Adolescència i preferències vocacionals

Anàlisi comparativa per sexes, de les preferències vocacionals expressades per estudiants de 4t. d'Educació Secundària Obligatòria, a través d'un disseny longitudinal amb mostratges de subjectes diferents

Treball de recerca de doctorat de
Pilar Prat Viñolas

Tutoritzat per la
Dra. Isabel Carrillo Flores i la Dra. Rosa Guitart Aced
Programa de Doctorat: Educació Inclusiva i atenció socioeducativa al llarg del cicle vital
Universitat de Vic
Facultat d'Educació
Juny 2011

A la meva FAMÍLIA.

A totes i a tots els meus amics i amigues, companyes i companys d'il·lusions i fatigues.

Perquè m'he sentit acompanyada, sostinguda i estimada i a fi de comptes això és el que t'empeny endavant.

A totes les persones que des de les escoles, centres, i associacions ens obren les portes i fan possible la recerca.

A totes i a tots GRÀCIES.

Índex

Índex

Presentació 13

1. Marc teòric 19

1.1 Què m'agrada, què no m'agrada? 21
1.1.1 Què són les actituds? 21
1.1.2 De què estan formades les actituds? 24
1.1.3 Com es formen les actituds? 25
1.1.3.1 Explicacions sobre la formació d'actituds 25
1.1.3.2 Formació d'actituds segons els components cognitius, afectius i conductuals 26
1.1.4 Per a què serveixen les actituds? 31

1.2 Què és el gènere? 32
1.2.1 Significacions del gènere 33
1.2.2 Com és el gènere construït a través d'estereotips? 35
1.2.3 Quines són les característiques estereotipades assignades a cada sexe? 37

1.3 Què vull ser quan sigui gran? 39
1.3.1 On sóc? 40
1.3.2 Què vull ser, què puc ser? 41

2. Estudi de Cas 47

Anàlisi comparativa per sexes, de les preferències vocacionals expressades per estudiants de 4t d'Educació Secundària Obligatòria, a través d'un disseny longitudinal amb mostratges de subjectes diferents.

2.1 Contextualització 49
2.1.1 La ciutat 49
2.1.2 El centre 50
2.1.3 L'alumnat i la mostra 51

2.2 Metodologia 52
2.2.1 Instrument 52
2.2.2 Mètode d'investigació 54
2.2.3 Procediment 55
2.2.3.1 Recollida de dades 55
2.2.3.2 Tractament de les dades 55

2.3 Les dades obtingudes 57
2.3.1 La representació gràfica 57
2.3.2 Resultats globals 58
2.3.3 Àrea per àrea 60
2.3.3.1 Àrea Aire Lliure 60
2.3.3.2 Àrea Mecànica 63
2.3.3.3 Àrea Càlcul 66
2.3.3.4 Àrea Científica 68
2.3.3.5 Àrea Persuasiva 70
2.3.3.6 Àrea Artística 72
2.3.3.7 Àrea Literària 74
2.3.3.8 Àrea Musical 76
2.3.3.9 Àrea Assistencial 78
2.3.3.10 Àrea Administrativa 80
2.3.4 Correlacions o Què va amb què? 83
2.3.4.1 Correlacions significatives àrea Aire Lliure 84
2.3.4.2 Correlacions significatives àrea Mecànica 85
2.3.4.3 Correlacions significatives àrea Càlcul 85
2.3.4.4 Correlacions significatives àrea Científica 86
2.3.4.5 Correlacions significatives àrea Persuasiva 86
2.3.4.6 Correlacions significatives àrea Artística 87
2.3.4.7 Correlacions significatives àrea Literària 88
2.3.4.8 Correlacions significatives àrea Musical 88
2.3.4.9 Correlacions significatives àrea Assistencial 89
2.3.4.10 Correlacions significatives àrea Administrativa 89

3. Conclusions 91

3.1 Respostes i interpretacions de la recerca 93
3.1.1 El pas del temps 93
3.1.2 El que es trenca 94
3.1.3 El que es manté 96

3.2 El propi procés 98
3.2.1 El pas del temps 98
3.2.2 El que es manté 99
3.2.3 El que es trenca 100

4. Bibliografia 103

Presentació

Presentació

La recerca que presento és el resultat de la confluència de la meva trajectòria personal i professional que durant els últims cinc anys ha anat prenent força cap una àrea de coneixement que cavalca entre la psicologia i l'educació, l'orientació escolar i professional, les accions portades a terme a nivell educatiu i professional, i l'encís personal per una disciplina, la psicologia social, que em segueix captivant.

En aquesta línia, situaria els antecedents en tres punts diferenciats:

El primer, no per ordre cronològic, són els treballs d'investigació que està desenvolupant el grup de recerca Gènere i Educació[1]. Els interessos que ens han unit s'estructuren entorn l'eix del gènere i l'educació, la diferència sexual i la igualtat de drets i d'oportunitats en els contextos socioeducatius, fent confluir les trajectòries acadèmiques i professionals de totes les integrants: la psicologia i la pedagogia; la didàctica, l'organització i l'orientació; la sociologia, la psicologia social i l'ètica.

La recerca a l'entorn dels models de gènere que tenen les i els adolescents, iniciada l'any 2006, ens ha portat a estudiar les relacions entre estereotips i els models que es construeixen, analitzant un ampli ventall de variables que abasten interessos, motivacions, participació social, característiques personals, imatge, model familiar, responsabilitats... L'anàlisi d'aquests indicadors ens han donat orientacions respecte a les significacions que noies i nois donen de la realitat que viuen, així com del concepte de feminitat i masculinitat que elaboren i adopten fruit del gènere construït i de noves influències. Alhora, la recerca ens aporta conclusions respecte a la diferència sexual, a com el sexe es continua justificant com a element de desigualtat entre dones i homes.

El segon es situa cronològicament l'any 2008 quan entro a formar part d'un projecte de recerca que dirigeix Milagros Sainz des del Internet Interdisciplinary Institute de la Universitat Oberta de Catalunya. La recerca centrada en estudiar les diferències, pel que fa nombre de nois i de noies, que accedeixen a estudis TIC, constata que la presència d'aquestes últimes és molt més

1 Inicialment format per Rosa Guitart, Esther Fatsini, Isabel Carrillo i jo mateixa amb treballs sobre models de gènere en l'adolescència. L'any 2010 es va ampliar amb l'entrada de les companyes Eulàlia Collelldemont, Anna Gòmez i Núria Padrós, iniciant el projecte "Educació i gènere: formació en responsabilitat social i ètica de formadores i formadors per a la igualtat i la prevenció de la violència". El grup d'investigació s'emmarca dins del Grup de Recerca Educativa de la Universitat de Vic, dirigit per Antoni Tort.

baixa, i intenta trobar respostes al perquè d'aquesta diferència d'elecció.

El tercer antecedent, de caire totalment personal, però en interacció amb els anteriors punts, és l'elevat interès que sempre m'ha despertat la creació de les actituds, la formació d'estereotips, de models, més enllà del gènere. Parlo del procés de socialització, i la psicologia social entesa amb la simplicitat i complexitat de la definició de Myers (2004, p.4) sobre "què pensem dels altres, com ens relacionem i com ens influïm"; els processos d'atribució causal, de pressió a la conformitat i la influència social informativa i normativa que ens porta a l'ajustament a les expectatives dels i les altres; la persuasió i les eines propagandístiques; el poder de la situació, les dinàmiques de grups, i un llarg etcètera de totes aquelles coses que, relacionades amb la psicologia social, em segueixen fascinant després de més de 20 anys en les que m'he dedicat a la seva lectura i estudi.

És des d'aquesta trajectòria investigadora a l'entorn del gènere i l'educació, i de les meves pròpies inquietuds personals i formatives vinculades a la psicologia social i a l'educació, que sorgeix la recerca a l'entorn dels interessos vocacionals de noies i nois d'educació secundària obligatòria.

El treball de recerca realitzat per a l'obtenció del Diploma d'Estudis Avançats, ha tingut una doble finalitat:

- L'anàlisi de contingut d'aportacions sobre gènere i interessos professionals i vocacionals en l'adolescència.

- La realització d'un estudi de cas orientat a descriure la realitat d'un centre educatiu pel que fa als interessos professionals i vocacionals de l'alumnat de 4t. d'Educació Secundària Obligatòria (ESO), basat en les següents preguntes d'investigació:

  - Hi hauran diferències pel que fa a interessos i vocacions expressades entre els dos col·lectius noi/noia?
  - Les preferències professionals i vocacionals expressades per ambdós col·lectius, estaran relacionades amb el model de gènere construït femení i masculí?
  - Les diferències d'elecció entre els dos col·lectius seran més grans com més antigues siguin les dades?

Aquestes finalitats generals i les preguntes inicials es concreten tanmateix en objectius més específics que tenen a veure amb la pròpia trajectòria formativa i professional, i que en interac-

ció amb el contingut de la recerca i amb el procés investigador que s'ha realitzat, han quedat definits de la següent forma:

- Revisar la bibliografia sobre el tema, amb l'objecte de situar el marc teòric de la recerca.

- Analitzar les dades amb la màxima honestedat científica i rigor metodològic, per tal de descriure adequadament una determinada realitat.

- Ser capaç de delimitar i tenir cura dels aspectes ètics que han de tenir totes les recerques, però primordialment aquelles amb les que es treballa amb persones.

- Establir les línies d'investigació a desenvolupar en la tesi doctoral.

Situats els antecedents que contextualitzen la recerca, i explicitades les preguntes i els objectius, indicar que l'informe del projecte de recerca que es presenta s'estructura en diferents apartats que responen als objectius plantejats. En la primera part es recull l'informe de la recerca de diferents fonts d'informació que han permès delimitar un marc teòric dels elements que formen part de la investigació. Les diferents aportacions sobre les actituds, els estereotips i el gènere presenten els significats conceptuals dels que es parteix i, alhora, són els que s'utilitzen per interpretar les dades que ofereix l'estudi de cas que es presenta en la segona part. És en aquest apartat on es parla del context on es situa, s'explica la metodologia, els instruments, la mostra i el procés seguit. Es justifica el disseny longitudinal amb mostratges de subjectes diferents, i es presenta l'anàlisi comparativa per sexes de les preferències professionals i vocacionals expressades per les i els adolescents de quart d'ESO. En la tercera part es realitzen les conclusions, posant en relació la descripció de la realitat investigada amb l'anàlisi interpretativa que permet els marcs teòrics i els significats recollits en la primera part. S'ha buscat oferir respostes a les preguntes plantejades, però també generar altres hipòtesis i interrogants orientats a investigacions futures. Finalment es situen les fonts d'informació consultades, analitzades i incorporades en la recerca.

1.
Marc teòric

1.

Marc teòric

1.1 Què m'agrada, què no m'agrada?

Aquest apartat gira a l'entorn d'aquesta pregunta, perquè és a partir de pensar en les possibles respostes a la mateixa que donarien els i les adolescents que podem parlar de les actituds, els estereotips i els prejudicis. Aquest marc teòric té sentit, en la mesura que la recerca que hem portat a terme té a veure amb la hipòtesi que les nostres eleccions no són tan lliures com ens agrada pensar, sinó que venen marcades per tota una sèrie de condicionants que al final acaben guiant les nostres preferències.

1.1.1 Què són les actituds?

El terme actitud és d'ús freqüent en la nostra vida quotidiana. Es pot tenir una bona o mala actitud a classe, una bona actitud cap a una assignatura concreta, cap a un menjar, cap a un tipus de viatge, cap a un col·lectiu determinat. Parlem d'actituds i gairebé tothom té clar què vol dir quan l'esmenta, ara bé, quan es demana una definició de què és una actitud, la cosa canvia. Sovint les respostes tenen a veure amb el que m'agrada, el que no m'agrada, un estat d'ànim, una manera de fer, gustos... El cert és que quan parlem del sexisme, per exemple, és evident que, entre d'altres coses, estem parlant d'actituds que hem anat formant al llarg del temps, a vegades de manera explícita, però sovint a través de mecanismes subtils que intentarem desgranar en aquest marc teòric.

Les actituds han estat objecte d'estudi de la psicologia social des de gairebé els seus inicis, a fi de poder explicar què són, com es formen, o com es poden modificar. Ja Allport (1935) afirmava que el concepte d'actitud és probablement el més distintiu i indispensable de la psicologia social. No escollim d'una manera tan lliure i autònoma com ens pensem ni tan sols la llet que bevem cada matí. Darrera del gust, de la textura, de l'embalatge, per arrasar en el mercat són més importants els estudis actitudinals que es fan a través de grans companyies sobre què és el que resultarà més atractiu i per tant es vendrà més, que no pas que hi hagi un estudi exhaustiu de la qualitat del producte. En aquest sentit doncs, el terme actitud queda lligat d'una manera íntima al terme persuasió, com un dels canals que ens pot portar a crear o canviar cert tipus d'actituds cap a determinades coses, persones, idees, o en definitiva objectes actitudinals.

Però com s'han significat les actituds? Algunes de les definicions del terme actitud que s'han donat al llarg del temps que ens permeten aproximar-nos a una conceptualització i caracterització de les mateixes són[2]:

Thomas i Znaniecki (1918)	Una tendència a l'acció.
Thurstone (1929)	La suma total d'inclinacions i sentiments, prejudicis o distorsions, nocions preconcebudes, idees, pors, amenaces i conviccions d'un individu al voltant de qualsevol assumpte específic.
Allport (1935)	Un estat mental i nerviós de disposició adquirit mitjançant l'experiència, que exerceix una influència directa i/o dinàmica sobre les respostes de l'individu a tota mena d'objectes o situacions amb què es relaciona.
Murphy, Murphy i Newcomb (1937)	Una manera de situar-se a favor o en contra de determinades coses.
Krech i Crutchfield (1948)	Un sistema estable d'avaluacions positives o negatives, sentiments, emocions i tendències d'acció favorables o desfavorables vers objectes socials.
Rosenberg i Hovland (1960)	Predisposicions a respondre a algun tipus d'estímuls amb cert tipus de resposta.
Katz (1967)	Predisposició de l'individu a valorar certs símbols, objectes o aspectes del seu món d'una manera favorable o desfavorable.
Rokeach (1968)	Organització relativament durable de creences al voltant d'un objecte o situació que predisposa a reaccionar preferentment d'una manera determinada.

2 Per a les definicions i per tal de veure la trajectòria històrica, entre d'altres, s'han consultat els treballs de Rosa Guitart (2001) i Jesús Soldevila (2005).

Proshansky i Seidenberg (1973)	Tendència complexa de la persona que consisteix a reaccionar d'una manera uniforme, favorable o desfavorable, davant els objectes socials del seu medi ambient.
Young (1974)	Tendència o predisposició apresa, més o menys generalitzada, i de tonalitat afectiva a respondre d'una manera força persistent i característica, comunament de manera positiva o negativa, amb referència a una situació, a una idea, a un valor, a un objecte o a una classe d'objectes materials, o a una persona o a un grup de persones.
Fishbein i Ajzen (1975)	Una predisposició apresa a respondre consistentment d'una manera favorable o desfavorable amb referència a un objecte social donat.
Lamberth (1982)	Resposta avaluativa relativament estable, en relació amb un objecte, que té components o conseqüències cognoscitives, afectives i probablement comportamentals.
Worchel (2003)	És un judici avaluatiu (bo o dolent) d'un objecte.
Baron y Byrne (2005)	Avaluacions de diversos aspectes del món social.
Briñol, Falces i Becerra (2007)	Avaluacions globals i relativament estables que les persones fan sobre d'altres persones, idees o coses, que tècnicament reben la denominació d'objectes d'actitud.

Els aspectes que destaquen de les diferents definicions d'actitud, presents en les definicions anteriors i d'interès en la nostra recerca, són que, per una banda es tracta d'una reacció avaluadora que pot ser positiva o negativa, i que per altra banda es fa sobre un objecte, que poden ser idees, coses, altres persones... La diferència principal és que Allport (1935), i d'altres, consideraven que aquesta reacció avaluadora era predictora del comportament en tant que la considerava com una influència directiva en la resposta. Un exemple que il·lustraria com s'entén l'actitud com a predisposició a respondre, seria la disposició que mostren els i les estudiants

abans de fer els exàmens de selectivitat: bolígraf en mà, tensió muscular, atenció concentrada, esperant l'ordre del professorat de girar el full d'examen i començar a escriure. Actualment, però, hi ha tot un seguit d'estudis que intenten comprovar la correlació entre actitud i comportament, i quan aquesta primera pot ser una variable predictora i quan no, tema que tractarem més endavant.

1.1.2 De què estan formades les actituds?

Al llarg del temps els autors i les autores s'han decantat per dos models d'estructura diferent segons els components que formen les actituds: el model unidimensional i el model multidimensional o model tripartit.

Tot i que la majoria d'aportacions teòriques opten pel model multidimensional de les actituds, fer un petit esment al model unidimensional. Qui defensa aquesta estructura posa l'èmfasi en el caràcter avaluatiu de les actituds, i postula que s'han d'utilitzar solament per referir-se al grau d'afecte positiu o negatiu vers alguna persona o un objecte actitudinal. Els autors i les autores que es decanten per aquest model centren tota l'atenció en un component concret que, en el model multidimensional, entendríem com a component afectiu. Per tant, consideren que mentre que l'actitud seria l'emoció de l'individu vers un objecte actitudinal, les creences farien referència simplement a les opinions vers aquest objecte, i les intencions conductuals serien la disposició a comportar-se d'alguna manera vers tal objecte. S'entén doncs, que el component cognitiu i el conductual no formen part de l'actitud.

