmente se revisan dos temas, la percepción estereotipada de la profesión y los logros que la profesión permite alcanzar, como elementos motivadores de la elección profesional.

Hipótesis 4.1. Existe correspondencia entre la percepción femenina de la carrera de psicología con el perfil de diversidad de género de sus competencias profesionales
--

La percepción del alumnado de secundaria sobre la profesión de psicología refleja el estereotipo femenino, que vincula esta profesión con las mujeres (Hipótesis 1.1). Por otra parte, el análisis del perfil profesional de psicología no se ajusta al estereotipo femenino, abarcando una gama más diversa de habilidades y competencias (Hipótesis 3.1). Por lo tanto, la percepción estereotipadamente femenina del alumnado no se confirma con el perfil profesional. Se rechaza la hipótesis.

Hipótesis 4.2. Existe correspondencia entre la percepción masculina de la carrera de ingeniería industrial con el perfil de diversidad de género de sus competencias profesionales
--

La percepción del alumnado de secundaria sobre la profesión de ingeniería industrial refleja el estereotipo masculino, que vincula esta profesión con los hombres (Hipótesis 1.2). El análisis del perfil profesional de ingeniería

industrial no se ajusta al estereotipo masculino previsto, sino que abarca una gama más amplia de habilidades y competencias diversas en cuanto al género (Hipótesis 3.1). Por lo tanto, la percepción estereotipadamente masculina del alumnado no se confirma con el perfil profesional. Se rechaza la hipótesis.

Hipótesis 4.3. Existe correspondencia entre las motivaciones planteadas por el alumnado de psicología para la elección de carrera y los logros alcanzados por el grupo de profesionales

El alumnado de psicología alude a motivos de carácter interno o intrínseco para explicar su selección de carrera (Hipótesis 2.4), mientras que los logros alcanzados por el grupo de profesionales, según su percepción, están más relacionados con aspectos extrínsecos (Hipótesis 3.4). Por lo tanto, se rechaza la hipótesis.

Hipótesis 4.4. Existe correspondencia entre las motivaciones planteadas por el alumnado de ingeniería industrial para la elección de carrera y los logros alcanzados por el grupo de profesionales
--

En la carrera de ingeniería industrial, el alumnado afirma elegir la carrera por motivos de carácter extrínseco (Hipótesis 2.5), mientras que el grupo de profesionales afirma haber logrado alcanzar objetivos más relacionados con aspectos internos o intrínsecos (Hipótesis 3.5). Por lo tanto, se rechaza la hipótesis.

2. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Una vez comprobadas las hipótesis, en este apartado mostramos las conclusiones sobre las implicaciones que tienen los resultados en los temas que nos interesan en este trabajo de tesis: la percepción estereotipada de las profesiones, la percepción de discriminación y necesidad de conciliación,

las motivaciones para la elección de carrera, y por último, el cumplimiento de expectativas y establecimiento de metas profesionales.

2.1. Percepción estereotipada de las profesiones

Los índices de participación de la mujer en la educación superior reflejan un acceso mayoritario, pero segregado, a los estudios universitarios. En el capítulo primero hemos mostrado la preferencia de las mujeres por las carreras de índole social y humanística, reflejada principalmente en porcentajes abrumadores de representación en carreras como enfermería, psicología y magisterio, mientras que los hombres se decantan por los estudios técnicos, con proporciones mayoritarias en las carreras de informática y telecomunicaciones. Además, estos datos de segregación ocupacional horizontal se confirman a lo largo de la mayoría de países de la Unión Europea, donde las mujeres ocupan mayoritariamente todas las áreas de estudio excepto las técnicas.

Estos datos no hacen más que confirmar la división sexual del trabajo, ya apuntada en los trabajos clásicos de Margaret Mead (1935). Las personas incorporamos los patrones de comportamiento que nos permiten adaptarnos al entorno social (Parsons, 1951), a partir de la socialización en actitudes, capacidades, valores y expectativas asignadas a nuestro grupo sexual. Los procesos de socialización transmiten los estereotipos y roles de género, que determinan la diferente valoración de las opciones profesionales, en función de si se adaptan o no al rol social de su grupo sexual, dejando a las mujeres las opciones con menor proyección (Fidell y DeLameter, 1971).

Los estereotipos de género, como sistema de creencias acerca de las características, atributos y comportamientos asignados a los grupos de hombres y mujeres (Barberá, 1998a), y los roles de género, como conjunto de actitudes, capacidades, valores y expectativas, asignado a posiciones sociales o pertenencias de grupo (Parsons, 1951), que dan significado a la masculinidad y feminidad, están presentes en el mercado laboral. Los comportamiento y valores propios de los roles de género, que han sido aprendidos en el entorno familiar, se generalizan y trasladan al ámbito

laboral (Nicolson, 1997), influyendo de forma decisiva en la percepción que la sociedad tiene acerca de las actividades profesionales.

La percepción de las profesiones está determinada por el contenido de los estereotipos y los roles de género. Muchas investigaciones han vinculado los estereotipos con rasgos de personalidad (Broverman et al, 1972; Fernberger, 1948; McKee y Sherriffs, 1957; Rosendrantz et al., 1968), de forma que la feminidad queda definida por los rasgos comunal-expresivos, y la masculinidad por rasgos agente-instrumentales. Esto significa que los estereotipos asignan rasgos de calidez, expresividad y sensibilidad a la feminidad, y rasgos de objetividad, independencia, actividad, dominio y competencia a la masculinidad (Barberá, 1998a). Por otra parte, el contenido actual de los roles de género asigna roles de tipo productivo a los hombres, y reproductivo a las mujeres.

Hombres y mujeres ocupan espacios diferentes. La división sexual del trabajo encuentra su fundamento en la desigual distribución de los roles sociales, determinada por la diferente posición que hombres y mujeres ocupan en la función reproductora (Martínez-Benlloch y Bonilla, 2000). El resultado es la polarización de los espacios sociales y organización psíquica de las personas, provocando la escisión entre la vida pública y la privada. Las mujeres quedan excluidas de la esfera pública, con las implicaciones que ello conlleva para sus oportunidades de desarrollo profesional. Según Osborne (1993), los trabajos desempeñados por las mujeres suelen constituir una prolongación de su rol maternal y asistencial, de forma que los trabajos mayoritariamente ocupados por ellas delatan tareas relacionadas con el cuidado de los demás, subyacentes a las actividades de ama de casa, madre, limpiadora, secretaria, enfermera, profesora o asistente social. Por lo tanto, podemos establecer claramente una conexión entre la profesión de psicología con el rol tradicional femenino, y la de ingeniería con el rol tradicional masculino. En un estudio llevado a cabo por Sáinz et al. (2004), sobre expectativas de rol profesional de mujeres en carreras típicamente femeninas y masculinas, estas autoras definen las profesiones de rol masculino en base a la competitividad, fuerza y destreza física, y las profesiones de rol femenino en base al cuidado de los demás y la demostración de emociones. En su estudio, la psicología se incluye entre las profesiones femeninas, y la ingeniería industrial entre las masculinas.

Nuestra investigación trata de determinar si realmente existe una percepción estereotipada de estas profesiones, y después confirmar su ajuste o desajuste con la realidad. En primer lugar, el análisis de la asignación de género a las profesiones no ofrece resultados concluyentes, pero sí permite vislumbrar una tendencia. En ambas profesiones, la opinión mayoritaria es que pueden ser desarrolladas igualmente por una mujer o por un hombre. Sin embargo, los porcentajes residuales permiten apreciar esa asociación de la psicología a las mujeres y la ingeniería a los hombres. Probablemente la forma de plantear la pregunta tenga bastante influencia sobre el resultado. La presión ejercida por la deseabilidad social ante una pregunta tan directa hace que la tendencia general sea de respuesta central, es decir, negar las diferencias. Mientras que una pregunta indirecta sobre los estereotipos de género, como es el análisis de las actividades y puestos asociados a la profesión, delata la opinión sesgada del alumnado.

En segundo lugar, los resultados sobre percepción de las actividades y tareas, así como de los puestos, confirman que el alumnado de educación secundaria percibe ambas profesiones de forma estereotipada. En relación a la profesión de psicología, la mayoría de las actividades y puestos citados se relacionan con el rol femenino. También aparecen otras respuestas, aunque con menor frecuencia, que no están marcadas por el estereotipo de género, como es el estudio de la mente, el tratamiento de problemas mentales, la docencia, la empresa o el deporte. Sabemos que la profesión de psicología cuenta con una amplia variedad de campos de aplicación, que van más allá de las actividades de atención y cuidado personal. Actualmente se reconocen perfiles de especialización de la psicología muy diversos, como por ejemplo la psicología de la actividad física y del deporte, psicología clínica y de la salud, psicología de las drogodependencias, psicología de la educación, psicología de la intervención social, psicología jurídica, psicología del trabajo y de las organizaciones y psicología del tráfico y la seguridad vial (Colegio Oficial de Psicólogos, 1998). Sin embargo, la percepción mayoritaria entre los jóvenes estudiantes acerca de la profesión de psicología se centra en las actividades estereotipadamente femeninas, y no refleja aquellas actividades que no están vinculadas al rol femenino. Este hecho demuestra que la percepción de la profesión entre el alumnado de secundaria no se corresponde con la realidad, y está mediatizada por los estereotipos de género.

La percepción existente acerca de la profesión de psicología está claramente marcada por lo femenino. Se puede afirmar, en base a los resultados obtenidos en la investigación con alumnado de secundaria, que esta profesión tiene dos partes distintas: una primera parte visible que reúne las características femeninas de atención y cuidado, y una segunda parte invisible, oculta, referida a actividades muy diversas, como son las disciplinas de deporte, jurídica, o tráfico, entre otras. El hecho de que la parte visible sea la vertiente femenina de la profesión hace que esta carrera esté mayoritariamente ocupada por mujeres, porque se produce un ajuste entre las motivaciones de las mujeres, orientadas hacia la ayuda de los demás por la interiorización de los roles sociales de género, con la percepción estereotipada de la profesión de psicología.

Lo mismo sucede en la profesión de ingeniería. La mayor parte de las actividades y puestos están asociados al rol masculino, por tratarse de aspectos instrumentales del trabajo. Las áreas de especialidad son mucho más amplias, por ejemplo, electricidad, mecánica, textil, medio ambiente, organización y gestión; incluyendo actividades como la ingeniería, la construcción y la fabricación, además del trabajo en servicios, docencia y administración (InfoIndustrial, 2006). Por lo tanto, podemos concluir que la percepción de ingeniería está muy ligada al rol estereotipado masculino. Estos resultados son coherentes con el planteamiento de Sáinz et al. (2004), que consideran la psicología entre las profesiones femeninas, y la ingeniería industrial entre las masculinas.

Otra cuestión es comprobar si esta percepción coincide con la realidad. El análisis de los perfiles profesionales de psicología e ingeniería industrial permite establecer el criterio con el que valorar el ajuste o desajuste de la percepción existente acerca de estas dos disciplinas. Los resultados indican que el perfil definido por el grupo de profesionales es un perfil muy diverso, en cuanto al género, de características que incluye habilidades, competencias y actitudes tradicionalmente asociadas a la feminidad, la masculinidad y neutras. Además, la propia definición de especialidades incluidas en ambas profesiones, según sus respectivos colegios profesionales, es mucho más amplia que los puestos que el alumnado tiene en mente.

Por lo tanto, podemos concluir que la percepción de masculinidad y feminidad de las profesiones es estereotipada, y no se ajusta a la realidad. Como indica Barberá (1998b), "*los pensamientos estereotipados no suelen coincidir con la realidad*" (p.85). Las profesiones de psicología e ingeniería pueden ser igualmente desarrolladas por hombres y por mujeres, incluyen actividades y tareas propias de ambos sexos, y remiten a puestos profesionales desvinculados de los roles de género.

Los motivos de la elevada presencia de mujeres en psicología coinciden con el rol tradicional femenino, ya que el alumnado universitario afirma que las mujeres eligen esta carrera porque resulta interesante a nivel personal y porque está centrada en el conocimiento y la ayuda a los demás. Por lo tanto, la psicología se percibe como una profesión femenina porque se relaciona con el rol tradicional de maternidad y asistencia, en la que se realizan actividades de cuidado de los demás (Osborne, 1993). Esta percepción está sesgada por los estereotipos desde dos puntos de vista. Según estos resultados, la carrera de psicología está ocupada mayoritariamente por mujeres porque es una actividad personal de atención y cuidado, actividad más propia de las mujeres. Sin embargo, tanto la percepción de la carrera como la percepción de la mujer son percepciones estereotipadas. Ni la psicología incluye únicamente actividades de atención y cuidado, ni las mujeres se interesan únicamente por motivos de tipo interno, tal y como se demuestra en este trabajo. Pero entonces, ¿por qué hay tantas mujeres en psicología? Por el poder de los estereotipos. Éstos hacen que sólo sean visibles a la sociedad en general las actividades estereotipadamente femeninas de la profesión, y que las mujeres se vean obligadas a cumplir con los roles que la sociedad espera que desempeñen: la atención y el cuidado de los demás. El resultado es evidente, psicología está copada por mujeres.

Por el contrario, los motivos de la elevada presencia masculina, o baja representación femenina, en las carreras técnicas, específicamente en ingeniería industrial, se centran en la cultura masculina asociada al mundo laboral tecnológico. Esto significa que se asocia la ingeniería industrial con el rol tradicional masculino, en el que los chicos tienen ventaja, porque desde pequeños se les ha animado a comprender esta área de conocimiento, como por ejemplo, utilizando el ordenador, mientras que a

las chicas se han visto alejadas de las matemáticas y las ciencias, recibiendo orientación hacia estudios más sociales (Ahuja, 2002).

La confirmación de las hipótesis sobre la percepción estereotipada de las profesiones ha de servir de alarma para centrar la atención sobre la forma en que se están presentando estas disciplinas a los jóvenes, que finalmente serán profesionales en un futuro próximo. Actualmente, el joven alumnado de secundaria percibe las profesiones con una gran influencia de los estereotipos de género, que le hace ver la psicología como una profesión de mujeres, principalmente dedicada a la atención y el cuidado, y la ingeniería industrial como una profesión de hombres, cuya labor principal es el trabajo técnico de producción.

Sin embargo, la realidad es otra. Las profesiones son muy diversas, en cuanto a las habilidades que requieren, y en cuanto a las opciones de especialidades y puestos que ofrecen. Además, las demandas organizacionales actuales exigen nuevos perfiles profesionales, basados en la flexibilidad y la diversificación (Barberá y Candela, 2004; Barberá et al., 2005; Martínez y Zurriaga, 1998). Si las demandas del nuevo mercado de trabajo apuntan hacia la flexibilidad y diversificación, las profesiones no pueden permitirse el lujo de obviar esta tendencia y seguir transmitiendo imágenes obsoletas y rígidas acerca de sus perfiles estrictos masculinos o femeninos. Los agentes sociales y educativos implicados en la orientación y formación vocacional tienen la responsabilidad de transmitir conceptos no sesgados de las profesiones que están al alcance de los chicos y chicas estudiantes. Pero el problema es más grave, porque si seguimos dando pasos hacia atrás en el proceso por el cual se genera la percepción estereotipada de las profesiones, llegamos a los agentes socializadores más tempranos, la familia (Weitzman, 1979), origen de los roles de género y las desigualdades que mantienen la supremacía de lo masculino sobre lo femenino (Archer, 1989).

La esperanza está puesta en los cambios sociales, el progresivo aumento de la participación femenina en todos los ámbitos de la vida pública, la creciente ocupación de carreras y profesiones tradicionalmente reservadas para los hombres, el aumento de la corresponsabilidad familiar y la mejora de las condiciones sociales y laborales, a través de las distintas políticas y leyes recientemente aprobadas a favor de la igualdad. Como apunta

Barberá (2000), la nueva situación social, caracterizada por la participación de mujeres en múltiples profesiones, requiere un ajuste de los esquemas mentales para preservar su funcionalidad adaptativa. Todos estos movimientos deben ir calando en los sistemas de creencias y valores, para poco a poco ir modificando el contenido de los estereotipos.

2.2. Percepción de discriminación y necesidad de conciliación

La segregación ocupacional de género, que mantiene a mujeres y hombres en sectores y puestos diferentes, es un hecho demostrado. Los datos de participación educativa y laboral confirman la persistencia de la segregación y la discriminación de la mujer en el mercado laboral. La división sexual del trabajo se basa en la situación generalizada de desigualdad social de las mujeres respecto de los hombres (Barberá, 2000). Así, la desigual distribución de los roles sociales, reflejada en la división sexual del trabajo, son fuente de discriminación contra las mujeres. Muchos estudios han abordado el estudio de la discriminación, tanto horizontal como vertical (Cotter et al., 2001; Firth-Cozens y West, 1993; Instituto de la Mujer, 1990; Meyerson y Fletcher, 2000; Nicolson, 1997; Powell, 1999; Sánchez-Apellániz, 1997; Sarrió, 2004), demostrando el impacto de la discriminación sexual sobre el trabajo de las mujeres.

En general, la percepción de discriminación, tanto salarial como de acceso y promoción al trabajo, no son muy elevadas en la muestra universitaria. Sin embargo, las mujeres se muestran menos optimistas que los hombres a la hora de valorar sus posibilidades de acceso al mercado laboral, y reclaman la necesidad de formación como preparación adicional para la incorporación al mercado de trabajo. A pesar de la baja percepción de discriminación en la muestra general, resulta interesante destacar que las mujeres, y el alumnado de ingeniería industrial, perciben mayor discriminación que los hombres y el alumnado de psicología, respectivamente. Las mujeres son más conscientes del problema de la discriminación laboral porque ellas son las principales perjudicadas, mientras que la ingeniería supone un entorno laboral muy masculino, donde las mujeres encuentran más dificultades para su desarrollo laboral que en el

campo de la psicología. Diversos trabajos mantienen que una de las principales dificultades que afecta al desarrollo laboral de las mujeres se encuentra en la cultura organizacional, dominada por los hombres y por los valores masculinos (Davidson y Cooper, 1992; Marshall, 1995; Pallarés, 1993; Sánchez Apellániz, 1997). En nuestro estudio, el alumnado universitario considera que el hecho de que la ingeniería industrial sea un mundo laboral muy masculino es una de las razones de la baja representación femenina en esta carrera.

Las organizaciones laborales reproducen el sistema de valores y creencias estereotipadas propio de la sociedad. Los comportamientos y valores propios de los roles de género se trasladan del entorno familiar al ámbito laboral (Nicolson, 1997), de forma que el trabajo que hombres y mujeres desempeñan en el sistema laboral es un reflejo de sus roles tradicionales productivo y reproductivo (Ehrenreich, 1983). El reparto de los roles sociales entre mujeres y hombres supone la escisión de la vida pública y privada. Las mujeres quedan relegadas al área privada, ocupando así el espacio doméstico. El papel relevante de la mujer en la reproducción y crianza de los hijos, junto con la división sexual del trabajo, mantienen la segregación sexual (Martínez-Benlloch y Bonilla, 2000). En el reparto, las mujeres se ven obligadas a asumir las responsabilidades familiares, que posteriormente constituirán una de las principales barreras en su desarrollo laboral (Davidson y Cooper, 1992; Metcalfe y West, 1995). Además, los modelos teóricos desarrollados para explicar la elección y éxito profesional destacan las responsabilidades familiares, a través del conflicto familia-trabajo, como una de las principales variables que modulan el proceso (Ahuja, 2002; Tharenou y Conroy, 1994). Estos modelos mantienen que las variables que influyen en el desarrollo de carrera de las mujeres se sitúan en el plano individual-familiar, mientras que las variables que afectan más al desarrollo de carrera de los hombres son de carácter situacional, variables demográficas del empleo y estructura laboral.

En nuestro estudio encontramos resultados aparentemente contradictorios en relación al impacto de las responsabilidades familiares sobre el desarrollo de carrera. A pesar de que la muestra general de profesionales valora la compatibilización de la vida laboral y personal/familiar como la dificultad principal en su desarrollo, el grupo de

mujeres apenas da importancia a este factor. Sin embargo, sí que es resaltado como una barrera importante por los grupos de ingeniería industrial y de hombres. Es cierto que el campo profesional de la ingeniería es percibido como más exigente en cuanto a dedicación, tal y como muestran los resultados del alumnado universitario, y por ello la percepción de la conciliación como dificultad es mayor. Pero resulta contradictorio que se produzca en el grupo de hombres y no en las mujeres. Además, según Nicolson (1997), la cultura organizacional masculina supone un "contexto tóxico" para las mujeres, caracterizado por el sexismo, el acoso sexual y el hecho de ignorar las responsabilidades familiares. Este contexto tóxico debería llevar a las mujeres a percibir la conciliación como dificultad en el desarrollo de su profesión como ingeniera industrial, un campo laboral muy masculino, pero no obtenemos ese resultado en la muestra de profesionales.

Cuando analizamos la intención de conciliar en el alumnado universitario, entonces sí encontramos el resultado que predice la teoría del contexto tóxico de Nicolson. En las aulas universitarias, las mujeres son más conscientes del problema que puede suponer la conciliación para el desarrollo de sus carreras y, por tanto, muestran mayor intención de conciliar que los hombres. Sin embargo, debemos otorgar mayor relevancia al resultado obtenido en profesionales, por tratarse de personas en activo con experiencia directa en el tema, mientras que las universitarias tan sólo están expresando una opinión sobre su futuro. Los resultados obtenidos en la muestra universitaria se ajustan mejor a los estereotipos de género, porque tanto mujeres como alumnado de psicología muestran mayor intención de conciliar que los hombres y el alumnado de ingeniería industrial, respectivamente.

Las perspectivas futuras son buenas, si tenemos en cuenta los grandes cambios acontecidos en el pasado, en materia de participación en el mercado laboral, no sólo en número, sino también en diversidad de áreas. Esta evolución conlleva una modificación de las identidades laborales de hombres y mujeres (Barberá, 2000), que tiene su repercusión sobre las variables individuales, familiares y sociales implicadas en el trabajo.

2.3. Motivos de elección profesional

La Psicología ha abordado el estudio de la segregación laboral horizontal desde el punto de vista de los factores personales que intervienen en dicho fenómeno, entre ellos los procesos motivacionales. Se han desarrollado diversos modelos y teorías (Ahuja, 2002; Eccles, 1985; Sáinz et al., 2004; Silván-Ferrero et al., 2005) que tratan de recoger las variables implicadas en el proceso de elección vocacional, con el fin de predecir el impacto de las mismas sobre la orientación profesional, y el papel que juega el género en este proceso. En líneas generales, las variables propuestas por estas aproximaciones teóricas al estudio de la elección profesional se pueden agrupar en tres categorías: variables personales, expectativas sociales y características del entorno. Las motivaciones como criterio de elección profesional se encuentran entre las variables personales.

Una primera aproximación al estudio de la motivación en el contexto organizacional establece la diferencia entre motivos de tipo intrínseco y motivos de tipo extrínseco (Barberá, 2002; Salanova et al., 1996). Los motivos extrínsecos hacen referencia a la motivación basada en premios y castigos, características del entorno de la actividad laboral, mientras que los motivos intrínsecos hacen referencia al contenido del propio trabajo, al interés propio de la ejecución, al placer de realizarla como un fin en sí misma. En el proceso de elección profesional, Sáinz et al. (2004) proponen la diferencia entre los motivos intrínsecos de la profesión, como el gusto por los contenidos o la necesidad de ayudar a los demás, y los motivos extrínsecos de la profesión, de carácter instrumental, como el salario, las salidas profesionales, la aplicabilidad y la proyección profesional. Nuestro estudio empírico detecta motivos intrínsecos y extrínsecos entre la serie de factores subyacentes a los argumentos ofrecidos por el alumnado universitario para explicar su elección de carrera. El factor de motivos extrínsecos incorpora las salidas profesionales, el salario y el prestigio social; mientras que el factor de motivos intrínsecos incluye el carácter novedoso y original de la carrera, el gusto por el trabajo con personas y la superación de un reto vital.

Además, Sáinz et al. (2004) encuentran apoyo empírico para la vinculación de los motivos informados para la elección profesional por

mujeres de carreras típicamente femeninas con la motivación intrínseca, y los motivos de mujeres en carreras típicamente masculinas con la motivación extrínseca. Nuestros resultados confirman esta relación. Las mujeres de una carrera masculina, ingeniería industrial, aluden a los motivos extrínsecos como principal motivación para la selección de la carrera, mientras que las mujeres de una carrera femenina, psicología, aluden a motivos internos, capacidad y esfuerzo, e intrínsecos para explicar su elección profesional. En su estudio, Sáinz et al. (2004) establecen una relación directa entre el tipo de carrera, si es tradicionalmente masculina o femenina, y el tipo de motivación, extrínseca o intrínseca, respectivamente. En el análisis global de las motivaciones del alumnado de las dos carreras de nuestro estudio, se observa claramente este fenómeno. En el grupo de psicología se muestran motivos intrínsecos, mientras que en ingeniería industrial aparecen motivos extrínsecos, independientemente del sexo de las personas que componen esos grupos. Es decir, más que el sexo, el tipo de profesión determina el tipo de motivación para la elección.

Otros resultados confirman la vinculación de lo intrínseco con las mujeres, y lo extrínseco con los hombres. Silván-Ferrero et al. (2005) encuentran que los chicos tienen más en cuenta el prestigio social y económico a la hora de seleccionar su profesión de futuro. Nuestros resultados confirman esta afirmación. Los hombres de la muestra universitaria valoran, en mayor medida que las mujeres, los motivos extrínsecos, entre los que se incluyen el prestigio social y las expectativas económicas. En resumen, estamos obteniendo apoyo teórico y empírico para la relación de la motivación intrínseca con lo femenino, y con las mujeres, y la motivación extrínseca con lo masculino, y con los hombres.

La diferencia en los motivos de elección de chicos y chicas ha sido establecida en multitud de ocasiones (Duart et al., 1993; Jones et al., 2000; Muñoz y Mullet, 1990). A la hora de decidir sobre su futuro profesional, los chicos muestran una mayor orientación hacia los resultados, buscando oportunidades profesionales, ganar dinero, hacer o inventar cosas, ser famoso o tener más tiempo para intereses, aficiones o familia (Jones et al., 2000). Por su parte, las chicas muestran una orientación hacia el proceso en los motivos de elección de carrera, destacando el esfuerzo, el conocimiento y la ayuda, buscando la satisfacción del gusto o la preferencia

personal, el apoyo social y la ayuda a los demás. Ambos grupos están respondiendo exactamente a lo que se espera de ellos, es decir, cumplen con el estereotipo de género que asigna roles diferentes a hombres y mujeres (Eagly, 1987).

En nuestro estudio hemos analizado la correspondencia entre los motivos expresados por el alumnado para la elección de carrera y los logros que el grupo de profesionales ha alcanzado a través de su ejercicio profesional. Los resultados obtenidos en ambas disciplinas son los mismos, esto es, la falta de correspondencia entre motivos del alumnado y los logros profesionales. En la carrera de psicología, el alumnado destaca los motivos internos e intrínsecos, mientras que el grupo de profesionales afirma obtener logros de carácter más extrínseco. Y en la carrera de ingeniería industrial, el alumnado destaca los motivos extrínsecos como fundamento de su elección, mientras que el grupo profesional mantiene que los logros alcanzados son el desarrollo de capacidades y la relación con los demás, aspectos de carácter intrínseco. Por lo tanto, la falta de correspondencia entre estos aspectos llama la atención sobre el carácter irreal de la percepción que el alumnado tiene de las profesiones, lo que les hace desarrollar unas expectativas de logro que no se ajustan al cumplimiento de expectativas informado por el grupo de profesionales. Es posible que esta aparente contradicción entre los motivos intrínsecos del alumnado y logros extrínsecos en profesionales de psicología, y viceversa en ingeniería, tenga que ver con el incumplimiento de las expectativas forjadas. En la medida en que no se ven cumplidas las expectativas iniciales, las personas destacan otros logros como relevantes en su desarrollo de carrera.

2.4. Expectativas y metas profesionales

Las expectativas hacen referencia a la probabilidad subjetiva de que determinadas acciones producirán determinados resultados (Salanova et al., 1996). En el marco de la teoría de las expectativas de autoeficacia, Bandura (1987) considera que una expectativa es la percepción subjetiva de competencia en un determinado nivel de desempeño. La satisfacción de expectativas juega un papel importante en la motivación laboral, que va a

depender del ajuste y satisfacción de las demandas de la persona y el trabajo. Las expectativas de éxito o fracaso, moduladas por la percepción de competencia, son variables determinantes de la elección profesional (Eccles, 1985). Los modelos teóricos sobre desarrollo profesional (Ahuja, 2002; Eccles et al., 1999; Sáinz et al., 2004; Silván-Ferrero et al., 2005) contemplan variables predictoras del desarrollo profesional, tales como las expectativas de éxito y las expectativas de rol social.

Las expectativas son parte del conjunto de características, junto a actitudes, capacidades y valores, que definen los roles sociales asignados a determinadas posiciones o grupos (Parsons, 1951). Los roles de género son interiorizados, asumiendo los comportamientos normativos asociados al grupo sexual. El proceso de socialización adjudica rasgos comunales congruentes con los roles que tradicionalmente han ocupado mujeres y hombres, de forma que las creencias estereotipadas sobre las características diferenciales, comportamentales y psíquicas, fomentan conductas que confirman las expectativas en ambos sexos (Eagly, 1987; Eagly et al., 2000).

El papel que juega la variable género en la relación de las expectativas con el éxito profesional ha sido analizado en diversos estudios (Eccles, 1994; Hyde et al., 1990; Sallop y Kirby, 2007; Swim, 1994; Towson et al., 1985). En primer lugar, se plantean las expectativas salariales como variables importantes en el proceso de elección y desarrollo profesional de chicos y chicas. En un estudio llevado a cabo por Sallop y Kirby (2007), ambos sexos mostraban expectativas salariales similares, si bien los chicos tenían más probabilidades de conseguir un mayor salario futuro. En nuestro estudio, los chicos universitarios muestran mayor orientación hacia los resultados, salario, prestigio y salidas profesionales. En cierto sentido, los motivos de los estudiantes para elegir carrera nos están dando pistas sobre las expectativas que tienen de desarrollo profesional en esa disciplina. Por ejemplo, un alumno de ingeniería industrial que afirma que ha elegido esta carrera por el prestigio y el dinero, lo que nos está diciendo es que espera poder alcanzar una posición que le permita ser reconocido socialmente y alcanzar un nivel económico elevado. Al fin y al cabo, está expresando sus expectativas de éxito futuro en esa profesión.

Sallop y Kirby (2007) concluyen que la diferencia entre el salario esperado y el salario conseguido supone una importante fuente de insatisfacción para las mujeres, que actúa como barrera para su desarrollo laboral. Dentro del grupo profesional de ingeniería industrial, los hombres encuestados alcanzan, en mayor medida que las mujeres, un salario elevado, mientras que entre el alumnado de esta profesión, tanto hombres como mujeres mostraban el mismo nivel de expectativas salariales. Por tanto, en nuestra investigación se reproduce la situación planteada por los autores anteriores acerca de la posible insatisfacción producida por la falta de correspondencia entre las expectativas y el logro salarial.

Según Eccles (1994), las diferencias de género de jóvenes estudiantes en percepción de competencia y expectativas de éxito reflejan los tradicionales roles de género estereotipados. Por tanto, es de esperar que el alumnado exprese como motivos de elección aquellas características de la profesión en las que se siente competente y con posibilidades de éxito. De esta forma, el alumnado de psicología elige la carrera por motivos de ayuda a los demás y deseo de aprender, porque espera conseguir esos objetivos a través de su desempeño profesional, y porque confía en poder hacerlo. Y, según los roles de género tradicionales, ¿quién se responsabiliza del cuidado de las personas? Las mujeres. En conclusión, la carrera de psicología está ocupada mayoritariamente por mujeres. Y la carrera de ingeniería industrial, que refleja los roles tradicionales masculinos, está ocupada por mayoría de hombres.