La majoria de referents prenen el model multidimensional, també anomenat model tripartit de les actituds, i incorporen el component cognitiu i el conductual a l'estructura d'aquestes. Defensen, doncs, que les actituds estan formades per tres components principals, depenent del tipus d'informació que contenen: components cognitius, components afectius i components conductuals. Aquest és el model que s'adopta en aquesta investigació. Els tres components esmentats tenen a veure amb els estereotips, prejudicis i la discriminació de la següent manera:

- Els components cognitius són els que es relacionen amb pensaments i/o creences. El conjunt de creences[3] i/o pensaments sobre les característiques que s'assignen a un determinat grup seria el que anomenem estereotip.

3 Interessant l'explicació de Charles Sanders Peirce (1877) -citat a Kantowitz, Roediger i Elmes, 2001- sobre els mètodes de fixació de creences, contraposant els mètodes d'autoritat, tenacitat i a priori al que ell anomena mètode científic.

- Els components afectius serien sentiments i emocions, segons aquesta concepció tripartita. Aquest tipus de components donarien pas al prejudici.
- Els components conductuals tenen a veure amb les intencions o disposicions cap a l'acció, és a dir el comportament que es desprendria de determinada actitud. Aquests formarien diferents formes de discriminació[4].

Per tant, els prejudicis, els estereotips i la discriminació, serien diferents components de les actituds. I aquests components són significatius en recerques com la realitzada ja que, si bé la nostra finalitat és descriure els interessos professionals i vocacionals de l'alumnat, no obviem que aquests interessos poden estar condicionats per les actituds i, en conseqüència, la seva expressió pot vehicular prejudicis, estereotips i discriminacions.

1.1.3 Com es formen les actituds?

La majoria de les nostres actituds tenen el seu origen en aprenentatges i en el desenvolupament social. Sembla, a més, que es formen de manera molt ràpida, quasi automàtica, sense un esforç aparent, i que són relativament estables (encara que no inamovibles). De fet l'experiència (i la teoria) ens diu que és molt més fàcil crear actituds sobre alguna cosa o sobre algú que no coneixem i que per tant no en tenim un criteri previ, que no pas fer canviar d'actitud sobre quelcom del que ja tenim un criteri format[5].

1.1.3.1 Explicacions sobre la formació d'actituds

En un principi, les primeres explicacions de la formació d'actituds, es van fer, pràcticament, només des de les teories de l'aprenentatge social a través de:

- **El condicionament clàssic**
  És a dir per associació d'estímuls. Tal i com descriu la teoria, un estímul incondicionat, provoca una resposta incondicionada. Quan un estímul neutre, que en principi no despertaria

4 Alguns autors i autores parlen de discriminació positiva o negativa, que no són el mateix que les accions positives que es desenvolupen des dels Plans d'igualtat d'oportunitats, que tenen a veure més amb accions institucionalitzades.

5 L'efecte pigmalió és un clar exemple. Pots crear opinió sobre una persona o un col·lectiu de persones a les que encara no coneix el receptor, senzillament parlant bé o malament d'elles. En general tens més ganes de llegir o veure una pel·lícula que ha rebut una bona crítica que una que n'ha rebut una de dolenta. Ampliem el tema més endavant fent menció a recerques sobre el condicionament clàssic i el condicionament clàssic subliminal.

la mateixa resposta, s'associa de manera repetitiva amb un estímul incondicionat, la presentació de l'estímul neutre acaba provocant una resposta molt similar a la de l'estímul incondicionat, que s'anomena resposta condicionada. Un exemple és el famós experiment que va portar a terme John B. Watson el 1920, conegut amb el nom del "Petit Albert", on l'Albert desenvolupava una fòbia als ninots de peluix (estímul neutre), creada a través d'associar un soroll desagradable (estímul incondicionat) a la presentació dels ninots de peluix.

En la nostra realitat un altre exemple d'aprendre una actitud, en aquest cas racista, a través d'aquest tipus de condicionament, seria que una criatura, cada cop que va a passeig amb el seu pare, veu que quan s'acosta algú d'una altra ètnia (en principi seria un estímul neutre per ell), el pare posa mala cara, o percep signes d'alteració emocional en ell. La criatura no tardarà en associar les persones d'ètnia diferent amb l'estat emocional del pare, i és possible que acabi generant una actitud molt semblant a la del seu progenitor.

- **Condicionament operant**
  Aprendre a mantenir els punts de vista "correctes". Amb aquest tipus d'aprenentatge, es reben reforços si s'adopten les actituds correctes o càstigs si no és així. De nou si ens situem en el nostre context pròxim podem constatar que un nen que a casa seva són del Barça, aprendrà que en una reunió familiar dir que s'és del Madrid provoca un aldarull negatiu, mentre que dir que s'és del Barça provoca aplaudiments. Es pot aprendre que explicar un acudit amb un alt contingut masclista, provoca en els homes de la seva família rialles i aplaudiments, o en canvi rebuig, aquests seran doncs en aquest cas els reforços positius, o els càstigs que l'aniran moldejant cap a les actituds desitjades.

- **Aprenentatge per observació**
  Aprendre a través de l'exemple. Sens dubte és un tipus d'aprenentatge amb molta força, sobretot si es tenen en compte tots els canals de comunicació des dels que podem prendre exemples. Senzillament s'aprèn observant el que fan altres persones, models de referència que poden tenir major o menor influència en funció de la seva proximitat, relació afectiva i/o projecció pública i mediàtica.

1.1.3.2 Formació d'actituds segons els components cognitius, afectius i conductuals

Històricament, però, i en l'acceptació del model multidimensional dels components de les actituds, s'han anat perfilant teories que posen l'accent en l'aprenentatge més específic, segons el component al que fan referència.

Pel que fa a les actituds basades en informaci cognitiva

Les nostres actituds estan directament relacionades amb les creences que desenvolupem sobre l'objecte d'actitud. Les creences les desenvolupem des de la primera infància, i al llarg de tota la vida. Les desenvolupem de manera directa pel fet d'estar en contacte amb persones (per exemple, aprenem que la mare és la que normalment fa la feina de la casa i que el pare és el que arregla els endolls) i objectes (per exemple, aprenem que el sucre és dolç). També les desenvolupem de manera indirecta, provinent de relats de terceres persones que normalment pertanyen a algun grup de referència nostre com són les amistats, companys i companyes, família... Ells i elles ens narren formes d'actuar en situacions quotidianes.

Alguns dels models teòrics que parlen de la relació d'algunes d'aquestes creences amb les actituds, i també del comportament, són:

- **Teoria de l'acció raonada (Fishbein i Ajzen 1975), i Teoria de l'acció planejada (Ajzen 1991)**
  La teoria de l'acció raonada es basa en un model més general que es coneix pel model expectativa-valor (Atkinson 1957)[6]. Aquest model parteix que les actituds estan determinades per les creences que tenim pel que fa a l'objecte actitudinal. És a dir, les persones tenim una gran varietat de creences associades a l'actitud, creences que van des d'estimacions de probabilitat i desitjabilitat de les conductes associades amb l'objecte d'actitud, fins a les expectatives en relació al que seria desitjable pels demés, i són aquestes creences que ens porten a formar una determinada actitud. La teoria de la conducta planejada és una extensió de la primera, i el que afegeix és que, a més a més, els individus també tenen en compte la seva habilitat per desenvolupar determinades accions, a part de les creences.

Pel que fa a actituds basades en informació afectiva

A través de les nostres experiències associem determinades emocions a persones, objectes o situacions, moltes vegades al marge de les creences que tinguem sobre l'objecte avaluat. Alguns dels mecanismes que ens poden portar a fer tal cosa són:

- **Condicionament clàssic**
  A part del que ja hem explicat anteriorment en aquest mateix apartat de la formació d'actituds,

6 Més tard es torna a fer referència a aquest model per parlar del Model d'elecció d'assoliment d'Eccles (1983, 2000) que es planteja per què les dones tot i tenir notes equiparables a les dels homes en matemàtiques a l'educació primària i batxillerat, rebutgen matricular-se en assignatures vinculades amb les mateixes tant a l'institut com posteriorment a la universitat.

és interessant parlar d'estudis que s'han fet pel que fa a la formació d'actituds mitjançant el condicionament clàssic, com per exemple el de Cacioppo, Marshall-Googell, Tassinary i Petty (1992) que demostren que és més fàcil aprendre respostes afectives a estímuls desconeguts que no pas amb estímuls coneguts[7]. O la inclusió d'estímuls atractius utilitzats en campanyes publicitàries que sembla estar directament relacionat a l'intent de formar actituds a través del condicionament clàssic, especialment quan es tracta d'una marca o producte de la qual no es té informació prèvia, fins i tot a través d'emmascaraments subliminals[8].

- **Primming afectiu**
  Es tracta d'una variació del procediment tradicional del condicionament clàssic, ja que consisteix en exposar l'estímul incondicionat abans que el neutre. Si primer es presenta un estímul desagradable, seguit d'un altre que en principi és neutre, probablement formarem una actitud més negativa cap a l'estímul neutre que no pas si se'ns hagués presentat un estímul incondicionat agradable abans que l'estímul neutre[9].

- **Mera exposició**
  Si un estímul es presenta diverses vegades, no cal que l'associem amb cap d'altre, senzillament el fet de veure'l de manera repetitiva farà que ens acabi agradant. Per tant avaluem de manera més positiva aquells objectes actitudinals que ens són més familiars que no pas els que no ens ho són[10].

Pel que fa a actituds basades en informació conductual

La forma en la que ens comportem afecta a les nostres actituds, és a dir, formem actituds a través de la influència de la nostra conducta. Alguns dels processos que ens porten a la formació d'actituds a través d'aquest via serien:

7 En el seu experiment associaven paraules conegudes i desconegudes (pseudoparaules) a estímuls aversius, i es comprovava que es produïa un major condicionament per les pseudoparaules.

8 Interessant el llibre de García Matilla (1990) sobre aquest tipus d'associació, on demostra com molta de la publicitat inserida en valles conté missatges subliminals per fer més atractiu i desitjable el producte que anuncia.

9 A destacar aquí els estudis de Krosnick, Betx, Jussim y Lynn (1992) o Murphy y Zajonc (1993) o Payne, Cheng, Govorun y Stewart (2005) tots ells dins: Briñol, Falces, Becerra (2007).

10 Interessants els estudis citats per Myers (2004) de Zajonc (1968,1970), Hoorens y altres (1990,1993), Kitayama i Karasawa (1997), entre d'altres, on s'ha fet recerca sobre aquest efecte, trobant que exposant tota classe d'estímuls nous i sense sentit, augmenta les qualificacions que les persones fan d'aquests, o que de dues fotografies sobre una persona, una real i l'altre en mirall, la persona fotografiada prefereix la que està en mirall, mentre que els amics i amigues d'aquesta prefereixen la que és "real" (cada persona escull com a millor la que està més acostumada a veure).

- **Condicionament clàssic**
  Només afegir, al que ja s'ha explicitat anteriorment, que s'ha trobat que algunes expressions facials i/o moviments (conductes), poden servir per formar o modificar actituds cap a diferents estímuls (Cacioppo i col. 1993; Strack, Martin i Stepper, 1988 citats a Cuadrado i Fernández, 2007).

- **Dissonància cognitiva**
  Quan les nostres actituds i el nostre comportament no van en la mateixa direcció, apareix el que s'anomena "dissonància cognitiva" (Festinger, 1975), que no deixa de ser un estat d'ansietat que es genera per la incongruència si mantenim un comportament i una actitud assonants, o també diverses actituds contraposades.

Pensem en algunes situacions[11]:

- L'any 2009 el Barça va presentar l'Ibrahimovic, i el camp es va omplir més del que s'esperaven. La majoria de les persones que omplien les grades anaven vestides amb samarretes blaugrana, i esperaven la presentació del nou ídol. L'etern rival del Barça feia pocs dies havia fet un parell de les seves presentacions galàctiques. L'acte s'anava retardant, cap a dues hores, i els ànims de la multitud es començaven a caldejar. Si per casualitats de la vida hi hagués un aficionat del Real Madrid, seria prudent mostrar la seva actitud en públic i vestir una samarreta de l'equip dels seus amors?

- A casa som una família multiètnica, el nostre entorn hi està tan avesat que sovint ho oblida. Sabeu quantes vegades algun conegut o coneguda ha explicat algun acudit racista i llavors ens ha demanat disculpes de manera reiterada i quasi exagerada per no haver-ho recordat? Quan nosaltres no hi som: què passa amb aquests tipus d'acudits? A quantes persones li heu demanat mai si són racistes i us han contestat senzillament: Sí. Heu demanat mai si són masclistes, sexistes o misògins?

És evident que les persones estem més bé quan la situació ens permet mostrar les nostres actituds tal i com són, és a dir, estem més bé quan les nostres actituds i el nostre comportament son consonants: el seguidor del Madrid del primer exemple estaria més bé al camp del Real Madrid, envoltat de gent que pensi com ell, que no pas al camp del Barça, que com es va po-

11 Expliquem aquí dos exemples viscuts. La narració i interpretació dels fets vehiculen la pròpia percepció, experiència i marcs teòrics referencials.

der demostrar no era un bon lloc per lluir la samarreta que portava[12]. Ara bé, no sempre ens ho podem permetre, perquè en ocasions la força de la situació fa que no sigui possible, o com a mínim prudent. Altres vegades perquè avaluem que el cost de ser coherents amb les nostres actituds és massa elevat, o bé senzillament ens fa mandra. D'altres perquè la desitjabilitat social és tan forta, que sabem que expressar algunes actituds ens comportarà una avaluació negativa de les persones que ens envolten: reconèixer que s'és racista, masclista o misogin podria portar-nos, en segons quins cercles, a perdre punts en l'escala social (en d'altres cercles ens en faria guanyar, i ens en faria perdre dir que no ho som).

Segons la teoria de la dissonància cognitiva, hi ha tres maneres bàsiques de reduir l'ansietat o el mal estar que se'ns genera:

- Trivialitzant o traient importància. Pensem en el següent exemple:
  Quan el febrer del 2006 l'Eto'o va saltar al camp del Saragossa els seguidors del Saragossa feien "el mono" cada cop que ell tocava la pilota. Se'ls va demanar el per què d'aquest comportament racista, i la resposta fou: "Jo racista? No som racistes. Aquest és un tipus de comportament normal en un camp de futbol, i no té res a veure amb el racisme."

- Buscant nova informació que sigui consonant. Un fet exemplificatiu és:
  Quantes vegades no hem sentit a dir a algú que fuma, i que manté una actitud negativa cap al tabac: "Jo conec un avi de 90 anys que ha fumat tota la seva vida i està com una rosa!"

- Canviant d'actitud o canviant el comportament. Seguint amb l'exemple anterior:
  És evident que la manera més "sana" i que resolt definitivament la dissonància és canviar una de les dues coses. En el cas exposat el més "sa" seria deixar de fumar[13].

- **Autopercepció**
  Segons la teoria de l'autopercepció de Bern (1972) utilitzem l'observació de les nostres pròpies conductes per jutjar-nos a nosaltres mateixos, igual que ho fem amb la conducta dels

12 El seguidor va ser agredit, li van esparracar la samarreta, i va haver de marxar de les grades.

13 Aquest últim punt és un dels que més literatura ha donat en la psicologia social, i ha tingut implicacions educatives importants. Si una actitud i un comportament han de ser consonants, es desprèn que si induïm a algú a adoptar una nova actitud (persuasió) probablement el seu comportament canviarà. Pel contrari, si induïm a algú a adoptar un nou comportament, probablement canviarà la seva actitud (Zimbardo, Ebbesen, & Maslach, 1977). El famós experiment de la Universitat d'Standford, on es van partir els subjectes experimentals a l'atzar, entre presoners i carcellers, per observar, entre d'altres coses, si el canvi de rol comportava un canvi actitudinal. Tots ells eren estudiants de la Universitat, als carcellers se'ls va vestir amb uniformes, porres i xiulets, i als presoners se'ls hi va treure tot el que tenien. L'experiment es va haver de suspendre ja que ambdós grups van entrar tant en el nou rol, que es repetien escenes de crueltat en els carcellers i un procés d'apatia i indefensió apresa per part dels presoners amb només 5 dies d'experimentació.

demés. Si observem, per exemple, que portem diversos dies anant a una classe, que no se'ns fa llarga, que ens divertim i que estem aprenent, acabem considerant que ens agrada aquella assignatura o aquell professor o professora. Com sempre serà més probable que influeixi en las avaluacions si no tenim una actitud prèvia i clara sobre l'objecte avaluat.

- **Biaix de recerca**
  Quan una persona decideix portar a terme determinada conducta, els pensaments que vénen a la ment quan s'està fent, tenen tendència a ser esbiaixats. D'aquesta manera, per exemple, una vegada s'ha escollit entre diferents alternatives (de feina, de viatge, de zona per viure…), l'opció escollida es comença a avaluar més favorablement que les altres amb les que al principi no hi havia tantes diferències.

- **Autovalidació**
  Moltes vegades la conducta s'utilitza com a indicador de la validesa dels propis pensaments. Segons la teoria d'autovalidació de Briñols i Petty (2003) la conducta no esbiaixaria els pensaments que vénen a la ment sinó que serviria per decidir sobre la seva validesa (citats a Cuadrado, Gavira, Morales, i Moya, 2007).