Sin embargo, los hombres estudiantes de psicología y las mujeres de ingeniería industrial representan una contradicción para la teoría de Eccles. En nuestro estudio encontramos personas que han de mostrar una serie de comportamientos acordes con el rol de género asociado a su sexo, y a la vez han de mostrar una serie de comportamientos acordes con el rol profesional asociado a su disciplina. Esta situación puede generar conflictos de rol en el caso de que ambos roles sean contradictorios. Por ejemplo, la mujer estudiante de ingeniería industrial ha de afrontar el conflicto entre el rol femenino de su condición de mujer, y el rol masculino de su profesión. ¿Cuál será el resultado? En este trabajo se ha demostrado que tanto la mujer como el hombre que se enfrenta a profesiones que representan roles estereotipados contradictorios con su rol de género, optan por abandonar

este último y adoptar el rol propio de la profesión. Así se ha visto cómo las mujeres que estudian ingeniería industrial muestran un perfil motivacional más acorde con el estereotipo masculino propio de esta profesión. Y lo mismo ocurre con los hombres en psicología, que muestran un perfil motivacional femenino. Psicología es una carrera para ayudar a los demás, vinculada al estereotipo femenino, pero en el estudio con profesionales hemos demostrado que psicología permite alcanzar estatus y prestigio, o buenos sueldos, por lo que no todo es ayudar, también es una forma de alcanzar el éxito profesional.

En conclusión, en las profesiones relacionadas con la ingeniería, las mujeres necesitan adoptar el rol masculino para sentirse integradas y no ser discriminadas, a riesgo de perder su feminidad. Este resultado es coherente con los resultados obtenidos por Towson et al. (1985), quienes analizan el impacto del rol de género sobre las expectativas en profesiones masculinas y femeninas. Este trabajo concluye que las mujeres que obtienen mayores expectativas de éxito son las que adoptan el rol de género asociado a la profesión, de forma que si están en una profesión típicamente masculina, han de adoptar el rol estereotipado masculino, y lo contrario en las profesiones típicamente femeninas. Esto significa que se mantiene el predominio de los valores estereotipados propios de la división sexual del trabajo en las profesiones, independientemente del sexo de las personas que las ocupan.

Otros estudios analizan la confianza de hombres y mujeres como factor determinante de las expectativas de éxito en diferentes áreas de conocimiento (Eccles, 1994; Hyde et al., 1990; Swim, 1994). En un contexto de elección, la persona elige una alternativa cuando siente confianza en sus capacidades para afrontarla. Pero la confianza se produce en aquellas actividades que se corresponden con su rol de género, porque el proceso de socialización y formación de la identidad se han encargado de ir formando a la persona en un determinado conjunto de aptitudes y actitudes, acordes con el rol de género. Según Eccles et al. (1984), los chicos se perciben más competentes en matemáticas, por lo que es más probable que las incluyan entre sus elecciones. Nuestro estudio analiza la falta de confianza como una posible barrera para el desarrollo profesional, pero los resultados indican que el grupo de profesionales otorga poca

importancia a este factor, y además, no aparecen diferencias entre sexos dentro de cada profesión. La expectativas acerca de las propias competencias ha sido analizada como un factor determinante de la elección y establecimiento de metas académicas (González-Tablas et al., 2004).

Las metas tienen una alta implicación en la motivación, especialmente en el campo de la educación. Se han llevado a cabo muchos estudios sobre la influencia de las metas sobre la motivación y el rendimiento, a partir de la diferenciación de metas de aprendizaje y metas de ejecución (Anderman y Young, 1994; Darnon et al., 2007; Dweck, 1986; Dweck y Leggett, 1988; Gámez y Marrero, 1997; González-Tablas et al., 2004; Graham y Golan, 1991; Harackiewicz et al., 1997, 1998; Meece et al., 1988; Midgley y Urdan, 1995; Nicholls et al., 1985; Roeser et al., 1996; Schunk, 1996). La mayoría confirma que los beneficios sobre la motivación y el rendimiento son mayores cuando la persona establece metas de aprendizaje.

Otros estudios analizan la variable género en el establecimiento de metas de logro en el contexto educativo (Middleton y Midgley, 1997; Pajares et al., 2000; Pajares y Cheong, 2003; Rodríguez et al., 2001). Existe una relación entre el tipo de meta y la orientación intrínseca o extrínseca de la motivación, de forma que las metas de aprendizaje se vinculan a motivos intrínsecos y las metas de rendimiento a los motivos extrínsecos (Gámez y Marrero, 1997; González, Valle, Núñez y González-Pineda, 1996). Según esta distinción, se observa una mayor orientación de los chicos hacia las metas de rendimiento, de carácter extrínseco, y de las chicas hacia las metas de aprendizaje, de carácter intrínseco. Nuestro estudio confirma esta afirmación, a través de las metas que subyacen a los motivos expresados por el alumnado, intrínsecos en el caso de las chicas, y extrínsecos en el caso de los chicos.

En resumen, este trabajo nos ha permitido comprobar la actualidad de la segregación laboral como generadora de discriminación contra la mujer, a través de la transmisión de conceptos sobre las profesiones que resultan marcados por los roles sociales y estereotipos de género, que llevan a chicos y chicas a realizar elecciones profesionales sesgadas, en base a motivos y expectativas condicionados por la estereotipia social. La elección de carrera no refleja la igualdad de oportunidades que pretenden alcanzar

las medidas promulgadas desde el marco gubernamental, por lo que aún queda mucho trabajo por hacer.

3. LIMITACIONES Y ORIENTACIONES FUTURAS

En este apartado queremos destacar las principales limitaciones que hemos identificado y que deben ser tenidas en cuenta, así como las opciones que nuestros resultados ofrecen para el desarrollo de futuras investigaciones.

Desde el punto de vista metodológico, el tamaño de la muestra supone una limitación para la interpretación de resultados, aunque esto sólo sucede en la muestra de profesionales. La falta de equilibrio entre mujeres y hombres participantes en el estudio, así como entre ambas profesiones, limita la generalización de los resultados. La muestra de profesionales aparece sesgada hacia los hombres, y hacia la profesión de ingeniería industrial. Las muestras de alumnado, de educación secundaria y de universidad, se muestran más homogéneas en cuanto al sexo, y en universidad, también se encuentra equilibrada la participación de ambas carreras.

La composición de la muestra puede tener efectos sobre los resultados. En la mayoría de las comparaciones se obtienen resultados similares en los grupos de mujeres y psicología, así como en los grupos de hombres e ingeniería industrial. Se podría pensar que la asociación se debe a la composición de la muestra, puesto que el grupo de ingeniería está compuesto por una mayoría de hombres, al igual que psicología por mayoría de mujeres. Esto podría determinar la similitud de los resultados. Sin embargo, la asociación de resultados entre los grupos hombres-ingeniería y mujeres-psicología no es debido a la composición de la muestra, puesto que en el análisis de la percepción sobre la discriminación el grupo de mujeres obtiene resultados similares al grupo de ingeniería, compuesto en su mayoría por hombres, y diferentes al grupo de psicología. Si los grupos de mujeres y psicología hubiesen estado formados por las mismas personas, el resultado hubiese sido también similar. Este resultado invalida el argumento de la composición de la muestra como explicación de la asociación observada entre grupos.

Por otra parte, hay varios aspectos de los cuestionarios utilizados que suponen una limitación para la obtención de resultados y conclusiones válidos. En primer lugar, existe una diferencia muy importante en la forma de plantear las preguntas sobre motivos de elección de carrera en el cuestionario de universidad. Al alumnado de primero se le pregunta *¿por qué has elegido esta carrera?*, mientras que al alumnado de quinto se le pregunta *¿por qué crees que has llegado hasta 5º?* Son preguntas diferentes, con respuestas diferentes, que obviamente provocan respuestas diferentes. En primero de carrera, se está obteniendo información acerca de los motivos de elección, mientras que en quinto, las contestaciones hacen referencia a motivos de permanencia, persistencia, insistencia, en definitiva, duración de la conducta motivada. Por lo tanto, los análisis de los motivos de elección que implican la variable curso se ven limitados por esta diferencia en el planteamiento de la pregunta. En segundo lugar, otro aspecto del cuestionario de universidad que puede suponer una traba para la validez de los resultados es la forma de plantear las preguntas sobre cuestiones de género. El impacto de la deseabilidad social sobre las respuestas del alumnado tiene efecto en los resultados. Ante preguntas directas, como si psicología es una profesión de mujeres, se dan respuestas socialmente aceptadas, mientras que el planteamiento de la misma cuestión a través de preguntas indirectas, por ejemplo, las actividades y puestos asociados a la profesión de psicología, las respuestas reflejan claramente la asociación de la psicología con el estereotipo femenino y con las mujeres.

Por último, en la muestra de profesionales, la pregunta acerca de los logros que la profesión permite alcanzar se plantea de forma diferente para ambas disciplinas. Así, en psicología se pregunta acerca de un *salario adecuado*, mientras que en ingeniería industrial se pregunta por un *salario elevado*. Esta diferencia plantea problemas a la hora de interpretar la comparación de los resultados de ambas profesiones. Al menos, esta diferencia no interviene en la comparación de hombres y mujeres dentro de cada profesión. De todas formas, hay que tener en cuenta que el salario adecuado de psicología no había provocado diferencias estadísticas en función del sexo, aunque las mujeres seguían obteniendo una puntuación mayor, mientras que el salario elevado sí que lo había hecho en ingeniería industrial, siendo los hombres los que informan haber alcanzado este objetivo en mayor medida que las mujeres.

Otra cuestión que atañe al grupo de profesionales es la utilización del autoinforme como medida del éxito profesional, incluido en el análisis de la correspondencia entre las motivaciones y expectativas del alumnado con los éxitos y logros obtenidos en la profesión. A través del autoinforme se obtiene una medida del éxito percibido. El modelo de Melamed (1995) sobre éxito en la carrera toma como referente criterios de éxito objetivos, mientras que Kirchmeyer (1998) añade una medida de la percepción del éxito profesional a la propuesta realizada por Melamed, de forma que su modelo incorpora criterios de éxito tanto objetivos como percibidos, como también hace el modelo de Martínez-Pérez (2001). Por lo tanto, sería necesario tomar en consideración medidas del éxito objetivo para completar el estudio del cumplimiento de expectativas en el mundo profesional.

Teniendo en cuenta estas limitaciones metodológicas, consideramos el planteamiento de hipótesis y análisis de los datos totalmente válidos para los objetivos del estudio. Como indicaciones para futuras investigaciones, queremos resaltar el análisis del impacto del género en el cumplimiento de las expectativas profesionales, tomando como referentes criterios de éxito tanto objetivos como percibidos. Por otra parte, esta investigación ha tomado como muestra dos profesiones características del entorno femenino y masculino, como son psicología e ingeniería industrial, pero sería interesante replicar el estudio con otras profesiones igualmente extremas en cuanto a la participación de hombres y mujeres.

En el análisis comparativo entre grupos, analizamos la correspondencia entre los motivos del alumnado universitario y los logros del grupo profesional. Sería interesante ampliar este análisis al grupo de educación secundaria, de forma que se pudieran incluir las motivaciones de los chicos y chicas pre-universitarios, y así poder determinar el alcance del efecto de los estereotipos sobre las motivaciones para la elección profesional. Por otra parte, nuestro estudio ha centrado el análisis en tres etapas de la formación para la profesión, a saber, educación secundaria, universidad y profesión. Sin embargo, las teorías de género llaman la atención sobre la importancia de las primeras etapas de la vida en la formación de la identidad de género, a través de la asunción de roles y estereotipos asociados al grupo sexual. Por tanto, resultaría interesante realizar un estudio de intereses y motivaciones en etapas anteriores a las incluidas en esta investigación:

etapa preescolar y escolar. De esta forma, se podría ampliar aún más el radio de acción de la transmisión de imágenes estereotipadas acerca de las profesiones.

Esperamos que este trabajo haya aportado algo más de conocimiento al problema de la segregación laboral de género, que mantiene a hombres y mujeres en sectores y puestos de actividad diferentes, como un primer paso previo al cambio. Como apunta Pastor (2000), la transformación debe incidir en la dimensión subjetiva, en las representaciones sociales de los sexos, y en la capacidad y la acción para la igualdad y la diversidad. La consecución de la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en el mercado laboral pasa necesariamente por la transformación de las creencias y valores que determinan el contenido percibido de las distintas profesiones. En esta labor, se reclama la responsabilidad e implicación de los agentes socializadores, principalmente la familia, el sistema educativo y los medios de comunicación, para la transmisión de valores igualitarios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abele, A. E. (2000). A dual-impact model of gender and career-related processes. En T. Eckes y H. M. Trautner (Eds.), *The developmental Social Psychology of gender*. Nueva Yersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Adams, J. (1965). Inequity in social exchange. En L. Berkowitz, (Ed.). *Advances in experimental social psychology* (pp. 267-299). Nueva York: Academic Press.
- Adler, N. J. (1993). An international perspective on the barriers to the advancement of women managers. *Applied Psychology: An international Review*, 42(4), 289-300.
- Ahuja, M. K. (2002). Women in the information technology profession: a literature review, synthesis and research agenda. *European Journal of Information Systems*, 11, 20-34.
- Albersten, J. y Christensen, B. (1993). Women in business and management. Denmark. En M. J. Davidson y C. L. Cooper (Eds.), *European women in business and management* (pp. 58-78). Londres: Paul Chapman Publising.
- Albertos, P., Benítez, I. J., Díez, J. L. y Lacort, J. A. (2003) Tool for equal opportunity evaluation in dynamic organizations. *Proceedings of 13th IFAC Symposium on System Idenfitication*. Elsevier Science Ltd, Oxford, UK.
- Alderfer, C. P. (1969). An empirical test of a new theory of human needs. *Organizational Behavior & Human Performance*, 4(2), 142-175.
- Alderfer, C. P. (1972). *Existence, relatedness, and growth: Human needs in organizational settings*. Nueva York: Free Press.
- Alfaro, R. M. (2005). Sociedades en movimiento: desafíos comunicativos a la sociedad de la información. En Hegoa (Ed.), *Solidaridad en red. Nuevas tecnologías, ciudadanía y cambio social*. Bilbao: Hegoa.
- Alter, R. J. y Seta, C. E. (2005). Compensation for inconsistencies: The effects of stereotype strength on expectations of applicants' job success and satisfaction. *Sex Roles*, 53(1/2), 79-87.
- Alvesson, M. y Billing, Y. D. (1997). *Understanding gender and organizations*. Londres: Sage.

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*, 261-271.
- Anderman, E. y Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle-level schools. *Contemporary Educational Psychology, 22*, 269-298.
- Anderman, E. M., y Young, A. J. (1994). Motivation and strategy use in science: Individual differences and classroom effects. *Journal of Research in Science Teaching, 31*, 811-831.
- Andrew, C., Coderre, C. y Denis, A. (1990). Stop or go: Reflections of women managers on factors influencing their career development. *Journal of Business Ethics, 9*, 361-367.
- Archer, J. (1986). Gender roles and developmental pathways. *British Journal of Social Psychology, 23*, 245-256.
- Archer, J. (1989). Childhood gender roles: structure and development. *The Psychologist, 9*, 367-370.
- Arendt, H. (1961). *La condition de l'homme moderne*. París: Calman-Levy.
- Ashmore, R. D. (1990). Sex, gender and the individual. En L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality theory and research*. Nueva York: Guilford.
- Ashmore, R. D. y Del Boca, F. K. (1981). Conceptual approaches to stereotypes and stereotyping. En D. Hamilton (Ed.), *Cognitive processes in stereotyping and intergroup behavior*. Nueva Jersey: Erlbaum.
- Ashmore, R. D. y Del Boca, F. K. (1986). *The social psychology of female-male relations. A critical analysis of central concepts*. Nueva York: Academic Press.
- Asplund, G. (1988). *Women managers: Changing organisational cultures*. Nueva York: John Wiley & Sons.
- Bakan, D. (1966). *The duality of human existence*. Chicago: Rand McNally.
- Baker, S. (1980). Biological influences on human sex and gender. *Signs, 6*, 80-96.
- Ballarin, P., Gallego, M. T. y Martínez, I. (1995). *Los estudios de las mujeres en las Universidades españolas 1975-91. Libro Blanco*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- Barberá, E. (1998a). Estereotipos de género: construcción de las imágenes de las mujeres y los varones. En J. Fernández (Ed.), *Género y sociedad* (pp. 177-206). Madrid: Pirámide.
- Barberá, E. (1998b). *Psicología del género*. Madrid: Editorial Ariel.
- Barberá, E. (2000). Género y organización laboral: intervención y cambio. En J. Fernández (Ed.), *Intervención en los ámbitos de la sexología y de la generología* (pp. 135-175). Madrid: Pirámide.
- Barberá, E. (2002). Motivos secundarios I (motivación intrínseca, metas de logro, afiliación y poder). En F. Palmero, E. Fernández-Abascal, F. Martínez y M. Chóliz, (Eds.), *Psicología de la motivación y la emoción* (pp. 233-252). Madrid: Pirámide.
- Barberá, E. (2004). Perspectiva socio-cognitiva: estereotipos y esquemas de género. En E. Barberá e I. Martínez-Benlloch (Eds.), *Psicología y género*. Madrid: Pearson Educación.
- Barberá, E., y Candela, C. (2004). Motivaciones y participación de las mujeres en las organizaciones laborales. En E. Barberá, L. Mayor, M. Chóliz, E. Cantón, E. Carbonell, C. Candela, y C. Gómez (Eds.), *Motivos, emociones y procesos representacionales: de la teoría a la práctica* (pp. 55-46). Valencia: Fundación Universidad – Empresa de Valencia, ADEIT.
- Barberá, E. y Cantero, M. J. (1996). Motivación de logro y categorización de género. En I. Garrido (Ed.), *Psicología de la motivación*. Madrid: Síntesis.
- Barberá, E., Candela, C. y Ramos, A. (2007). *Incidencia del sistema sexo/género en la elección profesional*. Manuscrito presentado para publicación.
- Barberá, E., Ramos, A. y Sarrió, M. (2000). Mujeres directivas ante el tercer milenio: el proyecto NOWDI XXI. *Papeles del Psicólogo*, 7, 46-52.
- Barberá, E., Sarrió, M. y Ramos, A. (Coord.) (2000). *Mujeres directivas: promoción profesional en España y el Reino Unido*. Colección Quaderns Feministes. Valencia: Institut Universitari d'Estudis de la Dona.
- Barberá, E., Candela, C., López, M., Ramos, A., Sarrió, M., Albertos, P., Benítez, I. J., Díez, J. L., y Lacort, J. A. (2005). *Género y diversidad en*

un entorno de cambio. Valencia: Editorial de la Universidad Politécnica de Valencia.

- Bardwick, J. (1970). *The psychology of women A study of bio-cultural conflicts*. Nueva York: Harper & Row.
- Bartol, K. M. y Butterfield, D. A. (1976). Sex effects in evaluating leaders. *Journal of Applied Psychology*, 67, 446-454.
- Bell, C. y Newby, H. (1976). Husbands and wives: The dynamics of the defential dialectic. En D. Barker y H. Allen (Eds.), *Dependence and exploitation of women in work and marriage*. Londres: Longman.
- Bell, N. J. y Carver, T. (1980). A re-evaluation of gender label effects: Expectant mother's responses to infants. *Child Development*, 51, 925-927.
- Bem, S. L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42, 155-162.
- Bem, S. L. (1975). Sex role adaptability: One consequence of psychological androgyny. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 634-643.
- Bem, S. L. (1981). Gender schema theory: a cognitive account of sex typing. *Psychological Review*, 88, 354-364.
- Bem, S. L. (1985). Androgyny and self schema theory: A conceptual and empirical integration. En T. S. Sonderegger (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation. Psychology and Gender*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Bem, S. L. (1993). *The lenses of gender: Transforming the debate on sexual inequality*. New Haven: Yale University Press.
- Benhabib, S. (1995). Fuentes de la identidad y el yo en la teoría feminista contemporánea. Ponencia presentada en el seminario *Subjetividad y género: a propósito de una construcción social*. Abril-junio, Valencia.
- Berenguer, G., Catellví, J. M., Cerver, E., Juan, C., Torcal, V. R. y de la Torrer, A. (1999). *El laberinto de cristal. Un estudio sobre el acceso de las mujeres a los puestos de dirección en las cooperativas de trabajo asociado valenciano. Dificultades y oportunidades*. Valencia: FVECTA.
- Betto, F. (2004). Cuatro economías. *América Latina en Movimiento*, nº 389. Quito: ALAI.
- Betz, N. E. y Hackett, G. (1986). Applications of self-efficacy theory to understanding career choice behavior. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4, 279-289.

- Blum, M. L. y Naylor, J. C. (1968). *Industrial psychology: Its theoretical and social foundations*. Nueva York: Harper & Row.
- Blum, M. L. y Naylor, J. C. (1981). *Psicología Industrial*. México: Trillas.
- Bonder, G. (2005). Mujeres en la ruta hacia la sociedad del conocimiento. Reflexiones sobre contextos y oportunidades. En Hegoa (Ed.), *Solidaridad en red. Nuevas tecnologías, ciudadanía y cambio social*. Bilbao: Hegoa.
- Bonilla, A. y Martínez-Benlloch, I. (2000). Identidades, transformación de modelos sociales y su incidencia en el ámbito educativo. En J. Fernández (Ed.), *Intervención en los ámbitos de la sexología y de la generología*. Madrid: Pirámide.
- Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C. y Larouche, C. (1995). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 317-329.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction*. París: Les Éditions de Minuit.
- Braverman, H. (1974). *Labor and monopoly capital. The degradation of work in Twenty Century*. Nueva York: Monthly Review.
- Brodner, P. (2000). El futuro del trabajo en una economía basada en el conocimiento. En J. Majó (Ed.), *Economía y trabajo en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Fundació CIREM.
- Broverman, I. K., Broverman, D. M., Clarkson, F. E., Rosenkrantz, P. S. y Vogel, S. R. (1970). Sex role stereotypes and clinical judgements of mental health. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 34, 1-7.
- Broverman, I. K., Vogel, S. R., Broverman, D. M., Clarkson, F. E. y Rosendrantz, P. S. (1972). Sex-role stereotypes: A current appraisal. *Journal of Social Issues*, 2(28), 59-78.
- Burín, M. y Dio Bleichmar, E. (1996). *Género, psicoanálisis y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Cabanach, R.G., Valle, A., Piñeiro, I., Rodríguez, S. y Núñez, J.C. (1999). El ajuste de los estudiantes con múltiples metas a variables significativas del contexto académico. *Psicothema*, 11, 313-323.
- Calás, M. y Smircich, L. (1991). Voicing seduction to silence leadership. *Organizational Studies*, 12, 567-602.
- Campbell, J. J., Dunnette, M. D., Lawler, E. E. y Weick, K. E. (1970). *Managerial behavior, performance, and effectiveness*. Nueva York: McGraw-Hill.

- Camps, V. (1998). *El siglo de las mujeres*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Candela, C., Sarrió, M., y Ramos, A. (2003). Motivos e intereses de las mujeres en el acceso a puestos de responsabilidad en la universidad. Proyecto Divers@: Género y Diversidad. Comunicación presentada en el *III Simposio de la Asociación de Motivación y Emoción*. Valencia.
- Casanova, M. (2004). Gestión de la Diversidad. Una estrategia incluyente para un escenario diverso. Conclusiones Ciclo 'Mujeres y Diversidad Laboral', organizado por DIVERS@, Universitat de València. Valencia.
- Chodorow, N. (1978). *The reproduction of mothering*. Berkeley: University of California Press.
- Chomsky, N. y Dieterich, H. (1997). *La aldea global*. Tafalla: Editorial Txalaparta.
- Chusmir, L. H. y Durand, D. E. (1988). A pragmatic look at women in management. *Supervision, 49(2)*, 14-23.
- Colegio Oficial de Psicólogos (1998). *Perfiles profesionales del Psicólogo*. Madrid: Colegio Oficial de Psicólogos de España.
- Condry, J. (1977). Enemies of exploration: Self-initiated versus other-initiated learning. *Journal of Personality and Social Psychology, 35*, 459-477.
- Condry, J. y Chambers, J. (1978). Intrinsic motivation and the process of learning. En M. R. Lepper y D. Greene (Eds.), *The hidden costs of reward: New perspective on the psychology of human motivation*. Hillsdale: Earlbaum.
- Condry, J. y Condry, S. (1976). Sex differences: A study of the eye of the beholder. *Child Development, 47*, 812-819.
- Cotter, D. A., Hermsen, J. M., Ovadia, S. y Vanneman, R. (2001). The glass ceiling effect. *Social Forces, 80*, 655-682.
- Darnon, C., Butera, F. y Harackiewicz, J. M. (2007). Achievement goals in social interactions: Learning with mastery vs. performance goals. *Motivation and Emotion, 31*, 61-70.
- Davidson, M. J. y Cooper, C. L. (1992). *Shattering the glass ceiling: The women manager*. Londres: Paul Chapman Publishing.
- Deaux, K. (1984): Analysis of a Decade's Research on Gender. *American Psychologist, 39*, 105-116.
- Deaux, K. y Lewis, L. L. (1983). Components of gender stereotypes. *Psychological Documents, 13*, 25.

- Deaux, K. y Major, B. (1987). Putting gender into context: An interactive model of gender-related behavior. *Psychological Bulletin*, 85, 85-116.
- DeGregoria, B. (2001). Women must challenge the limits and expand options in sex role development. *Education*, 109, 160-164.
- DeLameter, J. y Fidell, L. S. (1971). On the status of women, en L. S. Findell y J. DeLameter (eds.) *Women in the professions: What's all the fuss about?* Londres: Sage.
- Diamond, I. (1977). *Sex Roles in the State House*. New Haven: Yale University Press.
- Divers@ (2005). *Divers@T v4.0. Versión ejecutable. Herramienta para el análisis de la diversidad y la igualdad de oportunidades*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- Doeringer, P. y Piore, M. (1971). *Internal labor markets and the manpower analysis*. Lexington: D. C. Heath Co.
- Doyle, W. (1985). The knowledge base for adaptive instruction: A perspective from classroom research. En W. C. Wang y H. J. Walberg (Eds.), *Adapting instruction to individual differences* (pp. 91-102). California: McCutchan Publishing Corp.
- Drucker, P. (1980). *Managing in turbulent times*. Nueva York: Harper & Row.
- Duart, F. P., Quiñones, A. O. y Tobarra, A. (1993). *La demanda de titulaciones universitarias ante la reforma de planes de estudio*. Valencia: Departamento de Sociología y Antropología Social.
- Duncan, K. C. (1996). Gender differences in the effect of education on the slope of experience-earning profiles: National longitudinal survey of youth, 1979-1988. *American Journal of Economics & Sociology*, 55, 457-472.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C. S., y Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Eagly, A. H. (1983). Gender and social influence: A social psychological analysis. *American Psychologist*, 38, 971-981.
- Eagly, A. H. (1987). *Sex differences in social behavior. A social role interpretation*. Nueva Jersey: Erlbaum.

- Eagly, A. H. (1996). Differences between women and men: Their magnitude, practical importance, and political meaning. *American Psychologist*, *51*, 158-159.
- Eagly, A. H. y Mladinic, A. (1993). Are people prejudiced against women? Some answers from research on attitudes, gender stereotypes, and judgements of competence. En W. Stroebe y M. Hewstone (Eds.), *European review of social psychology* (1-35). Nueva York: Wiley.
- Eagly, A. H., Wood, W., y Diekmann, A. B. (2000). Social role theory of sex differences and similarities: A current appraisal. En T. Eckes y H. M. Trautner (Eds.), *The developmental social psychology of gender* (123-174). Mahwah: Erlbaum.
- Eccles, J. S. (1985). Sex differences in achievement patterns. En T. Sonderegger (Ed.) *Psychology and gender* (pp.97-132). Lincoln: university of Nebraska.
- Eccles, J. S. (1987). Gender roles and women's achievement-related decisions. *Psychology of Women Quarterly*, *11*, 135-172.
- Eccles, J. S. (1994). Understanding women's educational and occupational choices. *Psychology of Women Quarterly*, *18*, 585-609.
- Eccles, J. S., Adler, T. y Meece, J. L. (1984). Sex differences in achievement: A test of alternate theories. *Journal of Personality and Social Psychology*, *46*, 26-43.
- Eccles, J. S., Barber, B. y Jozefowicz, D. (1999). Linking gender to educational, occupational and recreational choices: applying the Eccles et al. model of achievement-related choices. En W.B. Swann, J.H. Langlois y L.A. Gilbert (Eds.) *Sexism and stereotypes in modern society* (pp. 153-191). Washington: American Psychological Association.
- Echebarría, C. y Larrañaga, M. (2004). *La igualdad entre mujeres y hombres: una asignatura pendiente*. Revista de economía pública, social y cooperativa. CIRIEC-España.
- Echeverría, J. (2005). Nuevas tecnologías, sociedad y democracia. En Hegoa (Ed.), *Solidaridad en red. Nuevas tecnologías, ciudadanía y cambio social*. Bilbao: Hegoa.
- Edwards, R., Reich, M. y Gordon, D. (1973). *Labour market segmentation*. Lexington: D. C. Heath Co.
- Ehrenreich, B. (1983). *The hearts of men*. Nueva York: Pluto.

- Ehrhardt, A. A. (1987). A transactional perspective on the development of sex differences. En J. M. Reinisch, L. A. Rosenblum y S. A. Sanders (Eds.), *Masculinity/Feminity: Basic perspectives*. Nueva York: Oxford University Press.
- Elliot, A. J. (1997). Integrating the «clasic» and «contemporary» approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance motivation. En M.L. Maher y P.R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 10, pp. 243-279). Greenwich: JAI Press.
- Elliot, A. J. y McGregor, H. A. (1999). Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 628-644.
- Ellis, H. (1904). *Man and Woman: a Study of Human Secondary Sexual Characteristics*. Oxford: Scribners.
- Eurostat (2007). Labour market. Latest trends 2nd quarter 2006. <http://epp.eurostat.ec.europa.eu>
- Eyre, P. y Smallman, C. (1998). Euromanagement competences in small- and medium-sized enterprises: A development path for the new millenium? *Management Decision*, 36(1), 34-42.
- Fagenson, E. A. (1993). *Women in management: Trends, issues, and challenges in managerial diversity*. Newbury Park: Sage.
- Fernández, J. (1988). *Nuevas perspectivas en el desarrollo sexual y de género*. Madrid: Pirámide.
- Fernández, J. (1991). Clarificación terminológica: el sexo, el género y sus derivados. *Investigaciones Psicológicas*, 9, 19-34.
- Fernández, J. (1992). *Las mujeres en la imaginación colectiva. Una historia de discriminación y resistencias*. Barcelona: Paidós.
- Fernández, J. (1996). *Varones y mujeres. Desarrollo de la doble realidad del sexo y del género*. Madrid: Pirámide.
- Fernández, J. (1998). *Género y sociedad*. Madrid: Pirámide.
- Fernández, J. (2000). La ciencia del género: la generología. En J. Fernández (Ed.), *Intervención en los ámbitos de la sexología y de la generología*. Madrid: Pirámide.
- Fernberber, S. (1948). Persistence of stereotypes concerning sex differences. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 43, 97-101.

- Fidell, L. S. y DeLameter, J. (1971). *Women in the professions: What's all the fuss about?* Londres: Sage.
- Firth-Cozens, J. y West, M. A. (1993). *La mujer en el mundo del trabajo*. Madrid: Morata.
- Fleishman, E. A. y Bass, A. R. (1976). *Estudios de Psicología Industrial y del Personal*. México: Trillas.
- Folguera, P. (2000). Gestión y consolidación de los derechos de ciudadanía en Europa. En P. Pérez (Ed.), *También somos ciudadanas*. Barcelona: Ediciones de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Fontela, E. (2000). Economía del conocimiento: innovación, competitividad y capital humano. En J. Majó (Ed.), *Economía y trabajo en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Fundació CIREM.
- Freud, S. (1923). La organización sexual infantil. En S. Freud, *Obras completas*. Madrid: Biblioteca Nueva, 1974, pp. 2697-2700.
- Fryer, D. M. y Payne, R. I. (1984). Proactive behaviour in unemployment: Findings and implications. *Leisure Studies*, 3, 273-295.
- Galbraith, J. R. y Karanyian, R. K. (1988). Strategy, technology and emerging organizational forms. En J. Hage (Ed.), *Futures of organizations: Innovating to adapt strategy and human resources to rapid technological change*. Lexington: Lexington Books.
- Gámez, E. y Marrero, H. (1997). Metas y motivos en la elección de la carrera de psicología. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 3(5-9). Versión electrónica.
- Generalitat Valenciana (2005). *El mercado de trabajo en la Comunitat Valenciana desde la perspectiva de género*. Valencia: EQUAL-Generalitat Valenciana.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Glick, P. y Fiske, S. (1999). Sexism and other isms: Independence, status and the ambivalent content of stereotypes. En W. B. Swann, J. H. Langlois y L. A. Gilbert (Eds.), *Sexism and stereotypes* (pp. 193-221). Washington: American Psychological Association.
- Golombok, S. y Fivush, R. (1994). *Gender development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- González, E. (2001). Los servicios de apoyo como nuevos yacimientos de empleo. Pros y contras de su desarrollo. Comunicación presentada en

el 1er Congreso internacional de conciliación de vida familiar y laboral. Santiago de Compostela.