Les diferents aportacions sobre com es formen les actituds ens ofereixen informació que és necessari complementar amb altres que expliquen la utilitat de les actituds, aspecte que abordarem a continuació.

1.1.4 Per a què serveixen les actituds?

Les funcions de les actituds és un tema en el que s'han vessat llargs rius de tinta, i des de l'inici del seu estudi s'han fet llistes de funcions que han anat variant al llarg del temps. Ens sembla clarificadora i aglutinadora una de les més recents, que bevent d'aquestes i altres fonts, classifica les funcions de les actituds entre: funcions d'organització del coneixement, funcions instrumentals o utilitàries i funcions d'identitat i expressió de valors (Briñol, Facles, i Becerra, 2007).

- **Funció d'organització del coneixement**
  Les actituds funcionen com esquemes (marcs mentals), que ens ajuden a interpretar i processar la informació social, sobre temes, persones, objectes o grups als que fan referència. Tenen per tant una funció cognitiva.

- **Funció instrumental o utilitària**
  En base a les teories de l'aprenentatge social desenvolupem actituds depenent de la funció o utilitat que tingui l'objecte d'actitud per a nosaltres. Ens servirà, per tant, per desenvolupar actituds que portin a aconseguir allò que volem, o que ens portin a no arribar a allò que no volem. Si determinada actitud ens pot portar a mantenir un rol de poder o un estatus superior, serà funcional adoptar aquesta actitud per continuar tenint-lo. Si el no tenir una determinada actitud ens pot portar a un càstig social (per exemple a ser estigmatitzada) serà funcional tenir-la.

- **Funció d'identitat i expressió de valors**
  L'expressió de les actituds personals, junt amb els corresponents comportaments, serveixen a les persones per informar als demés així com a elles mateixes de qui són. Ens ajuden a conèixer-nos i a donar-nos a conèixer, per tant juguen un paper molt important en la definició i enfortiment de la pròpia identitat. També ens serveixen per identificar-nos amb grups amb els que pensem que compartim actituds similars, i contraposar-nos a aquells grups amb els que sentim que no compartim les mateixes actituds.

Ens interessa ampliar aquests termes, per centrar-nos més en el contingut de la recerca que es planteja, és a dir, les relacions entre actituds i el gènere i com aquestes variables intervenen en les eleccions professionals i vocacionals.

1.2 Què és el gènere?

Com al parlar de les actituds podríem aquí fer un llarg llistat de les diferents definicions que hem trobat de gènere, i també de les diferents autores i autors que l'han estudiat al llarg de la història. El terme gènere és complex i sovint ha generat polèmica. Ha estat treballat des de moltes perspectives i disciplines diferents: l'antropologia, la medicina, la pedagogia, la sociologia, la psicologia i un llarg etcètera. Totes elles han anat aportant una visió polièdrica i a vegades fins i tot contradictòria. No obstant això, pensem que donat l'objectiu de la recerca cal clarificar on ens situem en referència a aquesta terminologia, i és per això que hem triat algunes definicions que il·lustrin la nostra postura. No es busca oferir l'univers de significats construïts, sinó evidenciar que les diverses aportacions estableixen la diferenciació entre sexe i gènere, i reflexionen sobre el component social i cultural en la seva construcció.

1.2.1 Significacions del gènere

Martínez (2000, p. 319, 320, 322) explica que "L'antropòloga Gayle Rubin (1975) va encunyar l'expressió sistema sexe/gènere per fer referència a l'ampli conjunt d'operacions a través de les quals qualsevol societat transforma la sexualitat biològica en productes de l'activitat humana, establint una ordenació jeràrquica dels gèneres que perdura en el temps." Continua dient que "el gènere s'utilitza com a categoria explicativa capaç de desvetllar les relacions socials asimètriques que s'amaguen darrera el sexe". Com a categoria de relació "fa referència a l'especificitat de trets i característiques psicosocials associats amb la dicotomia sexual. És, doncs, un deure ser social, una categoria basada en les definicions socioculturals relatives a les formes en què han de ser diferents homes i dones".

En aquesta perspectiva Sau defineix el gènere com: "Aquella part del comportament humà que té a veure amb el sexe amb la finalitat que no quedin dubtes socials a l'entorn de quin és l'un i quin és l'altre" (Sau, 1990, p. 134). Lamas, també comenta: "A l'estudiar els sistemes de gènere aprenem que no representen l'assignació funcional de papers socials biològicament prescrits, sinó un mitjà de conceptualització cultural i d'organització social" (Lamas i Bourque, 1996, p. 21). En aquesta línia Fernández diu: "(...) existeix una doble realitat que denominem del sexe i del gènere, i que ambdues realitats són complexes i diferenciades, encara que hi pot haver, i de fet existeix, un cert solapament entre ambdós casos (…). Es pot i s'ha de parlar dels sexes, de les sexualitats, de les eròtiques i de la ciència i els especialistes que estudien aquestes matèries -sexologia i sexòlegs- com també es pot i s'ha de parlar del gènere, en tant aquest es fonamenta en dos pilars bàsics: per una banda, els morfismes sexuals, que van ser en el seu dia fruit de l'atzar i la necessitat (de l'evolució) i, per altra, les elaboracions socials al voltant del que és més idoni o propici per a cada sexe, en tots aquells dominis humans que desborden manifestament el camp del que és estrictament sexual" (Fernández, 2004, p. 139).

Les definicions anteriors es complementen amb les aportacions de Rivera (2005, pp.14-15) que reflexiona sobre la diferència sexual i el sentit de la mateixa en les trajectòries individuals: "La diferència sexual és una evidència del cos humà (...). És fonamental perquè funda i acompanya durant tota la vida el cos que cada un és, el cos que cada una és. Un és donat a llum nen, una és donada a llum nena; és aquest el primer anunci que es fa –a la mare, al pare, als amics i amigues- d'una vida nova, és el primer tret del que s'informa. La diferència sexual és, per tant, la diferència humana primera. Ningú neix neutre (...) fet inaugural que marca per sempre la història, perquè els cossos femenins i els cossos masculins, encara que comparteixin moltes facultats, són diferents i generen per tant, històries diferents; i perquè el sentit del ser dona o home canvia amb la realitat que canvia (...). La diferència sexual no és, doncs, una dada fixa

-biològica-, es solia dir antigament- sinó una dada interpretable, una dada sempre en moviment, sempre en procés de conservació i de canvi (...). És una dada que impregna la relació de cada ésser humà amb la realitat, sexuant-la".

En aquesta perspectiva, Olivera (2004, pp 22-23) ens parla de la condició o posició de gènere i afirma que aquesta "s'expressa en formes molt variades de subordinació en les vides de les dones, a vegades com a desigualtat oberta, però moltes vegades de forma naturalitzada o amagada com part de costums culturals. La condició de gènere de les dones, tot i que s'ha modificat a través de la història, no ha arribat a ser igual a la dels homes; la desigualtat de gènere es reprodueix de generació a generació com part del caràcter transcendent de les prescripcions culturals de contingut en una gran diversitat de situacions de gènere. Diem situació de gènere a les formes concretes en què es viu la condició subordinada de les dones: en el treball que fan, en les seves funcions socials, les seves conductes, sentiments, creences i interessos. Entre la situació i condició de gènere hi ha una interrelació dialèctica; però la situació de gènere canvia amb major freqüència i rapidesa seguint el ritme i dinàmica normativa de cada grup social; mentre que la posició de gènere subordinada és més perdurable, canvia de forma, es resignifica però fins ara no ha desaparegut en cap comunitat, regió, o país tot i les lleis, posicionaments, polítiques i estratègies de la lluita feminista o d'altres instàncies que inclouen una perspectiva de gènere". Molt abans, Beauvoir explicava: "No es neix dona: s'arriba a ser-ho. Cap destí biològic, psíquic, econòmic, defineix la imatge que investeix en el si de la societat la femella humana; el conjunt de la civilització elabora aquest producte entremig del mascle i el castrat que es sol qualificar de femení" (Beauvoir, 2005, p. 49).

La síntesi de les definicions anteriors, ens porta a significar el terme gènere referint-nos a les característiques psicosocials i socioculturals (rols, trets, motivacions, conductes) que s'assignen diferencialment a homes i a dones, mentre que pel terme sexe, ens referirem a les característiques biològiques associades a cada una de les dues categories sexuals dominants.

En la recerca ens hem centrat en descriure les diferències per sexe en l'interès professional i vocacional, però les conclusions recullen també l'anàlisi d'aquestes diferències en funció dels models de gènere. En aquest sentit les aportacions sobre gènere i estereotips que recollim en els següents apartats són del tot significatives en les possibles interpretacions dels resultats.

1.2.2 Com és el gènere construït a través d'estereotips?

Ens sembla interessant, arribat aquest punt, començar pel posicionament teòric del que partim sobre els estereotips de gènere. Els estereotips defineixen les històries, les llegendes i els mites sobre dones i homes, sobre les seves relacions, sobre el seu ser i el seu estar en el món. Els estereotips s'insereixen en les esferes públiques i privades, i formen part dels esdeveniments polítics, econòmics, socials i culturals; estan presents en les nostres vides i actuen com a referents d'influència en la conformació dels imaginaris i de les pràctiques respecte la diferència sexual.

Preguntar-nos de nou sobre què són els estereotipis i com interactuen amb el gènere ens permet avançar en les delimitacions teòriques de la recerca.

Tot i la gran quantitat de definicions que hi ha sobre els estereotips, la majoria d'autors i autores coincideixen en què són "esquemes cognitius" que:

- Ajuden a explicar la realitat social d'una manera hipersimplificada.
- Suposen un sistema d'estalvi energètic.
- Són creences compartides sobre un grup dins d'una determinada cultura.

En el nostre context pròxim, encara que també en altres societats, s'ha imposat una història que ha justificat diferències entre dones i homes com vehicle de domini i de desigualtat, argumentant el desvalor d'un sexe, el femení, i el valor predominant de l'altre sexe, el masculí. Una història que ha creat realitats estereotipades i fragmentades; realitats encapsulades que separen i classifiquen el sexe femení i masculí d'acord a models de gèneres construïts en base a estereotips. Aquests estereotips, segons l'ordre simbòlic dominant basat en una societat patriarcal, han creat una dicotomia en la qual els dos sistemes són complementaris, atorgant el poder a una de les construccions.

Anteriorment ja hem explicat què era un estereotip i el seu lligam amb les actituds. En el marc de les *I Jornades sobre Estereotips en la Imatge de les dones*, celebrades a Mallorca, Menorca i Eivissa durant els mesos de febrer i març del 2009, vam portar a terme un taller sobre estereotips, un exercici fàcil de proposar, per veure com els estereotips són compartits i afloren sense masses dificultats. Es tractava de formar grups de persones i dir-los que calia fer una selecció de personal. El material proposat per fer aquesta selecció era un bloc de currículums vitae, on l'única dada que hi figurava era una fotografia mida carnet del candidat o candidata[14]. Les ins-

14 Les fotografies eren dibuixos fets ad hoc, amb un programa informàtic, i amb alguns trets intencionadament plasmats, per exemple noi amb cara angulosa i ulleres, noia amb estètica punk…

truccions eren que miressin les fotografies i pensessin en un lloc de treball adequat per aquesta persona, podent dir-ne fins a un màxim de 3. En la mesura que els altres grups diguessin algun dels 3 llocs de treball per a la mateixa persona, aquell candidat o candidata trobaria feina.

En alguna de les sessions es va sentir certa resistència al que elles i ells anomenaven "etiquetar", però un cop vençudes les resistències i feta la feina, totes i tots els candidats van trobar feina. Què havíem provocat? Havíem provocat que tibessin dels estereotips, dels imaginaris professionals, de pensar per a una professió determinada quin tipus de "look" era el més adequat, i curiosament (o no tan curiosament) hi havia coincidència.

Aquest taller l'hem repetit diverses vegades amb grups de persones d'edats i trajectòries diverses: a les classes de psicologia social, a les de formació ocupacional, en jornades educatives, amb grups d'escoltes, en grups de dones,... El resultat sempre és el mateix: l'imaginari col·lectiu fa que els candidats i candidates sempre surtin amb feina, evidentment una feina estereotipada, basada únicament en com se suposa que és determinada "professió" depenent únicament de l'estètica.

Els estereotips de gènere, en la nostra cultura, tenen unes característiques que marquen com han de ser les feminitats i les masculinitats i que poden diferir d'altres cultures, com ja va constatar en els seus estudis l'antropòloga Mead (1939), que va plantejar que els conceptes de gènere són culturals i no biològics i que podien variar de manera àmplia en entorns diferents.

Com tots els altres estereotips tendeixen a representar els dos col·lectius com a grups internament homogenis i totalment diferenciats entre si, amb una visió dual i dicotòmica. El cert és que dels 46 cromosomes del genoma humà, 45 són unisex, i en canvi la categoria sexual[15] així com la raça a la que es pertany, és el que més importa per determinar el concepte personal i les relacions socials de l'individu (Myers, 2005). La diversitat intragrup no té cap sentit en els esquemes construïts: en tant que ets dona o home hi ha tota una sèrie de components que se t'assignen a través dels quals també seràs tractat o tractada per la resta de la societat, i se't demanarà que actuïs d'una manera coherent. És a dir, porten íntimament imbricades unes expectatives de comportament, el que s'anomena rol de gènere i del que és difícil desviar-se (Lomas, 2004).

15 En una enquesta realitzada l'any 1981 per Sender i Jackamn es va trobar que els estereotips de gènere eren molt més accentuats que no pas els racials.

1.2.3 Quines són les característiques estereotipades assignades a cada sexe?

Barberà parla de les característiques multicomponencials dels estereotips femenins i masculins (Barberà, 2004, p. 63) i prenent com a font un quadre elaborat per Worell, exposa les característiques estereotipades d'ambdós gèneres, referides a trets, rols, caràcters físics i destreses cognitives. Així els estereotips femenins i masculins quedarien de la següent manera:

	Estereotip masculí	**Estereotip femení**
Pel que fa a Trets	Actiu, decidit, competitiu, superioritat, independent, persistent, segur de si mateix, fortalesa psíquica.	Dedicació als altres, emotiva, amable, conscient dels sentiments dels i les altres, comprensiva, càlida, educada.
Pel que fa a Rols	Control econòmic, cap de família, proveïdor de les finances, líder, bricolatge, iniciativa sexual, gust per l'esport i la televisió.	Cuina habitualment, fa la compra, s'ocupa de la roba, s'interessa per la moda, font de suport emocional, s'encarrega de les criatures, atén la casa.
Pel que fa a caràcters físics	Atlètic, moreno, espatlles amples, corpulent, força física, vigor físic, dur, alt.	Bellesa, ser "mona", elegant, vistosa, graciosa, petita, bonica, "sexy", veu suau.
Pel que fa a destreses cognitives	Analític, exacte, pensament abstracte, destresa numèrica, capacitat per resoldre problemes, raonament matemàtic, destreses quantitatives.	Artística, creativa, expressiva, imaginativa, intuïtiva, perceptiva, tacte, destreses verbals.

En d'altres estudis, centrats en aquest cas en inventariar d'alguna manera els "tipus de masculinitats" i els seus atributs (Branon, 1976; Kimmel, 1994, citats a Morales i de Quiroga, 2002), es postula que la masculinitat es centra en 4 temes, vigents com a regles de la masculinitat hegemònica:

- **"Res de mariconades":** la masculinitat comporta el repudi inexorable del que és femení.
- **"Ser una gran roda de la fortuna":** la masculinitat es mesura pel poder, l'èxit, la riquesa i l'estatus.

- **"Ser un fort roure":** la masculinitat depèn de romandre calmat i confiable en una crisis ocultant les emocions "els homes no ploren".
- **"Aneu-vos-en tots a prendre pel sac":** mostrar un aura d'atreviment i agressió; assumir riscos.

Aquestes regles impliquen, en general, que ser home significa no ser dona, de manera que la masculinitat és més el que un no és que el que un és, tal i com diuen aquests autors. Tornem aquí a la polarització dels estereotips i a la dicotomia entre l'exogrup i l'endogrup.

Altres estudis com el de Connell (2003, p. 316) reflexionen sobre altres masculinitats, indagant en les mobilitats del gènere i la perpetuació o trencament dels models estereotipats. Afirma l'autor que és en els anys 70 que es dóna el moviment d'alliberament dels homes, moviment que sorgeix com a imitació directa del moviment de les dones i diu: "En la seva base s'hi trobaven nombrosos grups d'augment de consciència d'homes".

En aquesta línia indicar que la recerca realitzada pel grup Gènere i Educació sobre els models de gènere en l'adolescència (Carrillo, Fatsini, Guitart, Prat, 2009) indiquen alguns canvis però també permanències: els ser i el fer de cada cos sexuat es continuen projectant en base a estereotips; es demana la igualtat però no es trenca amb la igualtat masculinitzada; no es qüestionen els condicionants socials; i s'expressen dificultat de coherència i divergències entre el que s'expressa en les accions i les concepcions sobre el que es pensa, és a dir, aparentment les concepcions canvien, però les pràctiques no tant.