- González, R., Valle, A., Núñez, J. C. y González-Pineda, J. A. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, 8, 45-61.
- González-Tablas, M. M., Jiménez, S., Plaza, J. J., Raimundo, L. y López, E. (2004). La estadística en la licenciatura de psicología: metas académicas. En E. Barberá, L. Mayor, M. Chóliz, E. Cantón, E. Carbonell, C. Candela, y C. Gómez (Eds.), *Motivos, emociones y procesos representacionales: de la teoría a la práctica* (pp. 165-175). Valencia: Fundación Universidad – Empresa de Valencia, ADEIT.
- Graham, S., y Golan, S. (1991). Motivational influences on cognition: Task involvement, ego involvement, and depth of information processing. *Journal of Educational Psychology*, 83, 187–194.
- Grant, H. y Dweck, C. (2003). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 541–553.
- Grant, J. (1988). Women as managers: What they can offer to organizations. *Organizational Dynamics*, 16, 56-63.
- Guil, A., Solano, A. y Álvarez, M. (2005). *La situación de las mujeres en las universidades públicas andaluzas*. Sevilla: CES.
- Guion, R. M. (1965). Industrial psychology as an academic discipline. *American Psychologist*, 20, 815-821.
- Hall, R. H. (1986). *Dimensions of work*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Hamilton, D. L. (1981). *Cognitive processes in stereotyping and intergroup behavior*. Nueva Jersey: Erlbaum.
- Hampson, J. L. y Hampson, G. H. (1961). The ontogenesis of sexual behavior in man. En W. C. Young (Ed.), *Sex and internal secretions*. Baltimore: Williams & Wilkins.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E. y Elliot, A. J. (1998). Rethinking achievement goals: When are the adaptive for college students and why? *Educational Psychologist*, 33, 1-21.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Carter, S. M., Letho, A. T. y Elliot, A. J. (1997). Predictors and consequences of achievement goals in the college classroom: Maintaining interest and making the grade. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1284-1295.

- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Carter, S. M. y Elliot, A. J. (2000). Short-term and long-term consequences of achievement goals: predicting interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology, 92*, 316-330.
- Hare-Mustin, R. T. y Marecek, J. (1990). *Making a difference. Psychology and the construction of gender*. Londres: Yale University Press. Traducción castellana, Barcelona, Herder, 1994.
- Heckert, T. M., Droste, H. E., Farmer, G. W., Adams, P. J., Bradley, J. C., y Bonness, B. M. (2002). Effect of gender and work experience on Importance of job characteristics when considering job offers. *College Student Journal, 36*, 344-356.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. Nueva York: John Wiley.
- Helgesen, S. (1990). *La ventaja de ser mujer*. Colección Mujeres en Management. Barcelona: Ediciones Granica.
- Hines, M. y Green, R. (1990). Human hormonal and neural correlates of sex-typed behaviors. *Review of Psychiatry, 10*, 536-555.
- Hollinger, C. L. (1983). Self-perception and the career aspirations of mathematically talented female adolescents. *Journal of Vocational Behavior, 22*, 49-62.
- Holton, V., Rabbetts, J. y Stone, R. (1998). *Women managers: Reflecting on the glass ceiling*. Berkhamsted: Ashridge Management Research Group.
- Hontangas, P. M., Peiró, J. M. y Salanova, M. (1995). Motivación en las organizaciones. En L. Mayor y F. Tortosa (Eds.), *Ámbitos de aplicación de la psicología motivacional*, (pp. 441-487). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Hood, J. N. y Koberg, C.S. (1994). Patterns of differential assimilation and acculturation for women in business organizations. *Human Relations, 47*(2), 159-181.
- Horner, M. (1972). Towards an understanding of achievement related conflicts in women. *Journal of Social Issues, 28*, 157-175.
- Hughes, G. (2000). Marginalization of Socioscientific Material in Science–Technology–Society Science Curricula: Some Implications for Gender Inclusivity and Curriculum Reform. *Journal Of Research In Science Teaching, 37*(5), 426–440.

- Hyde, J. S. y Kling, K. C. (2001). Women, motivation, and achievement. *Psychology of Women Quarterly*, 25, 364-378.
- Hyde, J. S. y Linn, M. E. (1986). *The psychology of gender: Advances through meta-analysis*. Baltimore: Johns Hopkins.
- Hyde, J. S., Fennema, E., Ryan, M., Frost, L. A. y Hopp, C. (1990). Gender comparisons of mathematics attitudes and affect: A meta-analysis. *Psychology of Women Quarterly*, 14, 299-324.
- ILO (1995). *World employment 1995*. Ginebra: International Labour Organization.
- InfoIndustrial (2006). Revista del Colegio Oficial de Ingenieros Industriales de la Comunidad Valenciana.
- Instituto de la Mujer (1990). *Mujeres*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Instituto Nacional de Estadística (2004). *Encuesta anual de estructura salarial. Año 2004*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística. <http://www.ine.es>
- Instituto Nacional de Estadística (2007a). *Encuesta de Población Activa*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística. <http://www.ine.es>.
- Instituto Nacional de Estadística (2007b). Encuesta de empleo del tiempo. Madrid: Instituto Nacional de Estadística. <http://www.ine.es>.
- Izquierdo, M. J. (1998). *El malestar en la desigualdad*. Madrid: Cátedra.
- Jacobson, B. (1999). Diversity management process of transformation change. Comunicación presentada en *Total E-Quality Management Conference*, Nuremberg.
- Jahoda, M. (1987). *Empleo y desempleo: un análisis sociopsicológico*. Madrid: Morata.
- Jones, M. G., Howe, A. y Rua, M. J. (2000). Gender differences in students' experiences, interests, and attitudes toward science and scientists. *Science Education*, 84(2), 180-192.
- Jozefowicz, D. M., Barber, B. L. y Eccles, J. S. (1993). Adolescent work-related values and beliefs: Gender differences and relation to occupational aspirations. Comunicación presentada en *Biennial Meeting of the Society for Research on Child Development*. Nueva Orleans.
- Kanter, R. M. (1977). *Men and women of the corporation*. Nueva York: Basic Books.
- Katz, D. (1964). The motivational basis of organizational behavior. *Behavioral Science*, 9, 131-146.

- Katz, D. y Kahn, R. L. (1966). *The social psychology of organizations*. Nueva York: John Wiley & Sons.
- Keller, E. F. (1994). El sistema género/ciencia: o ¿es el sexo al género lo que la naturaleza a la ciencia?. En Centro de Estudios y Documentación (Eds.), *La mujer y la ciencia. Cuadernos para el debate*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Keller, J. y Dauenheimer, D. (2003) Stereotype threat in the classroom: Dejection mediates the disrupting threat effect on women's math performance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 371-381
- Kirchmeyer, C. (1998). Determinants of managerial career success: Evidence and explanation of male/female differences. *Journal of Management*, 24(6), 673-692.
- Kohlberg, L. (1966). A cognitive development analysis of children's sex role concepts and attitudes. En E. E. Maccoby (Ed.), *The development of sex differences*. California: Stamford University Press.
- Konrad, A. M. y Linnehan, F. (1999). Affirmative action. History, effects and attitudes. En G. N. Powell (Ed.), *Gender and work* (pp. 429-452). Londres: Sage Publications.
- Korman, A. K. (1978). *Psicología de la Industria y de las Organizaciones*. Madrid: Marova.
- Lafuente, M.J. (1984). Alternativas motivacionales en la elección de carrera de Psicología. *Psicológica*, 1(5), 63-79.
- León, O. (2005). Exclusión social y brecha digital. En Hegoa (Ed.), *Solidaridad en red. Nuevas tecnologías, ciudadanía y cambio social*. Bilbao: Hegoa.
- Lepper, M. R., Greene, D. y Nisbett, R. E. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic rewards: A test of the "overjustification" hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28, 129-137.
- Lesko, A. C. y Corpus, J. H. (2006). Discounting the difficult: How high math-identified women respond to stereotype threat. *Sex Roles*, 54, 113-125.
- Lipman-Blumen, J. y Tickamyer, A. R. (1975). Sex roles in transition: A ten year perspective. *Annual Review of Psychology*, 1, 297-337.

- Locke, E. A. (1968). Effects of knowledge of results, feedback in relation to standards, and goals on reaction-time performance. *American Journal of Psychology*, 81(4), 566-574.
- Locke, E. L. (1976). The nature and causes of job satisfaction. En M. D. Dunnette (Ed.), *handbook of organizational and industrial psychology*. Chicago: Rand McNally.
- Loden, M. (1987). *Dirección femenina. Cómo triunfar en los negocios sin actuar como un hombre*. Barcelona: Hispano Europea.
- López-Sáez, M. (1995). *La elección de una carrera típicamente femenina o masculina desde la perspectiva psicosocial: la influencia del género*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE.
- Lott, B. y Maluso, D. (1993). The social learning of gender. En A. E. Beall y R. J. Sternberg (Eds.), *The Psychology of gender*. Nueva York: Guilford Press.
- Luria, Z. y Rose, M. D. (1979). *Psychology of human sexuality*. Nueva York: Wiley.
- Maccoby, E. E. (1988). Gender as a social category. *Developmental Psychology*, 24, 755-765.
- Maccoby, E. E. y Jacklin, C. N. (1974). *The psychology of sex differences*. Standford: Stanford University Press.
- Maddock, S. y Parkin, D. (1993). Gendered cultures, women's choices and strategies at work. *Women in Management Review*, 8(2), 3-9.
- Maines, D. R. (1983). *Theory of informal barriers for women in mathematics*. American Educational Research Association, Montreal.
- Majó, J. (2000). *Economía y trabajo en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Fundació CIREM.
- Markus, H. (1977). Sel-schemata and procesing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 63-78.
- Markus, H., Crane, M., Berstein, S y Siladi, M. (1982). Self-chemas and gender. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 38-50.
- Marshall, J. (1992). Organisational cultures: Attempting to change often means more of the same. *The Journal, Women in Organisations and Management*, 3, 4-7.
- Marshall, J. (1995). *Women managers moving on*. Londres: Routledge.
- Martínez, A. y Zurriaga, R. (1998). Gestión de competencias. *Informació Psicològica*, 68, 30-35.

- Martínez-Benlloch, I. (1996). *Subjetividad y género*. Valencia: Episteme.
- Martínez-Benlloch, I. y Bonilla, A. (2000). *Sistema sexo/género, identidades y construcción de la subjetividad*. Valencia: Universitat de València.
- Martínez-Pérez, M. D. (2001). *Determinantes estructurales y psicosociales del éxito en la carrera: un estudio longitudinal desde la perspectiva del género*. Tesis doctoral inédita. UNED, Madrid.
- Martínez-Pérez, M. D. y Osca, A. (2004). El éxito profesional desde una perspectiva de género: propuesta de un modelo. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 57, 193-208.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Reviews*, 50, 370-396.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. Nueva York: Harper & Row.
- Maurice, M. (2000). Trabajo y sociedades en transición. En J. Majó (Ed.), *Economía y trabajo en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Fundació CIREM.
- McAdams, D. (1995). What do we know when we know a person? *Journal of Personality*, 63, 365-396.
- McClelland, D. C. (1965). Achievement and entrepreneurship: A longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1(4), 389-392.
- McGregor, D. (1960). *The human side of enterprise*. Nueva York: McGraw Hill.
- McKee, J. y Sherriffs, A. (1957). The differential evaluation of males and females. *Journal of Personality*, 25, 356-371.
- Mead, M. (1935). *Sex and temperament in three primitive societies*. Nueva York: Morrow.
- Mednick, M. T. y Weissman, H. J. (1975). The psychology of women. Selected topics. *Annual Review of Psychology*, 26, 1-18.
- Meece, J. L. (1994). The role of motivation in self-regulated learning. En D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 25-44). Hillsdale: Erlbaum.
- Meece, J. L. y Holt, K. (1993). A pattern analysis of students' achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 85, 582-590.

- Meece, J. L., Blumenfeld, P. C., y Hoyle, R. H. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology, 80*, 514-523.
- Melamed, T. (1995). Career success: The moderating effect of gender. *Journal of Vocational Behavior, 47*, 35-60.
- Merton, R. K. (1948). The self-fulfilling prophecy. *Antioch Review, 8*, 193-210.
- Metcalfe, B. (1993). Women in management: Organizational socialization and assessment practices that prevent career advancement. *International Journal of Selection and Assessment, 1*(2), 68-83.
- Metcalfe, B. y West, M. (1995). Women managers. En J. Firth-Cozens y M. West (Eds.), *Women at work*. Buckingham: Open University Press.
- Metz, I. y Tharenou, P. (2001). Women's career advancement: The relative contribution of human and social capital. *Group & Organization Management, 26*(3), 321-342.
- Meyerson, D. y Fletcher, J. (2000). A modest manifesto for shattering the glass ceiling. *Harvard Business Review, 78*, 127-140.
- Middleton, M. J. y Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology, 89*, 710-718.
- Midgley, C., Kaplan, A. y Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology, 93*, 77-86.
- Midgley, C., y Urdan, T. (1995). Predictors of middle school students' use of self-handicapping strategies. *Journal of Early Adolescence, 15*, 389-411.
- Monaci, M. (1997). *Genere e organizzazione. Questioni e modelli interpretativi*. Milán: Guerini e Associati.
- Money, J. y Ehrhardt, A. A. (1972). *Man and woman. Boy and girl*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press. (Traducción castellana, *Desarrollo de la sexualidad humana*, Madrid, Morata, 1982).
- Money, J. y Tucker, P. (1975). *Sexual signatures*. Boston: Little Brown.
- Muchinsky, P. M. (1994). *Psicología aplicada al trabajo: una introducción a la psicología industrial y organizacional*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

- Muldoon, O.T. y Reilly, J. (2003). Career choice in nursing students: gendered constructs as psychological barriers. *Journal of Advanced Nursing*, 43(1), 93-100
- Muñoz, M. T. y Mullet, E. (1990). Los determinantes de las preferencias profesionales de los adolescentes. *Evaluación Psicológica*, 6, 155-170.
- Murillo, S. (1996). *El mito de la vida privada. De la entrega al tiempo libre*. Madrid: Siglo XXI.
- Murphy, Y. (1993). Women in business and management. Ireland. En M. J. Davidson y C. L. Cooper (Eds.), *European women in business and management* (pp. 43-57). Londres: Paul Chapman Publishing.
- Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality*. Nueva York: Osford University Press.
- Murrell, A. J., Frieze, I. H. y Frost, J. L. (1991). Aspiring to careers in male- and femaledominated professions: A study of black and white college women. *Psychology of Women Quarterly*, 15, 103-127.
- Nancy, M. y Schau, C. (2002). Gender differences in science attitude-achievement relationships over time among white middle-school students. *Journal of Research in Science Teaching*, 39, 324-340.
- Nevado, T. (2001). Reflexiones sobre los problemas que dificultan la conciliación de vida laboral y familiar. Comunicación presentada en el *1er Congreso internacional de conciliación de vida familiar y laboral*. Santiago de Compostela.
- Nicholls, J. G., Patashnick, M., y Nolen, S. B. (1985). Adolescents' theories of education. *Journal of Educational Psychology*, 77, 683-692.
- Nicholls, J.G. (1984). Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Nicolson, P. (1997). *Poder, género y organizaciones*. Madrid: Narcea.
- Oliver, J. S. y Simpson, R. D. (1988). Influences of attitude toward science, achievement, and science self-concept on achievement in science: A longitudinal study. *Science Education*, 72, 143-155.
- Osborne, K. (1993). El trabajo de las mujeres... nunca termina. En J. Firth-Cozens y M. A. West, *La mujer en el mundo del trabajo*. Madrid: Morata.

- Osca, A. y López-Sáez, M. (2003). Desarrollo de carrera y género. Factores que influyen en las diferencias entre hombres y mujeres. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 10(28), 1-20.
- Pajares, F. y Cheong, Y. F. (2003). Achievement goal orientations in writing: A developmental perspective. *International Journal of Educational Research*, 39, 437-455.
- Pajares, F., Britner, S. y Valiante, G. (2000). Writing and science achievement goals of middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 406-422.
- Pallarés, S. (1993). *La mujer en la dirección*. Tesis doctoral dirigida por C. Martínez. Facultad de Psicología. Universitat Autònoma de Barcelona. Manuscrito no publicado.
- Papalia, D. E. y Wendkos, S. (1992). *Desarrollo humano*. Madrid: McGraw-Hill.
- Parlamento Europeo (2007). Información extraída de la página de internet propia del Parlamento Europeo. <http://www.europarl.europa.eu>
- Parsons, T. (1951). *The social system*. Nueva York: Free Press.
- Parsons, T. y Bales, R. F. (1955). *Family socialization and interaction process*. Nueva York: Free Press of Glencoe.
- Pastor, R. (1998). Asimetría genérica y representaciones del género. En J. Fernández (Ed.), *Género y sociedad* (pp. 205-236). Madrid: Pirámide.
- Pastor, R. (2000). Aspectos psicosociales de la asimetría genérica: rupturas, cambios y posibilidades. En J. Fernández (Ed.), *Intervención en los ámbitos de la sexología y de la generología* (pp. 215-245). Madrid: Pirámide.
- Pastor, R. (2004). Cuerpo y género: representación e imagen corporal. En E. Barberá e I. Martínez-Benlloch (Eds.), *Psicología y género* (pp. 217-239). Madrid: Pearson Educación.
- Peiró, J. M. (1986). *Psicología de la organización*. Madrid: UNED.
- Peiró, J. M. y Prieto, F. (1996). *Tratado de Psicología del Trabajo. Volumen I: la actividad laboral en su contexto*. Madrid: Ed. Síntesis.
- Peiró, J. M., Prieto, F. y Roe, R. A. (1996). La aproximación psicológica al trabajo en un entorno laboral cambiante. En J.M. Peiró y F. Prieto, *Tratado de Psicología del Trabajo. Volumen I: la actividad laboral en su contexto* (pp. 15-36). Madrid: Ed. Síntesis.

- Petit, P. (2000). La sociedad del conocimiento: un nuevo orden económico. En J. Majó (Ed.), *Economía y trabajo en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Fundació CIREM.
- Pintrich, P.R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology, 92*, 544-555.
- Powell, G. N. (1991). *Women and men in management*. Londres: Sage Publications.
- Powell, G. N. (1999). Reflections on the glass ceiling. Recent trends and futures prospects. En G. N. Powell (Ed.), *Gender and work*. Londres: Sage Publications.
- Powell, G. N. y Butterfield, D. A. (1989). The good manager: Does androgyny fare better in the 1980's? Artículo presentado en *Annual meeting of the Academy of Management*, Chicago.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2006). *Una alianza mundial para el desarrollo. Informe anual 2006*. PNUD, ONU.
- Ramos, A. (2005). *Mujeres y liderazgo. Una nueva forma de dirigir*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- Ramos, A., Barberá, E., Candela, C., López, M., y Sarrió, M. (2004). *Diversidad en la Universidad: una estrategia de futuro*. Valencia: Proyecto Divers@: Género y Diversidad.
- Ramos, A., Barberá, E., Sarrió, M., Candela, C., y López, M. (2004). Diversidad de género, una estrategia de cambio. Comunicación presentada en el congreso "XXV Años de estudios de género. Mujeres Sabias: entre la teoría y la práctica". Castellón.
- Ramos, A., Candela, C., Sarrió, M., y Barberá, E. (2002). La diversidad en los equipos de dirección: Análisis del clima, satisfacción, eficacia e inteligencia emocional. Comunicación presentada en el *VII Congreso Internacional "Exigencias de la Diversidad"*. Santiago de Compostela
- Ramos, A., Sarrió, M., Barberá, E. y Candela, C. (2002). Mujeres directivas y demandas organizacionales. *Revista de Psicología Social, 17*(2), 183-192.
- Ramos, R. (1990). *Cronos dividido. Usos del tiempo y desigualdad entre mujeres y hombres en España*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Reeve, J. (1994). *Motivación y emoción*. Madrid: McGrawHill.

- Rodríguez, S., Cabanach, R. G., Piñeiro, I., Valle, A., Núñez, J. C., y González-Pienda, J. A. (2001). Metas de aproximación, metas de evitación y múltiples metas académicas. *Psicothema*, 13(4), 546-550.
- Roeser, R. W., Midgley, C. y Urdan, T. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' self appraisals and academic engagement: the mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88, 423-434.
- Romero, O. y Major, B. (1991). Psychological theories of gender: Contemporary American perspectives. *Investigaciones Psicológicas*, 9, 63-93.
- Rosenberg, R. (1982). *Beyond separate spheres: Intellectual roots of modern feminism*. New Haven: Yale University Press.
- Rosendrantz, P., Vogel, S., Bee, H., Broverman, I. y Broverman, D. M. (1968). Sex-role stereotypes and self-concepts in college students. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 32, 287-295.
- Rosener, J. B. (1990). Ways women lead. *Harvard Business Review*, noviembre-diciembre, 119-125.
- Rubin, G. (1974). *Linking and lowering. An invitation to social psychology*. Nueva York: Holt, Rinehart y Wilson.
- Rubin, J. Z., Provenzano, F. J. y Luria. Z. (1974). The eye of the beholder: Parents views on sex of new borns. *American Journal of Orthopsychiatry*, 44, 512-519.
- Sáinz, M., López-Sáez, M. y Lisboa, A. (2004). Expectativas de rol profesional de mujeres estudiantes de carreras típicamente femeninas o masculinas. *Acción Psicológica*, 3(2), 111-123.
- Salanova, M., Hontangas, P. M. y Peiró, J. M. (1996). Motivación laboral. En J.M. Peiró y F. Prieto, *Tratado de Psicología del Trabajo. Volumen I: la actividad laboral en su contexto* (pp. 215-249). Madrid: Ed. Síntesis.
- Sallop, L. J. y Kirby, S. L. (2007). The role of gender and work experience on career and work force diversity expectations. *Journal of Behavioral and Applied Management*, 8(2), 122-140.
- Saltzman, J. (1989). *Equidad y género. Una teoría integrada de estabilidad y cambio*. Madrid: Cátedra.
- Sampedro, J. L. (2002). *El mercado y la globalización*. Barcelona: Ediciones Destino.

- Sánchez Apellániz, M. (1997). *Mujeres, dirección y cultura organizacional*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Sánchez, A. (1998). El sexo como variable estímulo: análisis de las interacciones entre los sexos. En J. Fernández (Ed), *Género y sociedad* (pp. 77-104). Madrid: Pirámide.
- Sánchez, L. (2001). La virtualidad de la aldea global. Comunicación presentada en el *III Congreso Católicos y vida pública: "Retos de la nueva sociedad de la información*. Madrid.
- Sarrió, M. (2004). *La psicología de género a través del Techo de Cristal*. Valencia: CES.
- Sarrió, M., Ramos, A. y Candela, C. (2004). Género, trabajo y poder. En E. Barberá e I. Martínez-Benlloch (Eds.), *Psicología y género*. Madrid: Pearson Educación.
- Sarrió, M., Barberá, E., Ramos, A., y Candela, C. (2002). El techo de cristal en la promoción profesional de las mujeres. *Revista de Psicología Social, 17(2)*, 167-182.
- Sarrió, M., Ramos, A., Candela, C. y Barberá, E. (2002). Diversidad de género en las organizaciones. Comunicación presentada en el *VII Congreso Internacional Exigencias de la Diversidad*. Santiago de Compostela.
- Sayers, J. (1986). *Sexual contradictions*. Londres: Tavistock.
- Schmitt, M. y Branscombe, N. (2002). The internal and external causal loci of Attributions to prejudice. *Personality and Social Psychological Bulletin, 28*, 484- 492.
- Schmitt, M., Branscombe, N., Kobrynowicz, D. y Owen, S. (2002). Perceiving discrimination against one's gender group has different implications for well being in women and men. *Personality and Social Psychological Bulletin, 28*, 197- 210.
- Schultz, D. P. (1986). *Psicología industrial*. México: Iberoamericana.
- Schunk, D. L. (1996). Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. *American Educational Research Journal, 33*, 359-382.
- Segerman-Peck, L. M. (1991). *Networking and mentoring. A woman's guide*. Londres: Judy Piatkus Ltd.

- Servei Integrat d'Ocupació (2001). *La ocupación de los titulados de la Universidad Politécnica de Valencia*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia. http://www.sie.upv.es/index_val.asp
- Sherman, J. (1971). *On the psychology of women*. Springfield: Charles C. Thomas.
- Silván-Ferrero, M. P., Bustillos, A. y Fernández, M. J. (2005). Género y orientación vocacional. Comunicación presentada en el *II Congreso Hispano-Portugués de Psicología*. Santiago de Compostela.
- Sommer, B. (1992). Cognitive performance and the menstrual cycle. En J. T. E. Richardson (Ed.), *Cognition and the menstrual cycle: Research, theory and culture*. Londres: Springer Verlag.
- Spence, J. T. (1979). *Masculinity and Femininity: Their Psychological Dimensions, Correlates and Antecedents*. Texas: Texas University Press.
- Spence, J. T. (1984). Masculinity, femininity, and gender-related traits: A conceptual analysis and critique of current research. En B. A. Maher y W. Maher (Eds.), *Progress in experimental research* (vol.13, pp.2-97). San Diego: Academic Press.
- Spence, J. T. (1993). Gender-related traits and gender ideology: Evidence for a multifactorial theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 24-635.
- Spence, J. T. (1999). Thirty years of gender research: A personal chronicle. En W. B. Swann, J. H. Langlois y L. A. Gilbert (Eds.), *Sexism and stereotypes* (pp. 255-289). Washington: American Psychological Association.
- Strong, E. K. (1936). Interests of men and women. *Journal of Social Psychology*, 7, 49-67.
- Swim, J. K. (1994). Perceived versus meta-analytic effect sizes: An assesment of the accuracy of gender stereotypes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(1), 21-36.
- Tajfel, H. (1978). Social categorization, social identity and social comparison. En H. Tajfel (Ed.), *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations* (pp. 61-76). Londres: Academic Press.
- Terman, L. M. y Miles, C. C. (1936). *Sex and personality: Studies in masculinity and feminity*. Nueva York: McGraw-Hill.

- Tharenou, P. y Conroy, D. (1994). Men and women managers' advancement: Personal or situational determinants? *Applied Psychology: An international Review*, 43, 5-31.
- Towson, S. M. J., Zanna, M. P. y MacDonald, G. (1985). Self-fulfilling prophecy: Sex role stereotypes as expectations for behavior. *Imagination, Cognition, and Personality*, 4, 149-160.
- Turkle, S. (1995). *Life on the Screen: Identity in the Age of the Internet*. New York: Simon and Schuster
- Unger, R. K. (1979). Toward a redefinition of sex and gender. *American Psychologist*, 5, 1085-1094.
- Unger, R. K. (1994). Los reflejos imperfectos de la realidad: la psicología construye los roles sexuales, en R. T. Hare-Mustin y J. Marecek (Eds.), *Marcar la diferencia, psicología y construcción de los sexos*. Barcelona: Herder.
- Unger, R. K. y Denmark, F. (1975). *Woman: Dependent or independent variable?* Nueva York: Psychological Dimensions.
- Ussher, J. M. (1989). *The psychology of the female body*. Londres: Routledge.
- Valiente, C. (2000). Las investigaciones sobre las mujeres y la toma de decisiones políticas en España (1975-2000). En P. Pérez (Ed.), *También somos ciudadanas*. Barcelona: Ediciones de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Vandenberg, B. (1978). Play and development from an ethological perspective. *American Psychologist*, 33, 714-738.
- Vázquez, A., Manassero, M. A., Fernández, M. C., Picornell, C., Serra, B. y Erice, C. (1999). *Los estereotipos de género en el currículo científico y tecnológico de secundaria. Actitudes y preferencias de alumnado y profesorado*. Estudios e investigaciones del Instituto de la mujer.
- Venkatesh, V. y Morris, M. G. (2000). Why don't men ever stop to ask for directions? Gender, social influence, and their role in technology acceptance and usage behavior. *MIS Quarterly*, 24, 115-139.
- Vroom, V. (1964). *Work and motivation*. Nueva York: John Wiley & Sons.
- Walsh, S. y Cassell, C. M. (1993). Managing others whilst managing yourself: The costs of managerial work for women. Comunicación presentada en *Personal Costs of Managerial Work Conference*, Bolton.

- Webb, J. (2000). Las relaciones de valoración diferenciadas según el género. En J. Firth-Cozens y M. A. West, *La mujer en el mundo del trabajo*. Madrid: Morata.
- Weiner, B. (1974). An attributional interpretation of expectancy-value theory. En: B. Weiner (Ed.), *Cognitive views of human motivation*. New York, USA: Academic Press.
- Weiner, B. (1980). *Human motivation*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. Nueva York: Springer-Verlag.
- Weitzman, M. (1979). Optimal Search for the Best Alternative. *Econometrica*, 47(3), 641-654.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.
- Wilkins, B. M. y Andersen, P. A. (1991). Gender differences and similarities in management communication (A meta-analysis). *Management Quarterly*, 5 (1), 6-35.
- Woodward, K. (1997). *Identity and difference: Media and identities*. Londres: Sage.
- Woolley, H. T. (1910). Psychological Literature. A review of the recent literature on the psychology of sex. *The Psychological Bulletin*. 7, 335-342.
- Yeandle, S. (1998). Mujeres y trabajo. En C. Booth, J. Darke y S. Yeandle (Eds.), *La vida de las mujeres en las ciudades*. Madrid: Narcea.

ANEXOS

- ANEXO 1 – Cuestionario alumnado de Educación Secundaria
- ANEXO 2 – Cuestionario alumnado universitario – Psicología
- ANEXO 3 – Cuestionario alumnado universitario - Ingeniería Industrial
- ANEXO 4 – Cuestionario profesionales – Psicología
- ANEXO 5 – Cuestionario profesionales - Ingeniería Industrial

ANEXO 1 – Cuestionario alumnado de Educación Secundaria- Psicología/Ingeniería Industrial



INICIALES DEL NOMBRE Y APELLIDOS:
FECHA DE NACIMIENTO: _ _ / _ _ / _ _
E-P

1. Sexo: H M

2. Edad:

3. Centro de estudios:

4. Actividad laboral del padre:

5. Actividad laboral de la madre:

6. **BAT:** ¿En qué modalidad de bachillerato te has matriculado?

Ciencias de la Naturaleza y de la Salud (1)

Humanidades y Ciencias Sociales (2)

Tecnología (3)

Arte (4)

ESO: ¿En qué optativas te has matriculado?

6.1. Física - Química

6.2. Tecnología.

6.3. Biología-Geología

6.4. Educación Plástica y Visual.

6.5. Música

¿Quiénes crees que han influido más en tu elección?

7.1. Tu padre

7.2. Tu madre

7.3. Tus herman@s

7.4. Tus profesor@s

7.5. Algún amig@

7.6. Medios de comunicación

7.7. Alguien más

7.8. ¿quién? (Cualitativa)

7.9. Nadie

8. ¿Cuáles han sido las razones que te han dado y que han influido en tu elección?

9. ¿En qué medida tienes claro lo que quieres hacer cuando acabes la ESO?

POR FAVOR, MARCA CON UNA CRUZ EL GRADO EN EL QUE TE IDENTIFICAS

1=NADA, 2=MUY POCO 3=ALGO 4=BASTANTE 5=MUCHO

10. ¿En qué medida tienes claro la profesión a la que te gustaría dedicarte al acabar los estudios?

POR FAVOR, MARCA CON UNA CRUZ EL GRADO EN EL QUE TE IDENTIFICAS

1=NADA, 2=MUY POCO 3=ALGO 4=BASTANTE 5=MUCHO.