En un estudi realitzat a Catalunya per Viladot (1993) sobre població universitària per tal de copsar l'estat de la qüestió pel que fa a adjectius, actituds i rols sexuals atribuïts a ambdós sexes[16] va donar com a resultat un consens generalitzat sobre la creença que les dones són més emotives que els homes i que els homes són molt més agressius que les dones. Aquest estereotip era el que més destacava tant de les respostes d'uns com de les altres. Tal i com diu l'autora de l'estudi, "aquests dos estereotips configuren dues de les creences populars més arrelades i que marquen més diferències entre els homes i les dones" (Viladot, 1993, p. 123). A part de destacar aquests dos estereotips es van buscar les relacions que hi havia entre aquest tipus de resposta i determinats rols sexuals, i el que es va trobar és que com més d'acord es mostraven amb determinades actituds i rols més d'acord estaven amb els estereotips mesurats. Per

16 Interessant aquest estudi, perquè els i les estudiants de l'any 93 són en aquest moment les persones que tenen al voltant dels 40 anys, moltes d'elles pares i mares dels adolescents que conformen actualment l'alumnat de l'ESO, objectes de la nostra recerca.

exemple, com més d'acord estaven en què els rols sobre comandament i poder social, familiar i polític l'havien d'exercir els homes, més d'acord estaven amb la creença que les dones són molt més emotives, vulnerables, menys intel·ligents... que els homes. L'emotivitat que porta a l'empatia, al poder plorar, el mostrar els sentiments... sortia per tant com a patrimoni de la dona. L'agressivitat que porta a la lluita, a la dominació, a la conservació d'un estatus de poder, era patrimoni de l'home. Curiosament eren els únics dos trets que destacaven per sobre de la resta d'atribucions que es podien fer, però en canvi correlacionaven tant positiva com negativament amb rols sexuals determinats.

Els estudis mencionats són exemples que mostren les característiques atribuïdes a la dona i a l'home, els estereotips assignats a cossos sexuats, establint una realitat bipolar que és difícil de trencar, encara que en el nostre context s'hagin produït canvis en les normatives jurídiques, i que dones i homes transitin per espais socials i realitzin tasques aparentment escollides de forma lliure. Les aparences no deixen veure, però sí els informes, que les característiques masculines autoritzen a ocupar l'espai públic, lloc on l'home exerceix el seu poder i control en relació a la política i les estructures econòmiques. Caracteritzats com a intel·ligents i racionals ells han de ser els protagonistes de les grans decisions. Per la seva part les característiques femenines autoritzen a ocupar l'espai privat, lloc on la dona organitza el quotidià familiar. Caracteritzades com a intuïtives i sensibles, depenen de les decisions externes i actuen per tenir cura dels altres.

El que hem exposat sobre la pregunta de com és el gènere en relació als estereotipis ens introdueix en el següent interrogant sobre els imaginaris i projeccions respecte el futur professional. És en aquesta ideació futura que poden interferir els gèneres i els estereotips relacionats.

1.3 Què vull ser quan sigui gran?

En les pàgines anteriors ens hem centrat en parlar dels condicionants a les nostres tries, no només en l'elecció de professions, estudis... sinó que hem fet un repàs general de què ens influencia en les nostres eleccions, gustos... i que es dóna durant tot el desenvolupament psicosocial.

En aquest punt revisarem la literatura que ens porta a escollir determinades opcions pel que fa al nostre futur professional, amb l'elecció de determinats itineraris d'estudis. En primer lloc, fa falta parlar del moment del cicle vital en què es troba la mostra amb la que hem treballat, ja que estan en plena adolescència, i en segon lloc les teories i models que parlen de les eleccions vocacionals i/o professionals.

1.3.1 On sóc?

Sense voler fer un repàs exhaustiu d'aquesta etapa vital, sí que ens sembla d'interès i també una necessitat, apuntar algunes reflexions que ens contextualitzin el moment, no tant pel que poden ser característiques físiques, emocionals, intel·lectuals, psicosexuals o socials, sinó atenent a l'objectiu de la recerca que hem plantejat, parlar del que la majoria d'autors i autores de la psicologia del desenvolupament consideren l'objectiu final d'aquesta etapa evolutiva, que no és més que "assolir" la identitat, entenent que part importantíssima d'aquesta identitat té a veure amb els interessos expressats a nivell vocacional i/o professional.

Berger (2007) defineix aquest assoliment de la identitat com una acció que permet saber qui és un com a ser únic, acceptant alguns valors culturals i rebutjant-ne uns altres. Per altra part, un dels autors més citats en tots el manuals de psicologia del desenvolupament, Erikson (1971), diu en aquesta mateixa línea que el desenvolupament psicosocial durant l'adolescència té a veure amb una recerca de la pròpia identitat per a una definició coherent d'un mateix.

D'especial interès per la recerca és l'aportació de Markus i Nurius (1986), que proposen la noció de "Jos possibles" fent referència a la representació d'un mateix en el futur. Aquests jos serien segons el i l'autora: el jo que la persona espera ser, el jo que la persona no vol arribar a ser, el jo que la persona creu que hauria de ser, el jo que la persona desitjaria ser i el jo que la persona tem arribar a ser. Aquests jos possibles guien i orienten els comportaments i les eleccions de les persones en la mesura que hi ha jos que són possibles i que es volen aconseguir i per contrapartida n'hi ha que es tracten d'evitar. Per altra banda, aquests jos formen al mateix temps marcs de referència en els que la persona avalua i interpreta el seu autoconcepte i conducta actual. Harter y Whitesell (2002 citat a Santrock 2004) parlen del jo fluctuant, degut a la naturalesa contradictòria del jo durant l'adolescència, etapa en que el jo fluctua d'unes situacions a d'altres i ho fa al llarg del temps. És un procés que es caracteritza per la inestabilitat, cada vegada menor, i que moltes vegades no s'acaba fins a finals d'aquesta etapa o fins i tot a principis de l'etapa adulta. En aquesta línia Marcia (1980) creu que els canvis en el jo durant l'adolescència s'entenen més bé si es divideixen en tres fases: inicial o deconstrucció, intermèdia o reconstrucció i tardana o consolidació. És a dir, inicialment l'adolescent s'enfronta a les seves pròpies descripcions contradictòries, després intenta resoldre les contradiccions i al final desenvolupa una teoria del jo més integrada (la identitat)[17].

17 No deixa de sorpendre que el nostre sistema educatiu proposi les eleccions d'itineraris o branques quan els i les estudiants estan precisament en deconstrucció o com a molt intentant resoldre les contradiccions. No sembla el millor moment per fer una elecció tan important.

Interessant també, pel tema que ens ocupa, l'aportació de Miras (2001, p. 309-329) que es centra en estudiar l'autoconcepte acadèmic i de l'autoestima per parlar de la representació que la persona té d'ella mateixa i el que anomena "Sistema del Jo". El terme d'autoconcepte acadèmic, segons aquesta autora, "fa referència a la representació que té l'estudiant de si mateix com a aprenent, com a persona amb determinades característiques o habilitats per afrontar l'aprenentatge en un context institucional. L'autoconcepte té components cognitius i racionals de la representació que les persones elaborem de nosaltres mateixes". La mateixa autora parla de l'avaluació afectiva d'aquest autoconcepte, l'autoestima, és a dir, com es valora i es sent la persona en relació a les característiques que s'atribueix. L'aportació d'aquesta autora és de rellevant importància tenint en compte que la nostra recerca es dóna dins del context acadèmic i estudia les projeccions professionals i vocacionals en l'adolescència. No podem oblidar, en aquest sentit, altres estudis com el de Funes (2004) que ens explica l'adolescència com un període on les noies i els nois han de descobrir i posar en pràctica altres rols, altres papers diferents a la infància que han de deixar enrere. Afirma que les noies i els nois adolescents condicionen el seu jo identitari, el seu fer, el seu pensar, el seu sentir, d'acord al que pensen que les persones adultes esperen d'elles i ells. L'entorn social, adult i també dels grups d'iguals, influencien i són una constant de pressió en aquests moments de definició del seu ser adolescent, podríem pensar que també actuen com a intermediaris en el seu desig i projectes de futur, en com es veuen en l'edat adulta. Són aquestes qüestions les que abordem en el següent apartat.

1.3.2 Què vull ser, què puc ser?

Donar resposta a aquesta pregunta ens porta a fer una revisió de les teories i models sobre les preferències escollides a nivell vocacional i/o professional[18], destaquem les següents per la seva vinculació a l'objecte de la nostra recerca:

La teoria de l'ajustament entre l'autoimatge i la imatge de la persona "tipus"[19] (Hannoover i Kessels 2004) a l'hora d'escollir trajectòries acadèmiques. Aquesta teoria té a veure amb com els i les estudiants es fan una imatge de com és l'estudiant prototípic de determinades carreres o assignatures, d'aquesta manera com menys encaixi aquesta imatge amb la que tenen de si mateixos, menys possibilitats hi haurà que acabin cursant aquests estudis o assignatures.

18 Per aquest apartat s'ha agafat com a referència les revisions fetes per Sainz (2008, 2009).

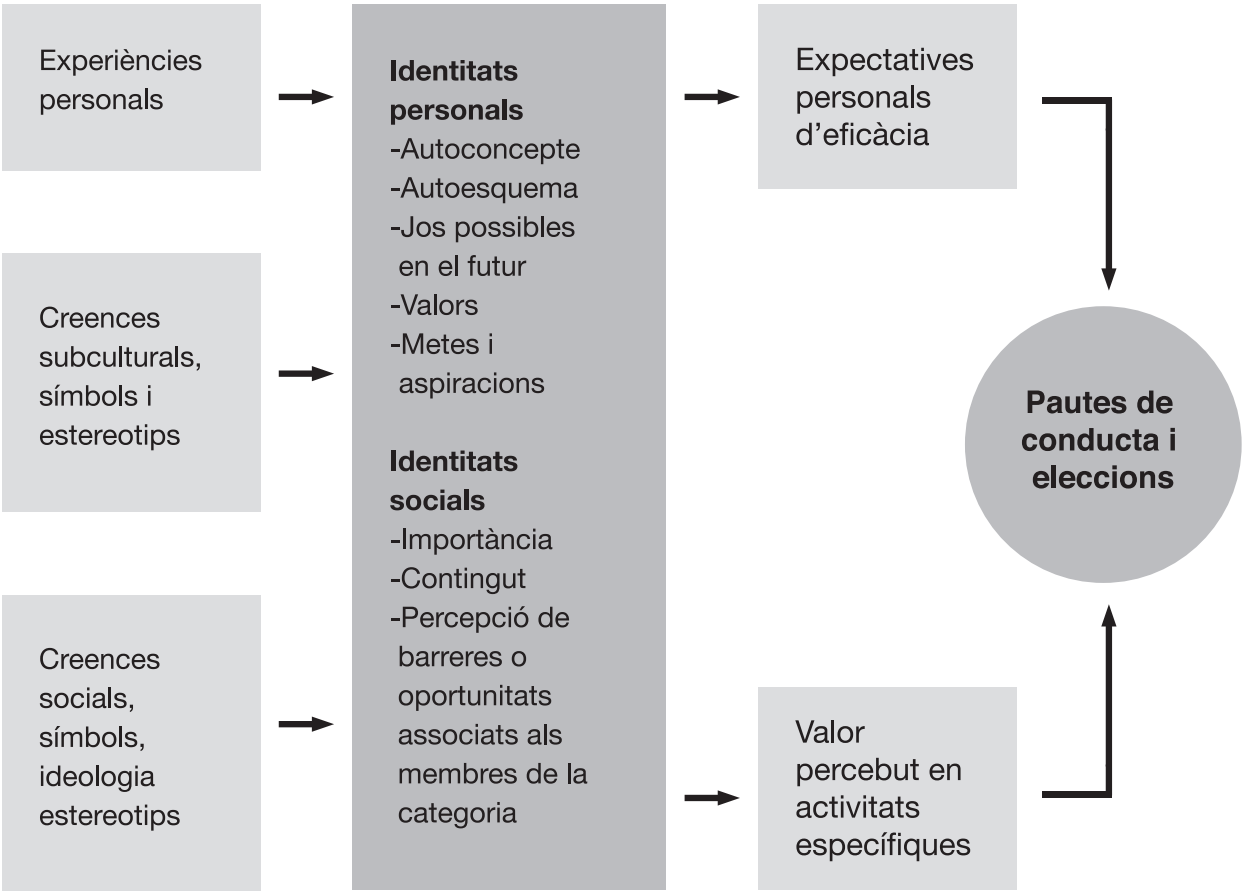
19 Quan parlàvem del taller sobre estereotips amb els currículums on només figurava la fotografia del possible candidat o candidata, el que esperàvem era doncs aquesta imatge de la "persona tipus".

Una altra teoria que parla del perquè de la diferència d'eleccions segons el sexe, és la de congruència de rol d'Eagly (Eagly, 2004) que explica les diferents reaccions de les persones segons si el comportament o l'elecció que es fa encaixa o no amb el que s'espera pel rol de gènere assignat. En la mateixa línea Cuadrado (Cuadrado Guirado, Navas Luque, i Molero Alonso, 2006) explica com es crea un prejudici quan el rol de gènere i el rol professional són percebuts com incongruents. Aquest prejudici dificulta, per exemple, que les dones puguin tenir accés o siguin ben valorades en determinats treballs de lideratge. S'espera per tant que les eleccions siguin congruents amb els rols de gènere assignats, per no despertar rebuig o prejudicis negatius, per "encaixar" i ser "acceptats o acceptades" socialment.

Un dels models que integra més bé les aportacions de la psicologia social amb les aportacions de la psicologia del desenvolupament és el model de Eccles i el seu equip (Eccles 1983, 2000), basat, com ja hem dit anteriorment, en el model expectativa-valors (Atkinson 1957). Els seus estudis longitudinals, amb una contrastada evidència empírica, es centren en el model d'elecció d'assoliment que es planteja què porta als nois i a les noies a fer eleccions tan diferents per les seves vides[20]. Aquest model multifactorial, ens parla de dos components bàsics, per una banda els que fan referència al procés de socialització, i per l'altra, al pròpiament psicològic i que té a veure amb l'etapa del cicle vital en el que es troben les persones a l'hora de fer determinades tries. Explica també com tant els esdeveniments passats viscuts així com les experiències prèvies d'èxit o fracàs, i altres factors culturals, exerceixen un efecte indirecte sobre les eleccions que les persones fan. Però, a més, aquest procés està mediat per les interpretacions personals que es fan de les experiències viscudes, per la percepció de les expectatives dels i les altres i pel procés d'identificació amb les metes i valors al voltant dels rols que hi ha en el context sociocultural.

Les aportacions d'Eccles han servit de referència a moltes investigacions. Pel seu interès en el nostre estudi de cas, seguim citant a Sáinz, investigadora que resumeix la teoria d'Eccles en el següent esquema:

20 A part dels articles i llibres de Jacquelynne Eccles citats en la bibliografia, hem partit per aquesta part del marc teòric d'un workshop compartit amb ella l'any 2009.



(Extret de Sainz, 2008 p.33)

El que destaca d'aquesta aportació és que dins d'aquest model d'expectativa-valor d'assoliment i d'elecció acadèmica, hi ha una distinció entre l'autoconcepte d'habilitat respecte a una determinada tasca i el valor que les persones assignem a aquesta tasca. La creença de competència dels i les estudiants en certes activitats, junt amb el valor que li donen tenen una especial importància en les eleccions posteriors. El valor que li atorguem, tal i com es pot observar en el quadre anterior, té a veure amb la identitat social, mentre que l'autoconcepte, en aquest model, tindria a veure amb la identitat personal.

És significatiu que ja des de la infància, i com hem anat comentant en el present marc teòric, els nois i les noies van discriminant i creant actituds, sobre quines assignatures acadèmiques i quines activitats son més masculines o femenines. S'associa la lectura, l'art i la música amb les nenes i les matemàtiques, l'esport i les habilitats mecàniques als nens. Donat que aquest procés de socialització, com ja hem dit anteriorment, és diferent per homes que per dones, al mateix temps anem construint esquemes mentals sobre el que és més adequat per cada

individu segons el seu sexe (Barberà, 2004). D'acord amb els estereotips de gènere, anem atribuint els motius dels resultats acadèmics de manera diferenciada segons el sexe de cada persona, la qual cosa incideix directament en l'expectativa que tenen de nosaltres, així com en l'autoconcepte acadèmic que el jo va formant i que acaba sent predictor de les nostres eleccions futures.

En aquesta línia diferents estudis han posat de manifest la presència d'estereotips. És així que els estereotips que les dones són menys hàbils que els homes en matemàtiques i més hàbils en llengües, o que les dones tenen més dificultat que els homes per l'orientació espacial i més facilitat per les relacions socials i la comunicació en general, van conformant les expectatives que els i les altres tenen sobre cada persona segons el gènere atorgat, i aquestes expectatives es traspassen a l'aula, com un altre agent importantíssim de socialització, ja que el professorat acaba tractant de manera diferent a nois i noies, i de forma inconscient projecta les seves expectatives en l'alumnat. Així per exemple les noies són felicitades pel seu treball quan les seves notes són exitoses en matemàtiques i quan no ho són se'ls hi diu que els costa la matèria (Gutbezahl, 1995). S'accepta l'èxit dels nois en matemàtiques com una mostra de les seves habilitats innates, mentre que s'explica l'èxit de les noies com resultat d'un esforç que ha compensat la seva falta d'habilitats (Duru-Bellat 1990). A la llum de tot el que s'ha exposat fins ara, s'ha pensat que l'autoconcepte d'habilitat percebuda en matemàtiques i en tecnologia, ambdues àrees molt influenciades pel gènere construït, serien predictores de les eleccions que nois i noies faran cap a aquestes àrees. No obstant això, en les últimes recerques portades a terme en aquest tema, Sáinz (2009) afirma que sembla que les habilitats percebudes en matemàtiques no són diferents entre nois i noies, però sí que és diferent l'habilitat percebuda respecte a l'ordinador i la informàtica (agafant aquest com a "símil" de l'àrea tecnològica).

Referent a aquest últim punt, en la recerca realitzada sobre models de gènere en adolescents (Carrillo, Guitart, Fatsini i Prat, 2008), mencionada anteriorment, es constata com, precisament, les noies atribueixen els seus bons resultats acadèmics a l'esforç, el treball, la constància, la dedicació, la responsabilitat, mentre que els nois ho basen en característiques personals i aptitudinals com poden ser la intel·ligència, el ser espavilat o llest, el tenir bona memòria. S'observa aquí, la reproducció del gènere construït, de forma que les trajectòries acadèmiques, tal i com apuntàvem, depenen en les noies de les actituds i valors que s'aprenen, de les seves capacitats d'autonomia i autoregulació, mentre que en els nois les capacitats intel·lectuals són les que es considera determinen el seu èxit o fracàs escolar.

Així doncs, l'amalgama entre la congruència de rol, l'ajustament entre la imatge d'un mateix i de la persona "tipus", l'expectativa personal d'eficàcia en certes àrees o matèries, junt amb el valor

percebut en activitats específiques, són les que conformaran les eleccions de les noies i els nois, que probablement tindran poc a veure, o únicament en part, amb les verdaderes habilitats, capacitats o destreses, sinó que tendiran a ajustar-se als dels models de gènere construïts i a les expectatives socials externes i aquelles que el jo va construint.

2. Estudi de cas

Anàlisi comparativa per sexes, de les preferències vocacionals expressades per estudiants de 4t d'Educació Secundària Obligatòria, a través d'un disseny longitudinal amb mostratges de subjectes diferents

2.

Estudi de Cas

2.1 Contextualització

2.1.1 La ciutat

L'obtenció de la mostra s'ha realitzat en un centre educatiu privat, concertat en els nivells educatius obligatoris, i ubicat a Granollers[21].

Granollers és la capital del Vallès Oriental i és també la ciutat més poblada de la comarca. L'any 2008 Granollers comptava amb un total de 60.658 habitants. Atenent les dades de l'any 2001, any d'inici de la recollida de dades de la present recerca, la ciutat havia experimentat un increment de quasi 7000 persones. La proporció, l'any 2008, per sexes era molt equilibrada (un 49,70% eren dones i la resta homes)[22].

En el mateix any, pel que fa a les edats, el 15,1% de la població se situava entre 0 i 14 anys; el 71%, entre 15 i 64 anys; i el 13,9% tenia més de 65 anys. Per tant, la piràmide demogràfica tindria una forma de "baldufa", o sigui, amb les parts superior i inferior molt més estretes que la part central, on es trobarien, majoritàriament, les persones amb edat laboral.

El 2008, també i segons el lloc de naixement, un 57,2% de les persones residents a Granollers havien nascut a Catalunya (d'aquestes, un 68% a la Comarca del Vallès Oriental). Un 23,2% havien nascut a la resta de l'Estat i un 19,6% havia nascut a l'estranger.

Pel que fa a població de nacionalitat no espanyola resident a Granollers, l'any 2004, suposaven un 10,91% de la població, la majoria provinents d'Amèrica Llatina (37,64%), seguits dels provinents d'Àfrica del Nord (28,1%) i de la resta d'Àfrica (21,24%), la resta la configuraven les persones provinents de la Unió Europea, de la resta d'Europa, d'Amèrica del Nord, d'Àsia i d'Oceania.

21 Les dades de la contextualització han estat obtingudes de les bases de dades de l'INE, l'IDESCAT i l'Ajuntament de Granollers. No tots els anys estan disponibles, ja que depenen de les actualitzacions que fan els diferents organismes que gestionen les estadístiques poblacionals. Hem intentat referenciar aquells anys més pròxims al moment en què s'ha fet la recerca.

22 Un fet curiós a comentar és que fins l'any 2008, encara que amb diferències molt minses, sempre hi havia hagut més dones que homes, i és just en aquest any que la tendència comença a invertir-se sensiblement.

L'any 2008 la població de nacionalitat no espanyola resident a Granollers era d'un 18,68% (un augment de quasi 8 punts en referència al 2004), composta majoritàriament per persones provinents de l'Amèrica Llatina (41,24%), l'Àfrica del Nord (22.48%), la resta d'Àfrica (22,48%), i la resta de països abans esmentats.

Més concretament, el districte on pertany el centre amb el qual hem treballat, és el tercer districte més poblat de Granollers, i la seva població estrangera ha passat del 4,42%, de l'any 2001, al 20,92% a l'any 2008.

Pel que fa a nivell d'instrucció, l'any 2001, un 12,1% de la població major de 10 anys no tenia cap titulació, un 24,1% comptava amb una formació de primer grau, un 52,3%, amb una formació de segon grau, i un 11,5% tenien estudis universitaris.

Quant a les taxes d'atur registrades, segons la mateixa font, el 2001 constaven a l'atur 488 homes i 878 dones; el 2008, l'atur registrat en el col·lectiu d'homes era de 1180, i en el de dones, de 1422.

En l'àmbit de l'educació formal, Granollers disposa d'11 Escoles Públiques que imparteixen els ensenyaments d'Educació Infantil i Primari i 4 Instituts que imparteixen estudis d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat (3 d'aquests instituts compten també amb un ampli ventall de cicles formatius de Formació Professional de grau mig i superior). Té, a més a més, 6 centres privats, amb concert en els nivells d'ensenyament obligatori.

2.1.2 El centre

Com ja hem dit abans, la recollida de dades s'ha realitzat en un centre educatiu privat de Granollers, concertat en els nivells educatius obligatoris. Fou fundat l'any 1946, i la seva oferta educativa s'estén des d'Educació Infantil fins al Batxillerat.

Per tal de tenir informació que contextualitzi el centre, incloem un breu resum, en xifres, de la seva composició global[23]:

- El nombre d'estudiants de l'últim any que es va recollir la mostra fou de 757; d'aquests,

23 Dades referents a l'últim curs acadèmic inclòs en la mostra, és a dir, el 2008, extretes de la web del centre.

el 19,8% es trobaven a Educació Infantil, quasi un 40% a Educació Primària, el 31,31% a Educació Secundària Obligatòria, i el 9,25%, a Batxillerat.

- L'escola comptava amb una doble línia per curs.

- A l'Ensenyament Secundari Obligatori, la mitjana d'estudiants per aula era de 25, tot i que a mesura que els i les alumnes avançaven en aquesta etapa, canviava el nombre d'estudiants per aula, ja que augmentaven els grups flexibles, els desdoblaments i l'increment d'assignatures optatives.

La composició del quadre docent d'aquest curs fou:

- 34 tutores i tutors (el nombre de tutores a Infantil fou del 100%; a Primària, del 91.67%; el 66,67% a ESO; i el 80% a Batxillerat).

- El professorat que va intervenir a Infantil fou de 13 persones[24] (el 92,30%, dones). A Primària, el professorat que hi intervingué fou de 22 persones (el 81,81 % dones), a Secundària Obligatòria foren 25 (el 72% dones) i, finalment, a Batxillerat, 15 (el 60% dones).

- Del professorat total, el 43% comptava, a nivell d'estudis, amb una diplomatura, el 50 %, amb una llicenciatura, i el 7% restant tenia al mateix temps alguna diplomatura i alguna llicenciatura.

- El 17% del professorat era compost per antics o antigues alumnes.

- La mitjana d'edat del professorat era de 31 anys.

2.1.3 L'alumnat i la mostra

L'alumnat, del qual s'ha recollit la mostra, són estudiants de 4t d'ESO. L'autora de la recerca fa anualment una intervenció amb aquests i aquestes estudiants, en el marc dels crèdits de tutoria, per tal d'ajudar-los a escollir itineraris de formació i/o professionalitzadors. Els tutors i tutores utilitzen els resultats del qüestionari com una eina més de la seva tasca tutorial. En l'etapa ini-

24 Comptant mestres i especialistes.

cial de la recerca es va pactar amb el centre l'ús de les dades per tal de fer-ne l'anàlisi objecte d'aquesta investigació, preservant-ne, això sí, la confidencialitat de les dades personals que podrien identificar els i les diferents estudiants que han contestat els qüestionaris.

Es tracta d'una mostra no probabilística formada per 374[25] qüestionaris, contestats per estudiants de 4t. d'ESO, que pertanyen a 8 cursos acadèmics consecutius (del curs 2001-2002 al 2007-2008), del mateix centre.

Dels 374 qüestionaris, 167 els han contestat nois i 207 noies, amb unes edats molt homogènies que se situen al voltant dels 15 anys (la mitjana d'edat en els nois és de 15,20, essent la mediana i la moda 15). Pel que fa a les noies, les edats són molt semblants (la mitjana d'edat és 15,16, essent la mediana i la moda 15).

Malauradament, no tenim una descripció sociodemogràfica de la mostra pel que fa a procedència, ni el nivell socioeconòmic, més enllà del que ens ha facilitat el centre a nivell global o el que hem pogut apuntar en l'apartat de la contextualització pel que fa a la ciutat, i és per això que tampoc no comptem amb dades pel que fa al nombre de nouvinguts, tot i que per les característiques de l'instrument utilitzat[26], tots els i les estudiants que han contestat el qüestionari necessiten tenir assolits uns nivells bàsics de lectoescriptura en llengua catalana i/o castellana[27].

2.2 Metodologia

2.2.1 Instrument

L'instrument utilitzat en aquesta recerca, per a la recollida de les dades, és el Registre de Preferències Vocacionals Kuder-C.

Com diu el pròleg a l'edició espanyola:

El Kuder-C, és una de les millors mesures existents dels interessos, particularment per a es-

25 La mostra inicial era de 394 qüestionaris, però per criteris de validesa de la prova s'han hagut de descartar 20 qüestionaris, com s'explicarà mes endavant, al procediment.

26 Registre de preferències professionals Kuder-C.

27 Es deixa triar la versió del qüestionari en català o en castellà. El 90% escullen la versió catalana.

tudiants adolescents. Els seus elements, del tipus de preferències, encara que originalment seleccionats de manera subjectiva, han estat provats mitjançant investigació, i es pot presumir que les puntuacions obtingudes en unes àrees àmplies són raonablement objectives. La seva fiabilitat és satisfactòria. Són lloables els esforços i estudis dedicats per l'autor durant tants anys a la seva mesura i millora.

Cal tenir en compte que, en tractar-se d'una prova d'interessos, la resposta que s'obté té a veure amb Què m'agrada. No contempla ni les aptituds ni les característiques personals que es necessiten per portar a terme determinats estudis o itineraris professionals.

Els resultats del Kuder-C s'agrupen a l'entorn de 10 amplis camps ocupacionals, el resum dels quals és el següent[28]:

Aire Lliure: Indica preferència per aquells treballs que normalment es realitzen a l'aire lliure, freqüentment relacionats amb la cria d'animals i/o el cultiu de plantes.

Mecànic: Indica preferència per treballs manuals utilitzant màquines i instruments.

Càlcul: Indica preferència pel treball amb números.

Científic: Indica preferència per la descoberta de nous fets i la resolució de problemes.

Persuasiu: Indica preferència per la reunió i el tracte amb persones, els negocis i la venta de productes.

Artístic: Indica preferència per treballs manuals, plàstics i creatius; generalment es tracta de tasques "vistoses" que abasten el dibuix, el color i materials atractius.

Literari: Indica preferència per les tasques que exigeixen lectura i escriptura.

Musical: Indica preferència per activitats tals com assistir a concerts, tocar instruments musicals o fer lectures al voltant de la música i els músics.

Assistencial: Indica preferència per activitats que signifiquin ajuda al proïsme.

28 S'ha optat per seguir el mateix ordre en l'exposició dels diferents camps que segueix l'autor en la seva exposició en el manual del qüestionari.

Administratiu: Indica preferència per aquelles tasques d'oficina que requereixen precisió i exactitud.

Pel que fa a la interpretació dels resultats, prendrem com a referència els següents puntatges:

Interessos significativament alts: >98
Interessos alts: entre 85.3 i 97
Interessos mitjanament alts: entre 71 i 85
Interessos normals: entre 32.5 i 70
Interessos mitjanament baixos: entre 17 i 32
Interessos baixos: entre 2 i 29.5
Interessos significativament baixos: <2

2.2.2 Mètode d'Investigació

S'ha adoptat, en aquesta recerca, el mètode d'Estudi de Cas i, més concretament, l'Estudi de Cas Instrumental. És també un estudi longitudinal, amb la particularitat que es tracta de mostratges de subjectes diferents.

És un estudi de cas, perquè tot i el considerable nombre de qüestionaris recollits, han estat recollits en un sol centre, sense un mostratge probabilístic i, per tant, hem de tenir en compte que aquests ens parlaran únicament de l'alumnat que l'han contestat, amb unes característiques i un context socioeconòmic, cultural i educatiu concret. Així doncs, parafrasejant a Stake, (1998 p. 15) no podem oblidar que:

> *Els casos que són d'interès en l'educació i en els serveis socials els constitueixen, en la seva majoria, persones i programes. Persones i programes s'assemblen en certa manera uns als altres, i en certa manera són únics també. Ens interessen tant pel que tenen d'únic com pel que tenen de comú. Pretenem entendre'ls.*

És, a més, instrumental, perquè s'escull aquest cas com una "eina", un instrument, que pot servir per il·lustrar les preguntes de recerca que ens plantejàvem. Qualsevol altre "cas" que disposéssim d'informació relativa a les preferències expressades pels i les estudiants, hauria tingut interès. I és longitudinal, perquè les dades han estat recollides durant 8 anys consecutius. Tal i com expressen León i Montero (2002, p. 130) "és interessant observar en aquests tipus d'estudis el possible canvi en la població".

2.2.3 Procediment

2.2.3.1 Recollida de dades

Les dades han estat recollides durant 8 cursos acadèmics consecutius (del curs 2001-2002 al 2007-2008) al nivell de 4t. d'ESO a través de l'aplicació col·lectiva, en una sola sessió per grup-aula, del *Registre de preferències vocacionals Kuder-C.*

L'aplicació d'aquest qüestionari tenia com a finalitat proporcionar als tutors i tutores dels diferents cursos, un instrument més, que els ajudés en el procés d'orientació acadèmica i professional amb el seu alumnat i en el marc de les tutories. A tal efecte, s'ha proporcionat als tutors i tutores una gràfica amb els resultats del test per tal de ser treballat amb el seu alumnat juntament amb la resta d'estratègies d'orientació que utilitzen habitualment.

Les dates concretes, de la recollida de dades han estat:

Curs 2001-2002: 12.12.2001
Curs 2002-2003: 12.02.2003
Curs 2003-2004: 29.01.2004
Curs 2004-2005: 03.02.2005
Curs 2005-2006: 23.01.2006
Curs 2006-2007: 02.03.2007
Curs 2007-2008: 12.02.2008

És a dir, majoritàriament durant el segon trimestre de curs, que és quan els i les estudiants han d'acabar de definir les seves trajectòries una vegada finalitzat el període d'educació secundària obligatòria.

2.2.3.2 Tractament de les dades

S'han recollit un total de 394 qüestionaris, als quals s'ha aplicat la escala V de verificació, inclosa en el manual de la prova, que serveix per detectar aquells qüestionaris que per diferents motius presentin una elevada possibilitat que hagin estat contestats a l'atzar o sense una bona comprensió de les consignes. S'han desestimat 20 qüestionaris per no complir els criteris de fiabilitat i validesa, pel que la mostra final ha estat de 374 qüestionaris, 167 dels quals han estat

contestats per nois i 207, per noies.

Els qüestionaris s'han corregit de manera mecanitzada i s'han transformat les puntuacions directes en centils, atenent els barems de nivell educatiu i sexe inclosos en el manual.

Els resultats del test, en centils per a cada una de les àrees definides, s'han buidat a una base de dades construïda amb el programa SPSS (Statistical Product and Service Solutions), per tal de poder ser analitzats i interpretats en base a les següents preguntes d'investigació[29]:

- Hi hauran diferències significatives pel que fa a interessos i vocacions expressades entre els dos col·lectius noi/noia?
- Les preferències professionals i vocacionals expressades per ambdós col·lectius, estaran relacionades amb el model de gènere construït femení i masculí?
- Les diferències entre els col·lectius seran més grans com més antigues siguin les dades?

S'ha fet una anàlisi de dades quantitativa, utilitzant els referents de l'estadística descriptiva, atenent al tipus de dades disponibles i als objectius de la recerca.

L'arxiu de dades ha estat segmentat per la variable "sexe" per tal de poder comparar els resultats globals obtinguts pels nois i noies i, en un segon moment, s'ha tornat a segmentar, a més, per la variable "curs acadèmic" per tal de poder fer una anàlisi comparativa entre els diferents cursos.