Trata de ayudar a tus amig@s respondiendo a las siguientes preguntas:

11. Describe las tareas y actividades que piensas que están ligadas a Psicología/Ingeniería Industrial.

12. ¿Cuáles son los puestos de trabajo que tú crees que puedes ocupar con esta profesión?

13. ¿Has pensado al contestar estas preguntas en alguna persona en concreto?

NO

SI

14.1 ¿Piensas que es una profesión?

(1) Más propia de mujeres

(2) Más propia de hombres

(3) No hay diferencia

14.2 ¿Por qué?

15. ¿Crees que hay optativas más adecuadas para chicas o para chicos? Marca en la casilla:

- (1) **H** si te parecen más apropiadas para hombres.
- (2) **M** si te parecen más idóneas para mujeres.
- (3) **N** si te parece que no están asociadas ni a chicos ni a chicas.

15.1 Física - Química

15.2 Educación Plástica y Visual.

15.3 Tecnología.

15.4 Biología-Geología.

15.5 Música

15.1 Ciencias de la Naturaleza y de la Salud

15.2 Humanidades y Ciencias Sociales

15.3 Tecnología

15.4 Arte

16.1 ¿Crees que hay algunos tipos de trabajo más apropiados para mujeres y otros para hombres?

(1) NO

(2) SI

16.2 ¿Cuáles? Nombra al menos dos ejemplos

16.3 ¿Por qué?

17.1 ¿Crees que la orientación vocacional que se imparte en el centro es diferente para chicos y para chicas?

(1) SI

(2) NO

17.2 ¿Por qué?

18.1 Imagínate que tienes 30 años y ya estás trabajando en la profesión que has elegido, ¿cuántas horas al día piensas que sería conveniente dedicarle a tu entorno familiar (pareja, hij@s, mayores, etc.)?

Ninguna unas 2 horas unas 4 horas otro: _____

19. 1 Y ¿cuántas horas al día piensas que necesitarías para tu vida personal (amistades, actividades culturales, deportes, aficiones, etc.)?

Ninguna unas 2 horas unas 4 horas otro: _____

ANEXO 2 – Cuestionario alumnado universitario – Psicología



INICIALES DEL NOMBRE Y APELLIDOS:
 FECHA DE NACIMIENTO: __/__/__
 Psicología

A continuación aparecerá una serie de preguntas o cuestiones acerca de tu forma de pensar, sentir o ser. NO existen respuestas buenas o malas, ni correctas ni incorrectas. Las respuestas que tú elijas son las que mejor te definirán. Procura contestar sinceramente, y a todas las preguntas sin entretenerte. La Universidad garantiza la confidencialidad de los datos aquí recogidos, que no tiene otro valor que el estrictamente estadístico.

1. Sexo: H <input type="checkbox"/> - M <input type="checkbox"/>	
2. Edad:	
3. Actividad laboral del padre:	
4. Actividad laboral de la madre:	
5. ¿Qué modalidad de bachillerato cursaste?:	
6. ¿Has elegido la carrera de Ingeniería Industrial en 1ª, 2ª, 3ª opción?:	
7. ¿Tienes claro el tipo de trabajo al que te gustaría dedicarte al acabar la carrera?	
<input type="checkbox"/> Psicología clínica y de la salud	<input type="checkbox"/> Psicología de la educación
<input type="checkbox"/> Psicología de las drogodependencias	<input type="checkbox"/> Tráfico y Seguridad Vial
<input type="checkbox"/> Psicología de la intervención social	<input type="checkbox"/> Psicología de la actividad física y el deporte
<input type="checkbox"/> Psicología del trabajo y las organizaciones	<input type="checkbox"/> No lo tengo claro. ¿Por qué? _
<input type="checkbox"/> Psicología jurídica	

Por favor, marca con una cruz el grado en el que te identificas con la afirmación que expresa cada frase: 1=NADA, 2=MUY POCO, 3=ALGO, 4=BASTANTE, 5=MUCHO

8 ¿Por qué motivo piensas que hay tantas mujeres que estudian la carrera de Psicología?		1	2	3	4	5
8.1	Porque se trata de una profesión centrada en el conocimiento y ayuda a los demás.					
8.2	Porque es una carrera fácil.					
8.3	Porque es una carrera interesante a nivel personal.					
8.4	Porque, por regla general, a las mujeres les gusta analizar a las personas y le dan muchas vueltas a estos temas.					
8.5	Porque es una carrera de mujeres.					
8.6	Por otros motivos.					
	¿Cuáles? Especifica alguno:-----					

9. ¿Por qué motivos piensas que has elegido esta carrera?		1	2	3	4	5
9.1	Por vocación. Desde hace muchos años siento deseos de poder dedicarme a esta profesión.					
9.2	Porque el bachillerato que estudié me forzó la elección de esta carrera.					
9.3	Porque creo que tengo suficientes capacidades para lidiar con las dificultades propias de esta carrera.					
9.4	Porque, cuando acabe y ejerza, espero llegar a tener un nivel económico elevado.					
9.5	Porque con estos estudios puedo llegar a tener cierta influencia sobre las personas.					
9.6	Porque quiero llegar a tener un puesto de trabajo con cierto prestigio social.					
9.7	Porque hay muchas salidas profesionales para esta carrera.					
9.8	Porque me gustan las asignaturas que se estudian en esta carrera.					
9.9	Porque me gusta ayudar a los demás.					
9.10	Por tradición familiar.					
9.11	Porque es una forma provechosa de superar un reto importante en mi vida.					
9.12	Porque las asignaturas de esta carrera son fáciles de aplicar y poner en práctica					
9.13	Porque creo que el esfuerzo que realice será productivo					
9.14	Porque pienso que tengo 'dotes' para desempeñarme con destreza en					

	esta profesión.					
9.15	Porque no me gustan las profesiones sin contacto frecuente con otras personas.					
9.16	Por el carácter novedoso y original de esta carrera.					
Contesta a las siguientes alternativas sólo si eres alumno de 1º:		1	2	3	4	5
9.17	Porque en bachillerato sacaba buenas notas.					
9.18	Porque me lo aconsejaron los profesores y orientadores del colegio.					
9.19	Porque he conocido algunas personas que han estudiado esta carrera.					
9.20	Por otras motivaciones. ¿Cuáles? Especifica alguna: -----					

10. Vinculación con el mundo profesional.		1	2	3	4	5
10.1	¿Con cuánto optimismo percibes tus posibilidades de acceso al mercado laboral?					
10.2	¿Percibes conexión entre el mundo universitario y la vida profesional?					
10.3	¿Crees que la formación universitaria te prepara bien para el ejercicio profesional?					
10.4	¿Consideras que en la profesión para la que te estás formando hay intrusismo profesional?					
10.5	¿Piensas que al acabar la carrera vas a necesitar seguir formándote (idiomas, postgrado) antes de iniciarte en el ejercicio profesional?					
10.6	¿Consideras que la principal barrera para conseguir las metas profesionales propuestas es la falta de confianza en uno/a mismo/a?					
10.7	¿Desearías poder llegar a ejercer un trabajo que implicara pocas horas y te dejara mucho tiempo libre?					

11. Ejercicio profesional.		1	2	3	4	5
11.1	Sólo si eres chica contesta esta pregunta: ¿Piensas que tú por ser mujer vas a ganar un sueldo inferior al de tus compañeros varones a pesar de realizar un trabajo del mismo nivel profesional?					
11.2	Sólo si eres chico contesta esta pregunta: ¿Piensas que tú por ser varón vas a percibir un sueldo superior al de tus compañeras desempeñando un trabajo del mismo nivel profesional?					
11.3	En tu escala de valores qué peso atribuyes a tener una familia propia (pareja e hijos)					
11.4	¿Piensas que cuando acabes la carrera y ejerzas la profesión, vas a tener dificultades para compatibilizar la vida laboral con la personal y familiar?					
11.5	¿Crees que es deseable compartir el cuidado y educación de los hij@s al 50% con tu pareja?					
11.6	¿Piensas que, en tu caso concreto, vas a compartir el cuidado y educación de los hij@s al 50% con tu pareja?					
11.7	¿Piensas que una mujer por el hecho de serlo va a tener más dificultades que sus compañeros varones en incorporarse al mercado laboral como psicóloga?					
11.8	¿Piensas que una mujer por el hecho de serlo suele tener más dificultades que sus compañeros varones en el desarrollo y promoción profesional de tu carrera de Psicología?					

ANEXO 3 – Cuestionario alumnado universitario - Ingeniería Industrial



INICIALES DEL NOMBRE Y APELLIDOS:
FECHA DE NACIMIENTO: __/__/__
Ingeniería Industrial

A continuación aparecerá una serie de preguntas o cuestiones acerca de tu forma de pensar, sentir o ser. NO existen respuestas buenas o malas, ni correctas ni incorrectas. Las respuestas que tú elijas son las que mejor te definirán. Procura contestar sinceramente, y a todas las preguntas sin entretenerte. La Universidad garantiza la confidencialidad de los datos aquí recogidos, que no tiene otro valor que el estrictamente estadístico.

1. Sexo: H <input type="checkbox"/> - M <input type="checkbox"/>	
2. Edad:	
3. Actividad laboral del padre:	
4. Actividad laboral de la madre:	
5. ¿Qué modalidad de bachillerato cursaste?:	
6. ¿Has elegido la carrera de Ingeniería Industrial en 1ª, 2ª, 3ª opción?:	
7. ¿Tienes claro el tipo de trabajo al que te gustaría dedicarte al acabar la carrera?	
<input type="checkbox"/> Electricidad	<input type="checkbox"/> Producción Química
<input type="checkbox"/> Mecánica	<input type="checkbox"/> Ingeniería del Producto
<input type="checkbox"/> Organización y Gestión	<input type="checkbox"/> Medio Ambiente
<input type="checkbox"/> Energía	<input type="checkbox"/> Sistemas Electrónicos y Automáticos
<input type="checkbox"/> Construcción e Instalaciones	<input type="checkbox"/> No lo tengo claro ¿Por qué?

Por favor, marca con una cruz el grado en el que te identificas con la afirmación que expresa cada frase: 1=NADA, 2=MUY POCO, 3=ALGO, 4=BASTANTE, 5=MUCHO

8 ¿Por qué motivo piensas que hay tan pocas mujeres que estudian la carrera de Ingeniería Industrial?		1	2	3	4	5
8.1	Porque se trata de una profesión centrada en la tecnología.					
8.2	Porque es una carrera difícil.					
8.3	Porque se trata de una profesión cuyo trabajo exige jornadas de mucha dedicación.					
8.4	Porque se trata de una carrera cuyas materias son poco atractivas para las mujeres.					
8.5	Porque se trata de una profesión cuyo mundo laboral es muy masculino.					
8.6	Por otros motivos. ¿Cuáles? Especifica alguno: -----					
9. ¿Por qué motivos piensas que has elegido carrera?		1	2	3	4	5
9.1	Por vocación. Desde hace muchos años siento deseos de poder dedicarme a esta profesión.					
9.2	Porque el bachillerato que estudié me forzó la elección de esta carrera.					
9.3	Porque creo que tengo suficientes capacidades para lidiar con las dificultades propias de esta carrera.					
9.4	Porque, cuando acabe y ejerza, espero llegar a tener un nivel económico elevado.					
9.5	Porque con estos estudios puedo llegar a tener cierta influencia sobre las personas.					
9.6	Porque quiero llegar a tener un puesto de trabajo con cierto prestigio social.					
9.7	Porque hay muchas salidas profesionales para esta carrera.					
9.8	Porque me gustan las asignaturas que se estudian en esta carrera.					
9.9	Porque me gusta ayudar a los demás.					
9.10	Por tradición familiar.					
9.11	Porque es una forma provechosa de superar un reto importante en mi vida.					
9.12	Porque las asignaturas de esta carrera son fáciles de aplicar y poner en práctica					
9.13	Porque creo que el esfuerzo que realice será productivo					

9.14	Porque pienso que tengo 'dotes' para desempeñarme con destreza en esta profesión.					
9.15	Porque no me gustan las profesiones sin contacto frecuente con otras personas.					
9.16	Por el carácter novedoso y original de esta carrera.					
Contesta a las siguientes alternativas sólo si eres alumno de 1º:		1	2	3	4	5
9.17	Porque en bachillerato sacaba buenas notas.					
9.18	Porque me lo aconsejaron los profesores y orientadores del colegio.					
9.19	Porque he conocido algunas personas que han estudiado esta carrera.					
9.20	Por otras motivaciones. ¿Cuáles? Especifica alguna: -----					

10. Vinculación con el mundo profesional.		1	2	3	4	5
10.1	¿Con cuánto optimismo percibes tus posibilidades de acceso al mercado laboral?					
10.2	¿Percibes conexión entre el mundo universitario y la vida profesional?					
10.3	¿Crees que la formación universitaria te prepara bien para el ejercicio profesional?					
10.4	¿Consideras que en la profesión para la que te estás formando hay intrusismo profesional?					
10.5	¿Piensas que al acabar la carrera vas a necesitar seguir formándote (idiomas, postgrado) antes de iniciarte en el ejercicio profesional?					
10.6	¿Consideras que la principal barrera para conseguir las metas profesionales propuestas es la falta de confianza en uno/a mismo/a?					
10.7	¿Desearías poder llegar a ejercer un trabajo que implicara pocas horas y te dejara mucho tiempo libre?					

11. Ejercicio profesional.		1	2	3	4	5
11.1	Sólo si eres chica contesta esta pregunta: ¿Piensas que tú por ser mujer vas a ganar un sueldo inferior al de tus compañeros varones a pesar de realizar un trabajo del mismo nivel profesional?					
11.2	Sólo si eres chico contesta esta pregunta: ¿Piensas que tú por ser varón vas a percibir un sueldo superior al de tus compañeras desempeñando un trabajo del mismo nivel profesional?					
11.3	En tu escala de valores qué peso atribuyes a tener una familia propia (pareja e hijos)					
11.4	¿Piensas que cuando acabes la carrera y ejerzas la profesión, vas a tener dificultades para compatibilizar la vida laboral con la personal y familiar?					
11.5	¿Crees que es deseable compartir el cuidado y educación de los hij@s al 50% con tu pareja?					
11.6	¿Piensas que, en tu caso concreto, vas a compartir el cuidado y educación de los hij@s al 50% con tu pareja?					
11.7	¿Piensas que una mujer por el hecho de serlo va a tener más dificultades que sus compañeros varones en incorporarse al mercado laboral como ingeniera?					
11.8	¿Piensas que una mujer por el hecho de serlo suele tener más dificultades que sus compañeros varones en el desarrollo y promoción profesional de tu carrera de Ingeniería Industrial?					

ANEXO 4 – Cuestionario profesionales – Psicología

CUESTIONARIO PERFIL PROFESIONAL PSICOLOGÍA

A continuación, le presentamos una serie de cuestiones relativas al ejercicio de su profesión. Procure contestar a todas las preguntas con sinceridad y sin entretenerse. La Universidad garantiza la confidencialidad de los datos recogidos que tienen un valor estrictamente estadístico.