S'ha calculat per a cada una de les segmentacions les mesures estadístiques de posició centrada, mitjana, mediana i moda, les no centrades, quartils. També s'han calculat les mesures estadístiques de dispersió: variança i desviació tipus, i s'ha calculat el coeficient de dispersió de Pearson com a mesura de dispersió que permet comparar dispersions de dades amb mitjanes diferents (en aquest cas, grau de dispersió segons la variable sexe, la qual cosa ens dóna més informació que la simple desviació tipus o la variança). Finalment, s'ha calculat l'índex de correlació de Pearson, amb la finalitat de descobrir quines àrees presentaven variabilitats conjuntes, el grau de significació d'aquestes variabilitats, així com la seva direcció, amb l'objectiu de poder determinar àrees d'interès que anessin més enllà de l'estudi de cada àrea per separat.

29 Incloses ja en l'apartat d'objectius generals de la recerca.

2.3 Les dades obtingudes

2.3.1 La representació gràfica

Per tal de fer més clarificadora l'exposició dels resultats i l'anàlisi dels mateixos, desgranarem les diferents puntuacions obtingudes pel col·lectiu de nois i noies atenent primer als resultats globals, és a dir, a tots els casos junts; desprès farem una comparació de l'històric, és a dir, la sèrie temporal per tal de veure com han evolucionat les mitjanes de les puntuacions en les diferents escales prenent com a referència la variable curs acadèmic i sexe.

Cal dir, en aquest punt, que per a una millor comprensió, i també per a una primera aproximació visual, s'ha escollit acompanyar les explicacions amb representacions gràfiques. S'ha optat per tres tipus de gràfics:

- **Els gràfics de barres** per veure el grau de preferència de les diferents àrees pel que fa a mitjanes globals, per tal de tenir una primera impressió de quines són les àrees que més agraden als dos col·lectius i la primera impressió també de les diferències i/o semblances que hi ha entre ells i elles. Les gràfiques de barres, ens permeten tenir una primera aproximació visual segons la llargada de les mateixes i, per altra banda, si posem de costat puntuacions dels dos col·lectius, ens permetran també veure si les llargades dels uns i de les altres són similars o no.

- **Les gràfiques de caixes i bigotis** per als resultats globals per a cada àrea. En la gràfica de caixa i bigotis, la "caixa" representa el 50 per cent de les puntuacions obtingudes. Aquesta caixa presenta també una línia divisòria (que ens marca la mediana) que pot partir de manera més o menys equitativa, cada una d'aquestes dues parts de la caixa i que ens indica el 25 per cent de les puntuacions que s'han obtingut (de fet, ens marca la puntuació per sota de la qual, sumant caixa i bigotis, se situaran el 50 per cent de les puntuacions obtingudes i, per tant, a partir d'ella hi haurà la resta del 50 per cent de puntuacions). Per altra banda, "els bigotis", que se situen en cada extrem de la caixa, indiquen, cada un d'ells, el 25 per cent de les puntuacions de cada extrem. Així doncs, si la caixa és més allargada, ens indicarà que les puntuacions són més disperses; si un cantó és més curt que l'altre, indicarà que les puntuacions es concentren més en aquella part que en l'altre. El mateix passarà amb els bigotis. Com més llargues siguin les línies, més dispersió hi haurà de les dades, i quan aquestes línies es converteixen en punts, voldrà dir que són puntuacions extremes: ens mostren puntuacions "atípiques" o "molt atípiques" en

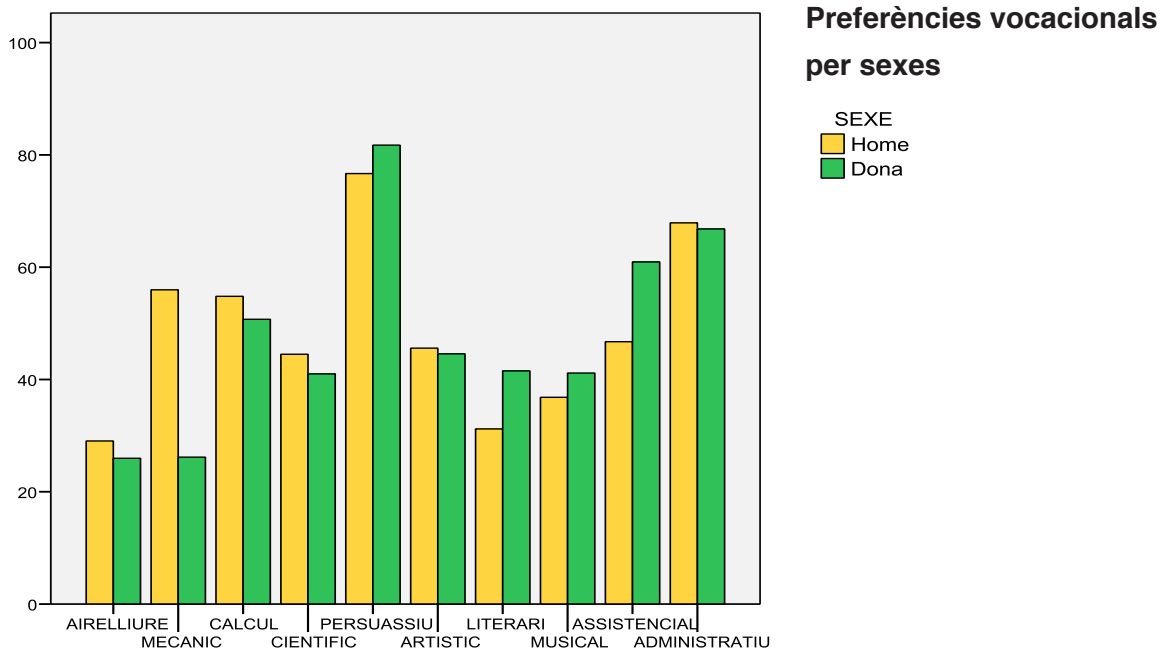
relació a la resta de les puntuacions observades, tant si aquestes són en el bigoti inferior com si es troben en el bigoti superior.

- **Els diagrames de línies** pel que fa a la representació dels històrics o sèries temporals al llarg dels 8 anys. Donat que un dels objectius de la recerca era veure els possibles canvis que hi ha hagut amb el pas del temps en la població, és interessant veure l'evolució de les puntuacions obtingudes segons la variable "sexe", prenent com a referència la variable "curs acadèmic". Aquests diagrames s'han realitzat segons les mitjanes obtingudes en els diferents cursos per a cada una de les àrees.

2.3.2 Resultats globals

En primer lloc, i per tal de tenir un resultat global de les preferències que manifesten els nois i noies pel que fa a les mitjanes dels diferents anys, i com ja hem dit amb anterioritat, presentem la següent gràfica:

En una primera aproximació visual als resultats, el que veiem és que hi ha força àrees on les barres dels nois i de les noies són pràcticament de la mateixa llargada. Aquest fet ens indica que les seves preferències, encara que amb petits matisos, són molt semblants. Mirant la gràfica d'esquerra a dreta, aquestes àrees són la d'aire lliure, la de càlcul, la científica, la persuasiva, l'artística, la musical i l'administrativa, és a dir, de les 10 àrees estudiades, a primer cop d'ull, en 7 d'elles, no s'observen diferències que ens cridin l'atenció.



Hi ha, però, 3 àrees que només amb aquesta primera aproximació visual ens fan adonar que les barres tenen una llargada molt diferent. Aquestes 3 àrees són la mecànica, la literària, i l'assistencial.

Si atenent a aquesta primera aproximació visual, però comparant les mitjanes obtingudes en cada una de les àrees, establíssim un rànquing de preferències pel col·lectiu de nois i pel col·lectiu de noies, hauríem de:

	NOIS	**NOIES**
1r.	Àrea Persuasiva ($\bar{x}$= 76.67)	Àrea Persuasiva ($\bar{x}$= 81.74)
2n.	Àrea Administrativa ($\bar{x}$= 67.90)	Àrea Administrativa ($\bar{x}$= 66.82)
3r.	Àrea Mecànica ($\bar{x}$= 55.98)	Àrea Assistencial ($\bar{x}$=60.94)
4t.	Àrea de Càlcul ($\bar{x}$= 54.81)	Àrea de Càlcul ($\bar{x}$= 50.72)
5è.	Àrea Assistencial ($\bar{x}$= 46.74)	Àrea Artística ($\bar{x}$= 44.57)
6è.	Àrea Artística ($\bar{x}$= 45.49)	Àrea Literària ($\bar{x}$= 41.53)
7è.	Àrea Científica ($\bar{x}$= 44.49)	Àrea Musical ($\bar{x}$= 41.14)
8è.	Àrea Musical ($\bar{x}$= 36.83)	Àrea Científica ($\bar{x}$= 41.00)
9è.	Àrea Literària ($\bar{x}$= 31.20)	Àrea Mecànica ($\bar{x}$= 26.17)
10è.	Àrea Aire Lliure ($\bar{x}$= 29.05)	Àrea Aire Lliure ($\bar{x}$= 25.97)

Analitzant aquest rànquing, el que veiem com a primera impressió, és que el llistat, per ambdós col·lectius, comença i acaba igual. Tant nois com noies mostren les seves preferències més elevades cap a l'àrea persuasiva i administrativa i, de la mateixa manera, ambdós col·lectius mostren la seva baixa preferència cap a l'àrea d'aire lliure.

Si agafem les 3 àrees que visualment havien marcat una diferència entre ambdós col·lectius, i busquem la seva posició en el rànquing, veiem que l'àrea mecànica ocupa la posició número 3 en els nois, mentre que les noies la desplacen a la penúltima opció de les seves preferències. L'àrea literària ocupa el 5è lloc en les noies, i els nois la desplacen a la posició penúltima. L'assistencial va de la tercera posició, en les noies, a la cinquena, en els nois. Sembla doncs, d'entrada, que aquestes 3 àrees són les que s'intercanvien posicions jugant sempre amb les posicions 3a, 5a i penúltima, i el que queda clar, d'entrada, és que l'àrea que més espais es desplaça entre l'un i l'altre col·lectiu, és l'àrea Mecànica.

Necessàriament, aquest salt en les preferències, més endavant ens haurà de portar a analitzar, per a cada un dels col·lectius, no només quines àrees prefereixen en primer, segon, tercer lloc... sinó també, quan es fa una tria d'una àrea, quines probabilitats hi ha que també n'escullin o no n'escullin una altre al mateix temps, perquè aquestes correlacions ens donaran informació sobre àrees d'interès per a cada col·lectiu d'un manera més global que el simple estudi de cada àrea per separat.

D'altra banda, mirant les mitjanes de l'àrea literària, musical i científica de les noies, veiem que la posició que ocupen en 6è, 7è i 8è lloc és quasi anecdòtica, ja que podrien saltar d'una d'aquestes posicions a l'altre fàcilment per la diferència només de decimals que tenen. Aquest fet no passa en el rànquing dels nois, que si bé tenen molt poques diferències entre les àrees assistencial, artística i científica, no són tan minses com en el grup de noies.

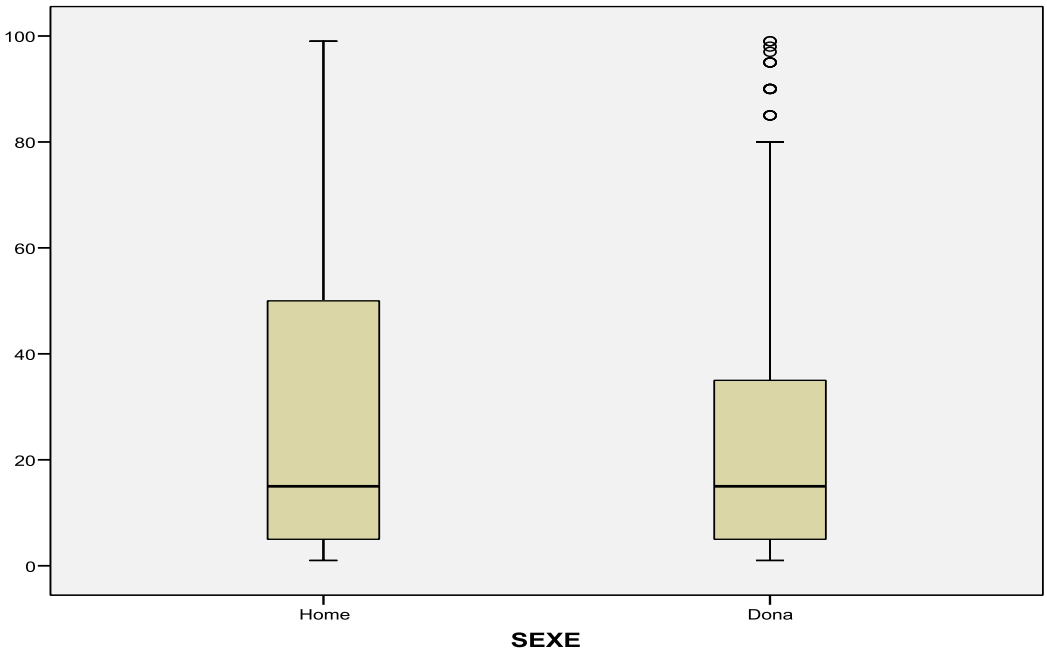
Primerament, però, anem a entrar al detall en les dades obtingudes de cada una de les àrees contemplades en el qüestionari administrat, estudiant primer els resultats globals i, en segon lloc, l'històric.

2.3.3 Àrea per àrea

2.3.3.1 Àrea Aire lliure

Àrea que agrupa activitats que generalment es realitzen a l'aire lliure i que impliquen contacte amb la naturalesa.

Anàlisi global



L'àrea d'aire lliure ha estat la preferència menys escollida tant pels nois com per les noies.

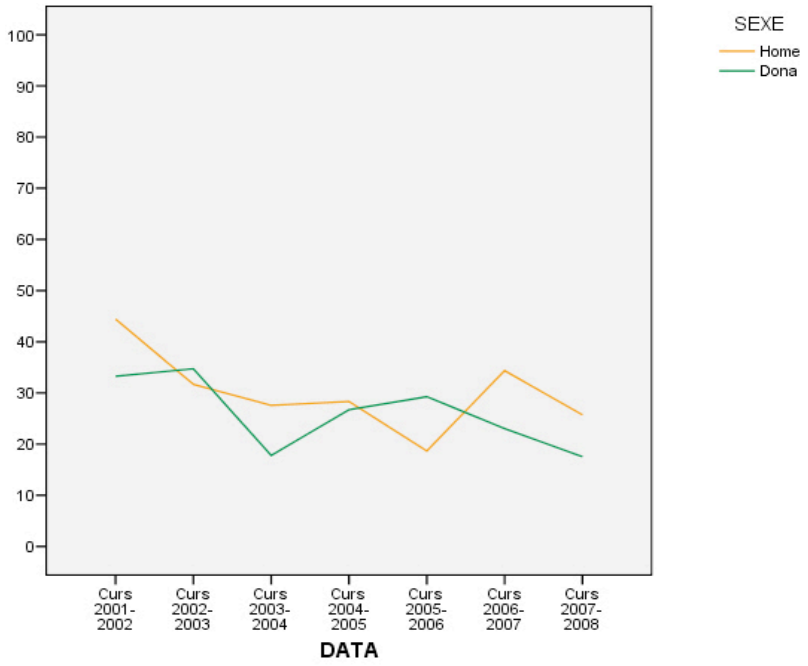
En una primera aproximació visual als resultats, veiem com la ratlla de la mediana, que és la que ens separa la meitat de les puntuacions obtingudes per a cada sexe, se situa en la zona baixa de la gràfica. Per ambdós col·lectius, hi ha una gran concentració de les puntuacions baixes, uns resultats pràcticament idèntics. L'altre meitat varia d'un col·lectiu a l'altre: les caixes de les puntuacions obtingudes pels nois s'allarguen, la qual cosa indica una major dispersió, i els bigotis també s'allarguen, però sense presentar puntuacions atípiques. Les noies, en canvi, segueixen concentrant les puntuacions en la part alta de la caixa, que és molt més curta que en els nois, i en els bigotis superiors, on també tenen puntuacions més baixes. En canvi, però, obtenen 2 puntuacions atípicament elevades, i 4 molt atípicament elevades (en un total de 207 recollides).

Tot això ens mostra que, tant per als nois i com per a les noies, aquesta àrea té un baix interès, que en els nois la gradació que va del no preferir al preferir no es tant brusca, i que les puntuacions es van repartint d'una manera més dispersa, però constant, sobretot en la part alta, mentre que hi ha 6 noies que tenen unes puntuacions molt diferents de la resta de les seves companyes.

Traduït en xifres, diríem que l'àrea d'aire lliure no mostra diferències massa notables pel que fa a mitjana entre el col·lectiu de nois i el de noies. Els nois obtenen una puntuació mitjana de 29,05, i les noies de 25,97, amb unes medianes idèntiques de 15. Això vol dir que el 50 per cent de les puntuacions de nois i noies se situen en centils que van de 0 a 15. Ara bé, les noies presenten un índex de dispersió més elevat globalment (Índex de dispersió de Pearson, en endavant V és 100, 127 pels nois i 106,41 per les noies), perquè tenen puntuacions molt més extremes en la part alta. Cal destacar també que, pel que fa a les noies, a part del 50 per cent de les puntuacions que es concentren del centil 0 al 15, un 25 per cent més se situa entre el centil 15 i el centil 35, i que només un 25 per cent tenen un centil superior a 35. Quant als nois, el quartil 3 està situat en el centil 50, 15 punts per sobre del de les noies.

Per tant, globalment, podríem dir que és una àrea que tot i la seva baixa preferència, agrada a més nois que a noies, de manera molt poc significativa, senzillament per la distribució dels resultats en el continuum que va del centil 0 al 100.

Històric



D'entrada, podem dir que no s'observen canvis significatius pel que fa a les preferències mostrades cap a aquesta àrea, amb el pas del temps.

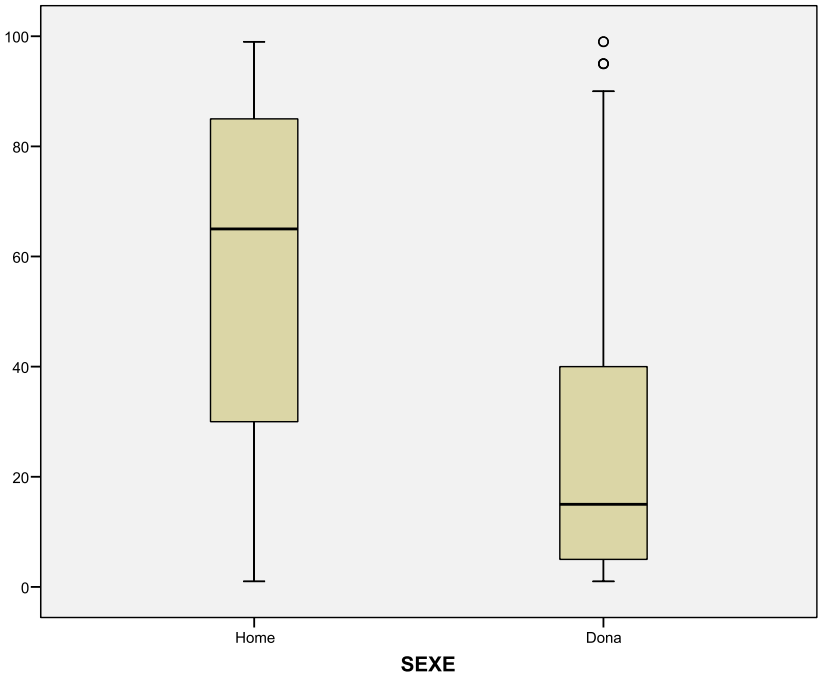
La gràfica de la sèrie temporal ens mostra com al llarg dels diferents cursos acadèmics l'opció de l'àrea Aire Lliure, en la mateixa línia que les dades globals, no ha estat una opció massa escollida, ni pels nois ni per les noies. En algunes ocasions, les noies l'han escollida més que els nois i, en d'altres, a l'inrevés. En cap cas, la mitjana d'algun curs acadèmic supera el centil 45. Les línies fluctuen per ambdós col·lectius, en ocasions, les noies se situen una mica per sobre (cursos acadèmics del 2002-2003 i 2005-06), en d'altres, són els nois que situen la seva preferència per sobre (cursos 2001-2002, 2003-04, 2006-2007 i 2008-08), i en un altre (curs 2004-05), la preferència d'ambdós se solapa.

Si comparem el primer curs, en què es prenen les mesures, i l'últim, el que sí que veiem és que les puntuacions presenten una tendència a la baixa, molt poc sensible i poc significativa per les fluctuacions que s'han anat donant el llarg de tots els períodes estudiats (de fet les puntuacions de les noies en l'últim curs se situen en el mateix lloc que les del curs 2003-04, i la dels nois, en el mateix lloc que el curs 2004-05).

2.3.3.2 Àrea Mecànica

Àrea que agrupa activitats que impliquen treball amb màquines, utensilis, objectes mecànics i treballs amb màquines.

Anàlisi global



L'àrea mecànica, com ja comentàvem anteriorment en la gràfica i el rànquing de preferències globals, és la que més diferències presenta comparant els resultats d'ambdós col·lectius: ells la col·loquen en la tercera posició, i elles en la novena. Aquestes diferències s'aprecien també amb un primer cop d'ull a les gràfiques de caixes i bigotis de l'àrea.

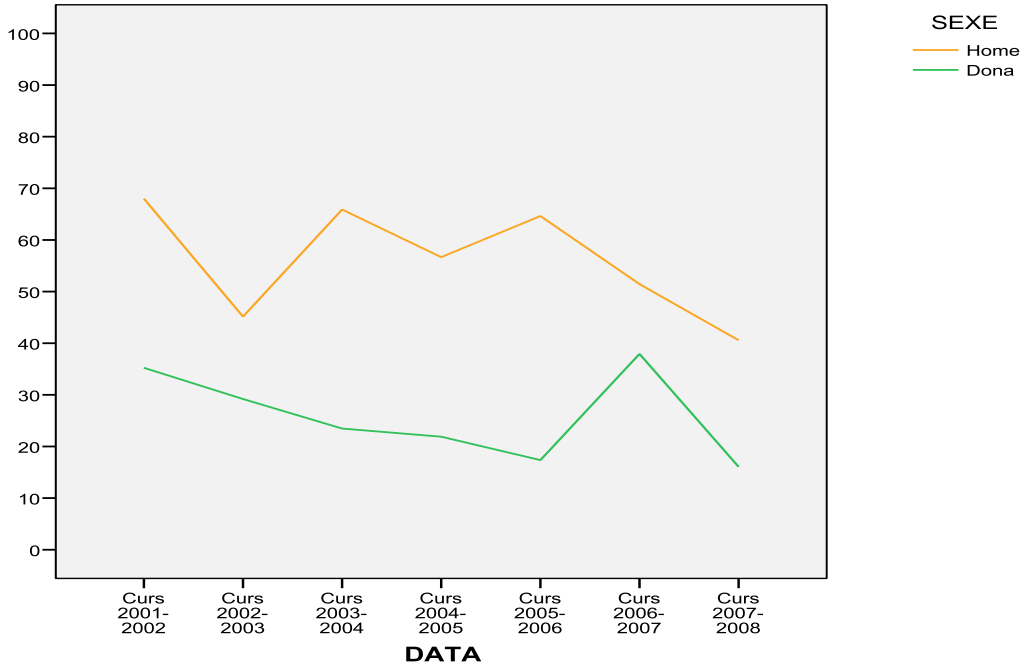
D'entrada, el que veiem és que la caixa dels nois comença molt més amunt que la de les noies i que la ratlla que divideix les dues caixes se situa en segments totalment diferents del gràfic. Veiem també que la major dispersió dels nois està en les puntuacions baixes, mentre que la major dispersió de les noies està en les puntuacions elevades.

Això ens indica que la meitat de les noies tenen una baixa preferència per l'àrea mecànica, mentre que la meitat dels nois tenen una alta preferència per aquesta mateixa àrea. Que a les noies que els agrada aquesta àrea, els agrada amb una dispersió molt més elevada que els nois, que mostren una major concentració en les puntuacions altes (novament, trobem dues puntuacions atípiques pel que fa al col·lectiu de noies, que mostren una elevada preferència cap a ella).

Traduït en xifres, podríem dir que l'àrea de mecànica presenta en els nois una mitjana de 55,98 mentre que les noies la tenen de 26,17. Les medianes són també molt diferents, ja que els nois tenen una mediana de 65, mentre que les noies la tenen de 10. Això vol dir que, en el cas de les noies, el 50 per cent de les puntuacions se situen entre els centils 0 i 10; per tant, és una àrea molt poc escollida per elles. En canvi, en els nois, el 50 per cent de les puntuacions se situen entre els centils 65 i 100, la qual cosa vol dir que és una àrea força escollida per ells. Ara bé, la major dispersió es troba també en les puntuacions de les noies que tenen una V= 96,47, mentre que els nois la tenen de 58,19. Aquesta dispersió tan elevada en el cas de les noies fa que la mitjana sigui poc representativa, sobretot per les puntuacions extremes en la part alta. La gràfica dels resultats globals de la mostra il·lustra bé aquests resultats: Només un 25 per cent de les noies supera el centil 40, mentre que el 25 per cent del nois té puntuacions que van del centil 65 al 85.

Per tant, podem dir, que és una àrea que interessa majoritàriament als nois i que no interessa, majoritàriament, a les noies.

Històric



Si observem la gràfica de la sèrie temporal de les mitjanes al llarg dels diferents cursos acadèmics, veiem com les línies que representen les puntuacions dels nois i de les noies s'han situat al llarg dels anys de manera paral·lela: ells, en la part superior de la gràfica (el que implica puntuacions més elevades); elles, en la part inferior; i en cap cas han tingut un punt de contacte.

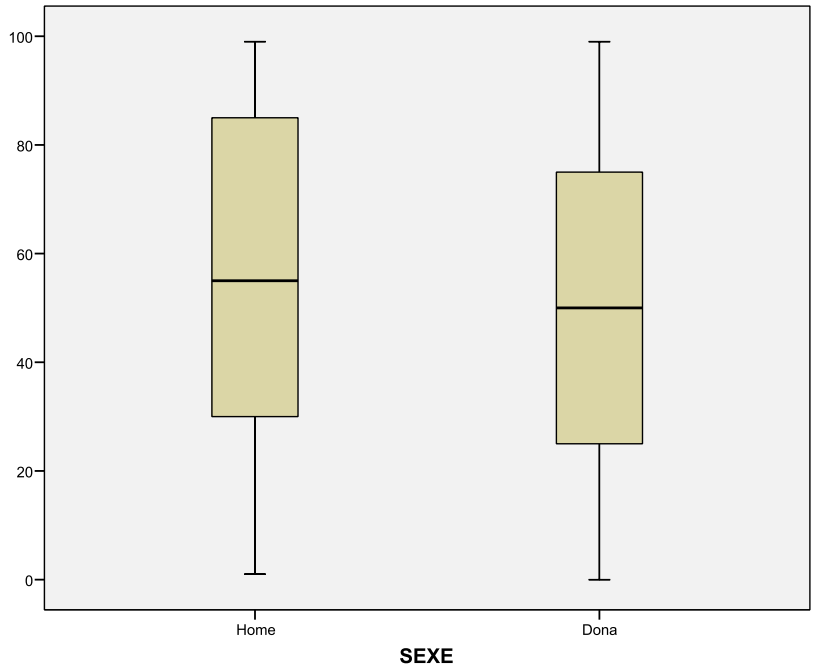
Pel que fa als nois, la línia és molt més oscil·lant. Tot i així, veiem que és una àrea que en els últims cursos acadèmics ha sofert un clar descens pel que fa a les seves preferències, sobretot en els dos últims cursos observats. Les noies s'han mostrat molt més estables pel que fa al seu nivell de preferència, si bé s'observa una punta en el curs acadèmic 2006-2007, que amb les dades que disposem es pot considerar anecdòtic, ja que el proper curs la tendència és una regressió a la mitjana habitual, és a dir, similar a la resta de cursos pel que fa a aquest col·lectiu.

Històricament, per tant, ha estat una àrea de clara preferència per a la meitat dels nois i de clara preferència baixa per a la meitat de les noies.

2.3.3.3 Àrea Càlcul

Àrea que agrupa activitats que impliquen treball amb números i operacions i càlculs matemàtics.

Anàlisi Global



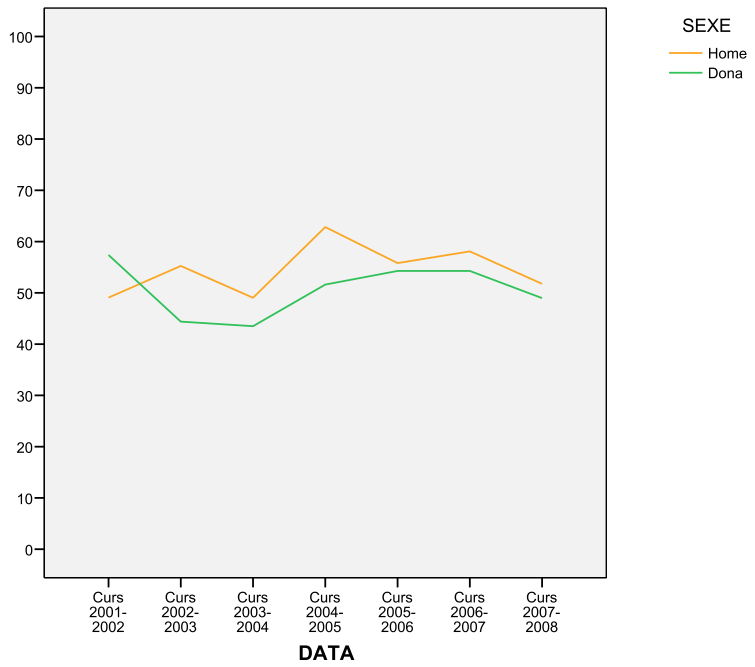
Tal i com hem apuntat en el rànquing de les preferències més escollides per nois i per noies, l'àrea de càlcul se situa en quart lloc pel que fa als dos col·lectius, el que indica una preferència força alta en comparació amb la resta d'escales.

En una primera aproximació visual a les dades, observem en la gràfica de caixa i bigotis, que si bé les dues caixes són molt similars, la gràfica dels nois se situa lleugerament més amunt que la de les noies, i que la ratlla que marca la meitat de les observacions, és també lleugerament superior pel que fa als nois. Això ens indica que, amb una diferència poc apreciable, els nois tenen puntuacions més elevades que les noies. Així mateix, per la llargada de la caixa, observem que la dispersió en la zona alta és més gran en els nois que en les noies. Per tant, comparativament, el nombre de nois a qui agrada "una mica" més el càlcul, que no pas a les noies, tot i així ho podríem considerar una observació molt poc significativa.
Traduït en xifres, veiem que la mitjana dels nois és de 54,81 i la de les noies 50,72. Les medianes són molt semblants: 55 per als nois i 50 per a les noies. Les dispersions, encara que majors

en les noies, tampoc presenten diferències significatives (Vnois= 53,80 i Vnoies=60,61). Només comentar que en els nois, com a preferència mitja-elevada, el 25 per cent de les puntuacions estan entre el 55 i el 85, mentre que en les noies aquestes puntuacions se situen entre el 50 i el 75. Per tant, les puntuacions elevades dels nois (un 25 per cent més) estan entre el 85 i el 100; en canvi en les noies estan entre el 75 i el 100.

No podem dir que hi hagi diferències significatives entre els dos grups.

Històric

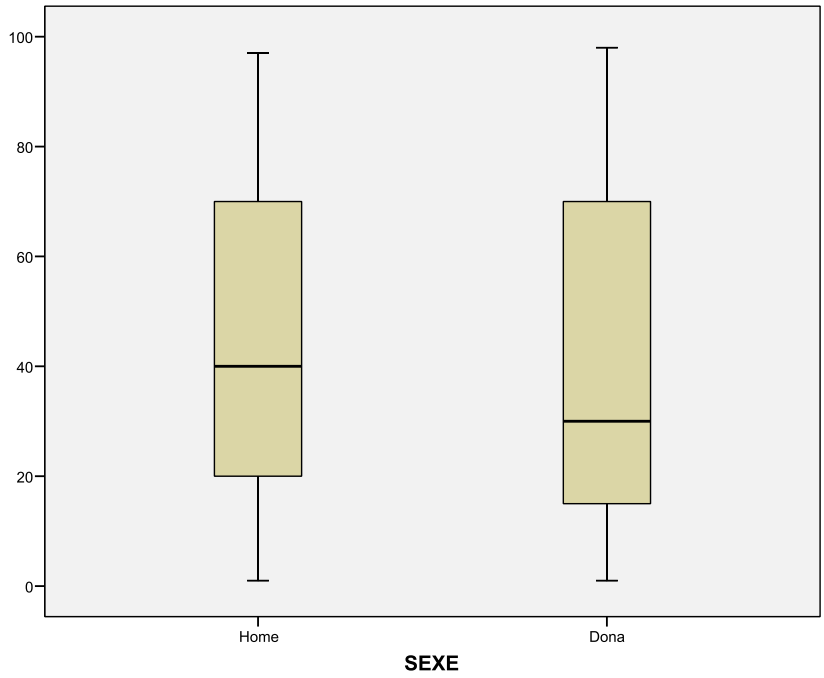


D'entrada, podem dir, que no s'observen canvis, en els dos col·lectius, amb el pas del temps. L'àrea de càlcul, en la nostra mostra, comença essent una àrea més escollida per les noies (amb diferències poc significatives), i a mesura que passa el temps, aquesta preferència comença a ser lleugerament superior per part dels nois.
Podríem dir que ha estat una àrea globalment escollida per ambdós grups de manera molt semblant i molt estable al pas del temps.

2.3.3.4 Àrea Científica

Agrupa activitats que es relacionen amb la ciència, la utilització del mètode científic i les recerques científiques en general.

Anàlisi Global



L'àrea científica, pel que fa al rànquing, ocupa el 7è lloc en el grup dels nois, i el 8è en el grup de les noies.