Gracias por su colaboración

1. En el siguiente listado aparece una serie de aspectos (competencias, habilidades, rasgos de personalidad, características) relevantes para el desempeño adecuado como profesional de Psicología. Teniendo en cuenta su actividad laboral, piense los requerimientos necesarios para desempeñar el puesto que ocupa de forma adecuada y valore la importancia de cada uno de los aspectos siguientes indicando el grado según la siguiente escala:

0: No procede, nada importante	2: Bastante importante
1: Algo importante	3: Muy importante

Finalmente, si lo considera oportuno, añada otros aspectos que consideres necesarios:

		0	1	2	3
1.1	Ambición				
1.2	Asertividad o autoconfianza				
1.3	Autocontrol. Estabilidad emocional				
1.4	Capacidad de análisis y síntesis				
1.5	Capacidad de atención y concentración				
1.6	Capacidad de autocrítica: ser capaz de valorar la propia actuación de forma crítica				
1.7	Capacidad de comunicación oral y escrita				
1.8	Capacidad de escucha activa				
1.9	Capacidad de gestión de la información				
1.10	Capacidad de interpretación				
1.11	Capacidad de liderazgo				
1.12	Capacidad de observación				
1.13	Capacidad de organización y planificación				
1.14	Capacidad de resolución de problemas: análisis, diagnóstico y aportación de soluciones				
1.15	Capacidad de toma de decisiones				
1.16	Capacidad de trabajo en equipo y colaboración eficaz con otras personas				
1.17	Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones				
1.18	Capacidad para asumir responsabilidades				
1.19	Capacidad para desarrollar y mantener actualizadas las propias competencias, destrezas y conocimientos según estándares de la profesión				
1.20	Capacidad para expresar los propios sentimientos				
1.21	Capacidad para hablar en público				
1.22	Capacidad para pensar de forma creativa y desarrollar nuevas ideas y conceptos				
1.23	Compromiso ético				
1.24	Constancia, perseverancia y tenacidad				
1.25	Empatía				
1.26	Espíritu de sacrificio				
1.27	Establecimiento de metas y objetivos				
1.28	Gestión del tiempo				
1.29	Habilidad para motivar a otras personas				
1.30	Habilidades de negociación				
1.31	Habilidades en las relaciones interpersonales				

DATOS BIOGRÁFICOS Y SOCIO-LABORALES

1. Sexo: <input type="checkbox"/> Mujer <input type="checkbox"/> Hombre	3. Estado civil: <input type="checkbox"/> Soltero/a <input type="checkbox"/> Casado/a, vive en pareja <input type="checkbox"/> Separado/a, Divorciado/a <input type="checkbox"/> Viudo/a
2. Edad: _____	
4. Titulación: _____	
5. Especialidad: (En caso de señalar más de una, indicar orden en cuanto actividad profesional)	
<input type="checkbox"/> Clínica y de la Salud	<input type="checkbox"/> Deporte
<input type="checkbox"/> Educativa	<input type="checkbox"/> Drogodependencias
<input type="checkbox"/> Intervención social	<input type="checkbox"/> Otros
<input type="checkbox"/> RRHH y Organización	
<input type="checkbox"/> Jurídica	
<input type="checkbox"/> Tráfico y de la Seguridad	

6. ¿Cuánto tiempo tardó en encontrar su primer empleo relacionado con su profesión?:		
<input type="checkbox"/> 0-6 meses	<input type="checkbox"/> 1 a 3 años	<input type="checkbox"/> más de 5 años
<input type="checkbox"/> 6-12 meses	<input type="checkbox"/> 3 a 5 años	

7. Situación laboral actual	
<input type="checkbox"/> En activo:	<input type="checkbox"/> Por cuenta ajena sector privado
	<input type="checkbox"/> Por cuenta ajena sector público
	<input type="checkbox"/> Ejercicio libre
	<input type="checkbox"/> Otras _____
<input type="checkbox"/> Desempleado:	
	<input type="checkbox"/> En busca del primer empleo
	<input type="checkbox"/> Desempleado en busca de trabajo, con (+) de 6 meses en paro
	<input type="checkbox"/> Desempleado en busca de trabajo, con (-) de 6 meses en paro
	<input type="checkbox"/> Desempleado que no busca trabajo

8. Tipo de contrato:	<input type="checkbox"/> Indefinido	<input type="checkbox"/> Temporal	<input type="checkbox"/> Obra y servicio
9. Tipo de jornada:	<input type="checkbox"/> Completa	<input type="checkbox"/> Parcial	
10. Años en la empresa actual:	<input type="checkbox"/> 0-1 años	<input type="checkbox"/> 3-5 años	
	<input type="checkbox"/> 1-3 años	<input type="checkbox"/> + 5 años	

11. Puesto de trabajo actual:				
12. Departamento/área:				
<input type="checkbox"/> Dirección	<input type="checkbox"/> Técnico	<input type="checkbox"/> Administración	<input type="checkbox"/> Producción	<input type="checkbox"/> Otros _____

13. Funciones que desempeñas:

14. Funciones relacionadas con tu puesto que hasta ahora no has tenido oportunidad de realizar:

15. ¿Que conocimientos profesionales consideras necesarios para tu desempeño profesional?

16. ¿Sobre cuáles de ellos o sobre qué temas en concreto te gustaría que el COP-CV ofreciese formación, conferencias, charlas, etc.?

17. ¿Crees necesario un punto de encuentro entre profesionales de cada área para el intercambio de información y conocimientos? ¿Porqué?

18. Tiempo en el puesto actual: 0-1 años 3-5 años

1-3 años +5 años

19. Nº de personas a tu cargo: Ninguna 1-5 5-10 +10

20. Experiencia en puestos similares: 0-1 años 3-5 años

1-3 años +5 años

21. Experiencia en otros puestos como

psicólogo/@:

menos 1 año

6-10 años

1-5 años

+10 años

22. Experiencia laboral en general:

menos 1 año

6-10 años

1-5 años

+10 años

23. Sector de actividad de la empresa:

24. Tipo de empresa:

25. Porcentaje Nº de Empleados/as en la empresa:

Nº de Hombre: <25% 25-50% 50-75% 75-100%

Nº de Mujeres: <25% 25-50% 50-75% 75-100%

26. Tamaño de la empresa:

0-5 empleados

5-50 empleados

50-100 empleados

+100 empleados

GRACIAS POR SU COLABORACION

ANEXO 5 – Cuestionario profesionales - Ingeniería Industrial

CUESTIONARIO PERFIL PROFESIONAL INGENIERÍA INDUSTRIAL

A continuación, le presentamos una serie de cuestiones relativas al ejercicio de su profesión. Procure contestar a todas las preguntas con sinceridad y sin entretenerse. La Universidad garantiza la confidencialidad de los datos recogidos que tienen un valor estrictamente estadístico.

Gracias por su colaboración

1. En el siguiente listado aparece una serie de competencias y habilidades sugeridas para el desempeño adecuado como profesional de Ingeniería Industrial. Teniendo en cuenta su actividad laboral, piense en las características necesarias para desempeñar el puesto que ocupa de forma adecuada y valore la importancia de cada una de ellas indicando el grado según la siguiente escala:

0: No procede, nada importante	2: Bastante importante
1: Algo importante	3: Muy importante

Finalmente, si lo considera oportuno, añada otras habilidades o competencias necesarias para el desempeño de su trabajo.

	COMPETENCIAS Y HABILIDADES	0	1	2	3
1.1	Ambición				
1.2	Aptitud numérica				
1.3	Aptitudes mecánicas				
1.4	Asertividad o autoconfianza				
1.5	Atención al detalle				
1.6	Autocontrol. Estabilidad emocional				
1.7	Búsqueda de la excelencia. Orientación a la calidad				
1.8	Capacidad de abstracción				
1.9	Capacidad de análisis				
1.10	Capacidad de atención y concentración				
1.11	Capacidad de ejecución				
1.12	Capacidad de escucha activa				
1.13	Capacidad de innovación				
1.14	Capacidad de liderazgo individual y dotes de mando				
1.15	Capacidad de observación				
1.16	Capacidad de percepción				
1.17	Capacidad de síntesis				
1.18	Capacidad de trabajo				
1.19	Capacidad de trabajo en equipo				
1.20	Capacidad para trabajar con autonomía				
1.21	Constancia, perseverancia y tenacidad				
1.22	Creatividad e imaginación				
1.23	Curiosidad: ilusión por conocer y aprender nuevas cosas				
1.24	Dinamismo				
1.25	Empatía				
1.26	Entusiasmo				
1.27	Espíritu de sacrificio				
1.28	Establecimiento de metas y objetivos				
1.29	Fácil adaptación al cambio y flexibilidad				
1.30	Fomentar la cooperación y el consenso				
1.31	Gestión de la información. Transmisor y multiplicador de información				
1.32	Gestión del tiempo				
1.33	Habilidad para motivar				
1.34	Habilidades de comunicación y de relación				
1.35	Habilidades de negociación				
1.36	Honestidad, integridad, valores éticos y cívicos				

1.37	Integrar y coordinar distintas actividades				
1.38	Manejo del estrés				
1.39	Metódico/a				
1.40	Organizar				
1.41	Orientación al logro				
1.42	Planificar				
1.43	Precisión				
1.44	Razonamiento lógico/estratégico				
1.45	Respeto de la pluralidad y la diversidad. Tolerancia				
1.46	Responsabilidad				
1.47	Sensibilidad				
1.48	Sentido crítico				
1.49	Sentido práctico				
1.50	Solución de problemas: análisis, diagnóstico y aportación de soluciones				
1.51	Tomar decisiones con seguridad				
1.52	Tomar iniciativas. Espíritu emprendedor				
1.53	Visión espacial				

En las siguientes preguntas, marque con una cruz el grado en el que se identifica con cada una de las afirmaciones presentadas según la siguiente escala:

1: Nada 2: Muy poco 3: Algo 4: Bastante 5: Mucho

2. El ejercicio de su profesión le permite:

		1	2	3	4	5
2.1	Alcanzar estatus y prestigio social					
2.2	Obtener un salario elevado					
2.3	Compaginar el trabajo con otras actividades					
2.4	Tener muchas salidas profesionales					
2.5	Desarrollar mi vocación					
2.6	Desarrollar mis capacidades					
2.7	Tener influencia sobre las personas					
2.8	Ayudar a los demás					
2.9	Relacionarse con otras personas					

3. Las dificultades encontradas para ejercer esta profesión hacen referencia a:

		1	2	3	4	5
3.1	Falta de formación					
3.2	Discriminación de género					
3.3	Intrusismo profesional					
3.4	Compatibilización de la vida laboral con la personal y familiar					
3.5	La falta de confianza en uno/a mismo/a					

4. Piensa que esta profesión es:

más propia de mujeres
 más propia de hombres
 no hay diferencias

¿Por qué? _____

DATOS BIOGRÁFICOS Y SOCIO-LABORALES

1. Sexo: <input type="checkbox"/> Mujer <input type="checkbox"/> Hombre	3. Estado civil: <input type="checkbox"/> Soltero/a <input type="checkbox"/> Casado/a, vive en pareja <input type="checkbox"/> Separado/a, Divorciado/a <input type="checkbox"/> Viudo/a
2. Edad: _____	
4. Situación laboral de la pareja: <input type="checkbox"/> Trabaja a tiempo parcial <input type="checkbox"/> Trabaja a tiempo completo <input type="checkbox"/> No trabaja	
5. Hijos/as: <input type="checkbox"/> No	6. Edades de los Hijos/a: 0-3 años _____
<input type="checkbox"/> 1	3-12 años _____
<input type="checkbox"/> Más de 1	>12 años _____
7. Titulación: _____	
8. Intensificación/Especialidad:	
<input type="checkbox"/> Electricidad	<input type="checkbox"/> Producción
<input type="checkbox"/> Mecánica	<input type="checkbox"/> Construcciones e instalaciones
<input type="checkbox"/> Metalurgia	<input type="checkbox"/> Medio ambiente
<input type="checkbox"/> Organización	<input type="checkbox"/> Ingeniería del producto
<input type="checkbox"/> Energía	<input type="checkbox"/> Sistemas electrónicos y automáticos
<input type="checkbox"/> Química	<input type="checkbox"/> Otra

9. ¿Cuánto tiempo tardó en encontrar su primer empleo?:		
<input type="checkbox"/> 0-3 meses	<input type="checkbox"/> 6-9 meses	<input type="checkbox"/> más de 1 año
<input type="checkbox"/> 3-6 meses	<input type="checkbox"/> 9-12 meses	
10. Situación laboral actual		
<input type="checkbox"/> En activo		
Desempleado:		
<input type="checkbox"/> En busca del primer empleo		
<input type="checkbox"/> Desempleado en busca de trabajo, con (+) de 6 meses en paro		
<input type="checkbox"/> Desempleado en busca de trabajo, con (-) de 6 meses en paro		
<input type="checkbox"/> Desempleado que no busca trabajo		
11. Situación laboral: <input type="checkbox"/> Empresario/a con asalariados/as <input type="checkbox"/> Asalariado/a sector privado		
<input type="checkbox"/> Ejercicio libre <input type="checkbox"/> Asalariado/a sector público		
<input type="checkbox"/> Otras _____		
12. Tipo de contrato: <input type="checkbox"/> Indefinido <input type="checkbox"/> Temporal <input type="checkbox"/> Obra y servicio		
13. Tipo de jornada: <input type="checkbox"/> Completa <input type="checkbox"/> Parcial		
14. Años en la empresa actual: <input type="checkbox"/> 0-1 años <input type="checkbox"/> 3-5 años		
<input type="checkbox"/> 1-3 años <input type="checkbox"/> + 5 años		
15. Salario bruto anual: <input type="checkbox"/> <15.000€ <input type="checkbox"/> 30.000€ a 50.000€		
<input type="checkbox"/> 15.000 a 24.000€ <input type="checkbox"/> + 50.000€		

24.000 a 30000€

16. Puesto de trabajo actual:

- | | | |
|---|---|---|
| <input type="checkbox"/> Director General/Gerente | <input type="checkbox"/> Proyectista | <input type="checkbox"/> Consultor |
| <input type="checkbox"/> Director Departamento | <input type="checkbox"/> Jefe oficina Técnica | <input type="checkbox"/> Docente/Formador |
| <input type="checkbox"/> Responsable/Jefe área | <input type="checkbox"/> Jefe de Obras | |
| <input type="checkbox"/> Técnico Departamento | <input type="checkbox"/> Becario/Prácticas | |

17. Departamento/área:

- | | | | |
|--|--------------------------------------|---|---|
| <input type="checkbox"/> Organización | <input type="checkbox"/> Informática | <input type="checkbox"/> Logística | <input type="checkbox"/> I+D/Laboratorios |
| <input type="checkbox"/> Mantenimiento | <input type="checkbox"/> RR.HH. | <input type="checkbox"/> Calidad | <input type="checkbox"/> Administrativo / Financiero |
| <input type="checkbox"/> Producción | <input type="checkbox"/> Comercial | <input type="checkbox"/> Medio Ambiente | <input type="checkbox"/> Oficina Técnica / Ingeniería |
| <input type="checkbox"/> Compras | <input type="checkbox"/> Marketing | <input type="checkbox"/> Prevención | <input type="checkbox"/> Dirección |

18. Años en el puesto actual:

- | | |
|-----------------------------------|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 0-1 años | <input type="checkbox"/> 3-5 años |
| <input type="checkbox"/> 1-3 años | <input type="checkbox"/> +5 años |

19. Nº de personas a tu cargo:

- | | | |
|------------------------------|-------------------------------|------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 0-5 | <input type="checkbox"/> 5-10 | <input type="checkbox"/> +10 |
|------------------------------|-------------------------------|------------------------------|

20. Experiencias en puestos similares:

- | | |
|-----------------------------------|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 0-1 años | <input type="checkbox"/> 3-5 años |
| <input type="checkbox"/> 1-3 años | <input type="checkbox"/> +5 años |

21. Sector de actividad de la empresa:

- | | | | |
|--|--|---------------------------------------|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Adm. Pública | <input type="checkbox"/> Energético | <input type="checkbox"/> Alimentación | <input type="checkbox"/> Químico |
| <input type="checkbox"/> Plástico | <input type="checkbox"/> Automóvil | <input type="checkbox"/> Papeleras | <input type="checkbox"/> Construcción |
| <input type="checkbox"/> Madera y mueble | <input type="checkbox"/> Consultoría | <input type="checkbox"/> Transporte | <input type="checkbox"/> Textil |
| <input type="checkbox"/> Informática y telefonía | <input type="checkbox"/> Enseñanza e investigación | <input type="checkbox"/> Servicios | |

22. Nº de Empleados/as en la empresa:

- | | | | |
|--|---------------------------------|---------------------------------|----------------------------------|
| Nº de Hombre: <input type="checkbox"/> <25% | <input type="checkbox"/> 25-50% | <input type="checkbox"/> 50-75% | <input type="checkbox"/> 75-100% |
| Nº de Mujeres: <input type="checkbox"/> <25% | <input type="checkbox"/> 25-50% | <input type="checkbox"/> 50-75% | <input type="checkbox"/> 75-100% |

23. Tamaño de la empresa:

- | | | | |
|--|---|---|---|
| <input type="checkbox"/> 0-5 empleados | <input type="checkbox"/> 5-50 empleados | <input type="checkbox"/> 50-200 empleados | <input type="checkbox"/> +200 empleados |
|--|---|---|---|

GRACIAS POR SU COLABORACION