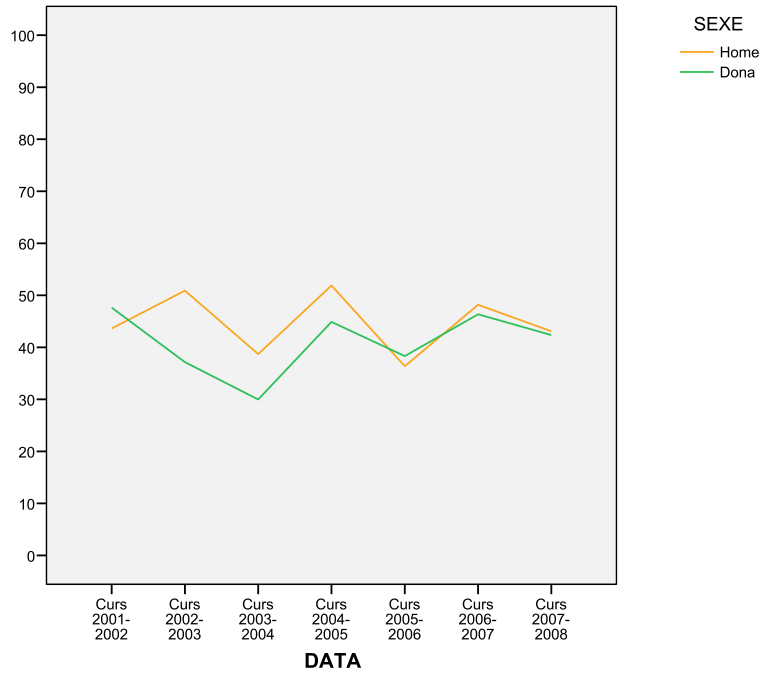
Començant per la primera impressió visual, veiem que els dos grups estudiats presenten unes gràfiques molt semblants. La gràfica corresponent als nois està desplaçada, lleugerament, cap a dalt, tot i que finalitzen al mateix punt totes dues. La línia de la mediana que divideix el 100 per cent de les puntuacions en dues parts és lleugerament més baixa en el grup de noies que en el de nois. Tot això ens ve a dir, a primera vista, que la meitat de les puntuacions obtingudes per les noies són inferiors a la meitat de les que han obtingut els nois. Així mateix, l'altre meitat de les puntuacions d'ambdós grups, es distribueixen d'una manera més concentrada en els nois (el punt de partida de la part superior de la caixa és més alt, i el final el mateix).

Traduït en xifres, podem dir que l'àrea científica presenta uns resultats semblants tant pel que fa

a nois com pel que fa a noies, ja que la mitjana dels nois és de 44,49 i la de les noies de 41. La mediana dels nois és de 40 i la de les noies és sensiblement més baixa, de 30. Això vol dir que el 50 per cent de les puntuacions de les noies es concentren entre el centils 0 i 30, mentre que l'altre 50 per cent es dispersen entre el centil 30 i el 100 en les noies i entre 40 i 100 en els nois.

Les dispersions de les puntuacions, per tant, és més elevada en les noies, encara que no d'una manera significativa (Vnois= 66,40 mentre que Vnoies= 77,03). Com sempre, però, haurem de tenir en compte que la mitjana, en aquest cas, és menys representativa en les noies que en els nois, ja que hi ha una major dispersió, bàsicament pel que fa a les puntuacions més elevades.

Històric



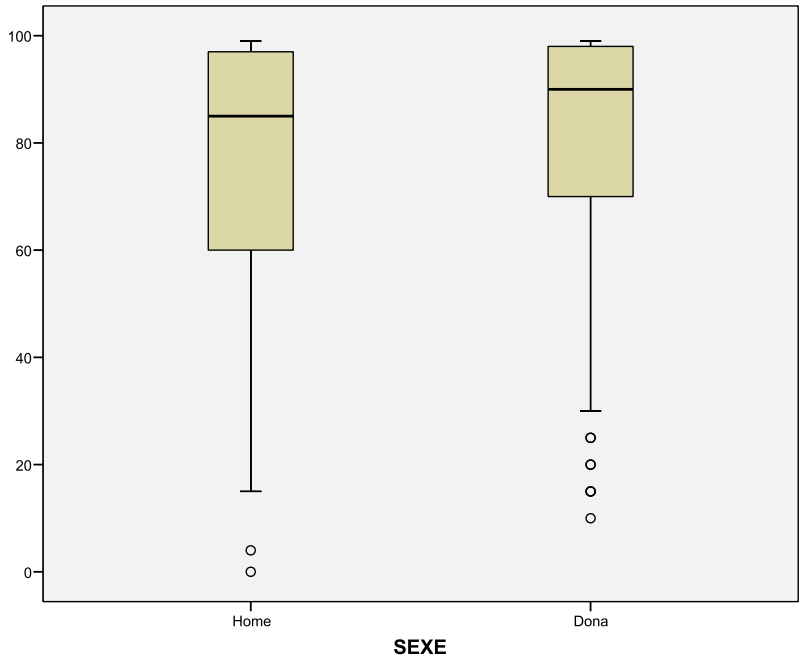
L'àrea científica, pel que fa a la sèrie temporal al llarg dels diferents cursos acadèmics, ha estat una àrea amb un nivell de preferència mig i amb uns resultats molt semblants tant pel que fa a noies com a nois. Tot i així, s'observa que en el primer curs acadèmic de la nostra mostra, les noies puntuaven com a mitjana, sensiblement superior als nois. En els 3 cursos següents, les noies van passar a puntuar sensiblement per sota, i en els dos últims cursos de la mostra, les puntuacions s'equilibren al voltant del centil 45.
Podríem dir que en les últimes 3 mesures preses, l'interès cap a aquesta àrea s'ha fet quasi idèntic per als dos grups i, encara que de manera molt sensible, s'observa algun petit canvi pel

que fa la convergència dels interessos cap a aquesta àrea.

2.3.3.5 Àrea Persuasiva

Aquesta àrea agrupa activitats que es relacionen amb la persuasió, imposició de punts de vista, convèncer els altres, màrqueting, venda en general.

Anàlisi global



L'àrea persuasiva ha estat la que ocupa el lloc número 1 en el rànquing de preferències d'ambdós sexes.

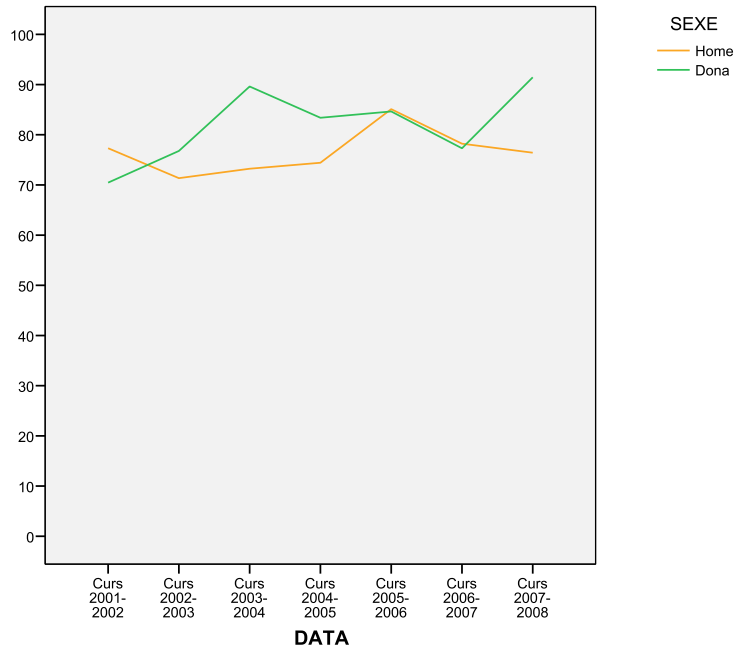
La primera aproximació als resultats, a través de l'examen visual de la gràfica, ens mostra dues caixes situades en la part alta del gràfic, la qual cosa ens torna a reafirmar la idea de l'elevada preferència que els i les adolescents mostren cap a aquesta àrea. Ara bé, veiem que la llargada de la caixa dels nois és superior a la de les noies, i que la línia de la mediana es sensiblement inferior. Això ens indica que les puntuacions de les noies estan més concentrades en preferències elevades, mentre que la dels nois, tot i ser altes, no ho són tant.

També observem com hi ha dos nois que tenen preferències atípiques en la part baixa, i 4 noies en la mateixa situació. Això indica que no és usual puntuar tant baix en una àrea de tanta preferència, sobretot en el cas de les noies, que el bigoti inferior de la caixa acaba molt abans que el dels nois.

Expressat en xifres, veiem que la mitjana de les noies se situa en el centil 81,74, mentre que en els nois està en el 76,67. La mediana de les noies és de 90, i la dels nois de 85. Això vol dir que la dispersió més elevada es troba en les puntuacions baixes, ja que en les noies el 50 per cent de les puntuacions se situen entre el centil 90 i el 100 i en els nois entre el centil 85 i el 100. Tot i així, podem considerar segons l'índex de dispersió de Pearson que tots dos col·lectius presenten una dispersió semblant (Vnois= 31,92 i Vnoies=27,20).

Per tant, podríem dir, que tot i que és una àrea d'elevada preferència per als dos grups, ho és lleugerament més per a les noies que per als nois.

Històric



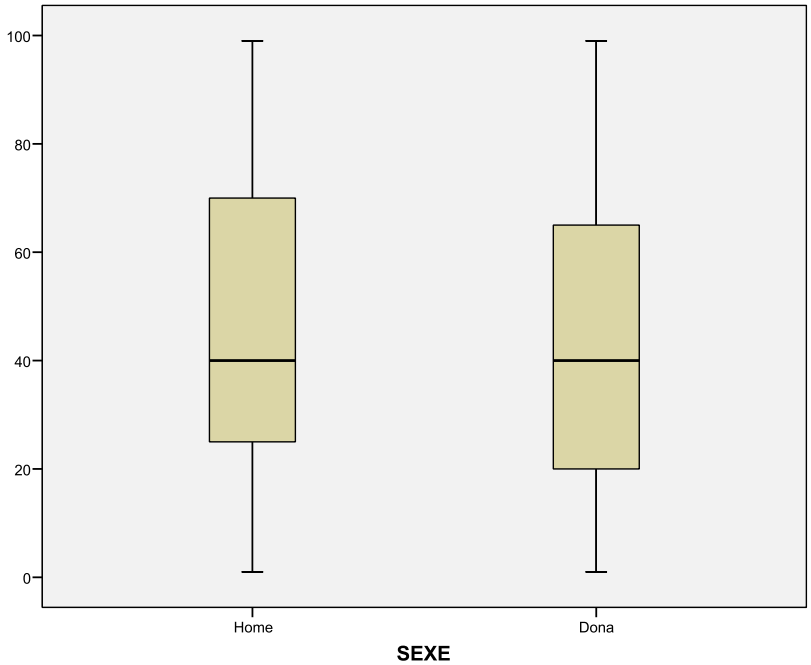
L'anàlisi de la sèrie temporal, mostra com l'àrea persuasiva és una àrea amb un alt nivell de preferència en tots els cursos acadèmics i per ambdós col·lectius. Les mitjanes de cada any se situen entre el centil 70 i el 90 globalment i, tot i que al primer any acadèmic les noies van tenir

una mitjana lleugerament inferior a la dels nois, aquesta tendència es va invertir en els 3 anys següents, es va equilibrar durant els següents dos cursos, per acabar, en l'últim curs acadèmic, amb una mitjana lleugerament més elevada en les noies.

2.3.3.6 Àrea Artística

Aquesta àrea agrupa activitats creatives i estètiques de tipus manual o plàstiques.

Anàlisi global



En el rànquing global, aquesta àrea ocupa el 6è lloc en preferències pel que fa als nois, i el 5è pel que fa a les noies.

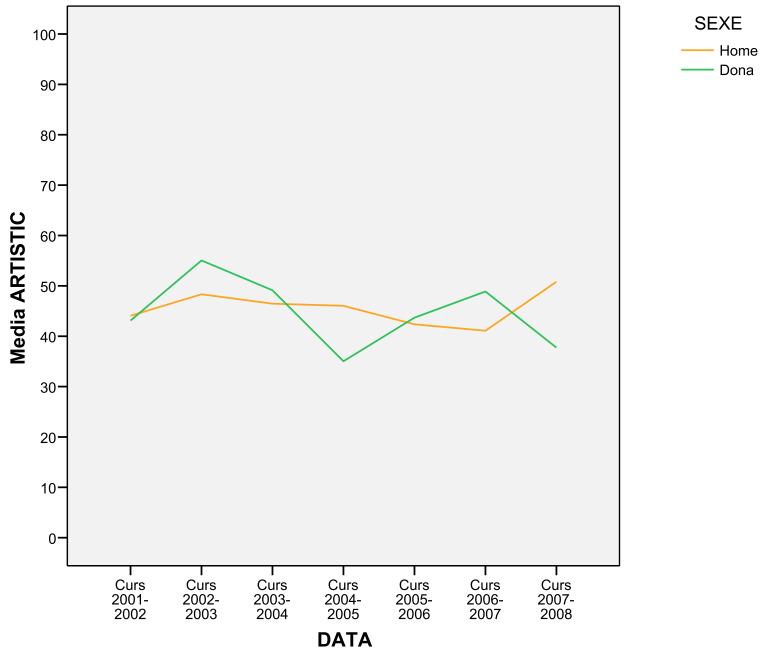
La primera impressió és que les gràfiques dels dos grups són molt semblants. Tot i que de la mateixa llargada, la de les noies se situa lleugerament més avall que la dels nois. La ratlla de la mediana està situada pràcticament al mateix nivell, però la caixa inferior de les noies s'allarga, com ja em dit abans, lleugerament, i la caixa superior s'acurça lleugerament en referència a la dels nois.

Tot això ens indica, que si bé són molt semblants, els nois mostrarien un total de puntuacions una mica més elevat, per la concentració que hi ha en la part baixa de la caixa, i per la major dispersió que hi ha en la part alta.

Expressat en xifres, veiem que la mitjana dels nois se situa en un centil 45,59 i la de les noies en un centil 44,57. La mediana dels nois és de 40 i la de les noies igual, i els índexs de dispersió són lleugerament superiors en les noies que en els nois (Vnois=60,15 i Vnoies=66,65). Per tant, és una àrea en la qual el 50 per cent dels centils d'ambdós col·lectius se situen entre el centil 0 i el 40 i en, el cas dels nois, el 25 per cent se situa entre 40 i 70, mentre que en les noies es troba entre 40 i 65; i el 25 per cent restant, més de 70 en els nois, i més de 65 en les noies.

Podríem dir, amb les dades obtingudes, que globalment els nois mostren una lleugera preferència no significativa cap a aquesta àrea, si més no, en el conjunt de les puntuacions.

Històric



L'històric de les mitjanes d'ambdós col·lectius ens mostra com l'àrea artística és una àrea que ha patit poques fluctuacions al llarg dels diferents cursos acadèmics i que s'ha situat en un nivell de preferència mig per ambdós col·lectius. Les preferències lleugerament superiors de nois o de noies han anat fluctuant sense massa significació en una franja que va del centil 30 al 60, tot

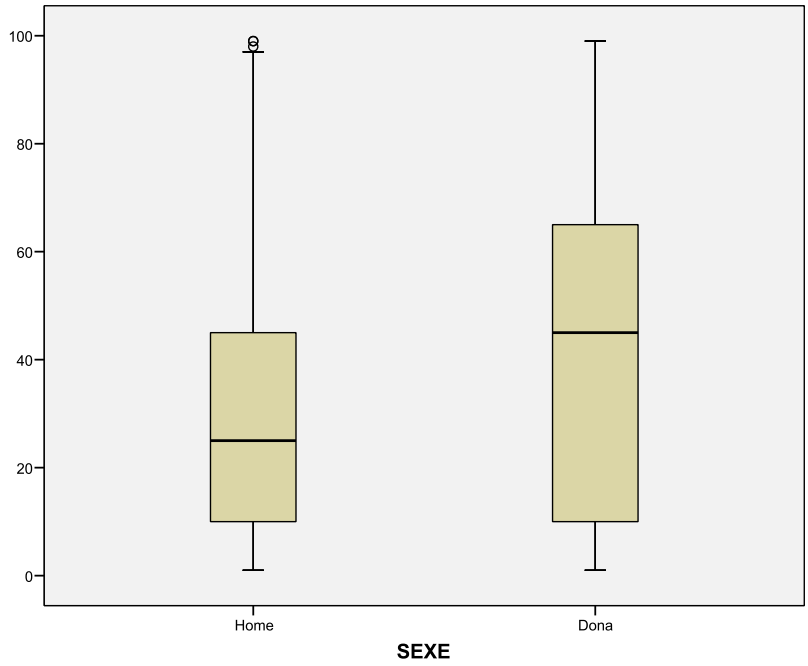
i que els nois s'han mantingut més estables en la preferència cap a aquesta àrea al llarg dels diferents cursos.

A nivell històric, per tant, i amb les dades obtingudes, podem dir que no és una àrea sensible a canvis significatius en el pas dels diferents cursos.

2.3.3.7 Àrea Literària

Agrupa activitats relacionades amb la lectura o amb l'expressió escrita.

Anàlisi global



L'àrea literària era una de les 3 àrees que presentaven, en la gràfica de barres, una de les primeres impressions de diferències entre els dos grups estudiats. Els nois la situaven en la posició 9 del seu rànquing, mentre que en el de les noies ocupava la posició 6.

A primer cop d'ull, el que més destaca, és la gran diferència que hi ha en la llargada de les caixes. Si dins de les caixes hi trobem el 50 per cent de les puntuacions, comparant la dels nois i les de les noies, ja veiem que en la d'aquestes últimes hi ha puntuacions molt més elevades,

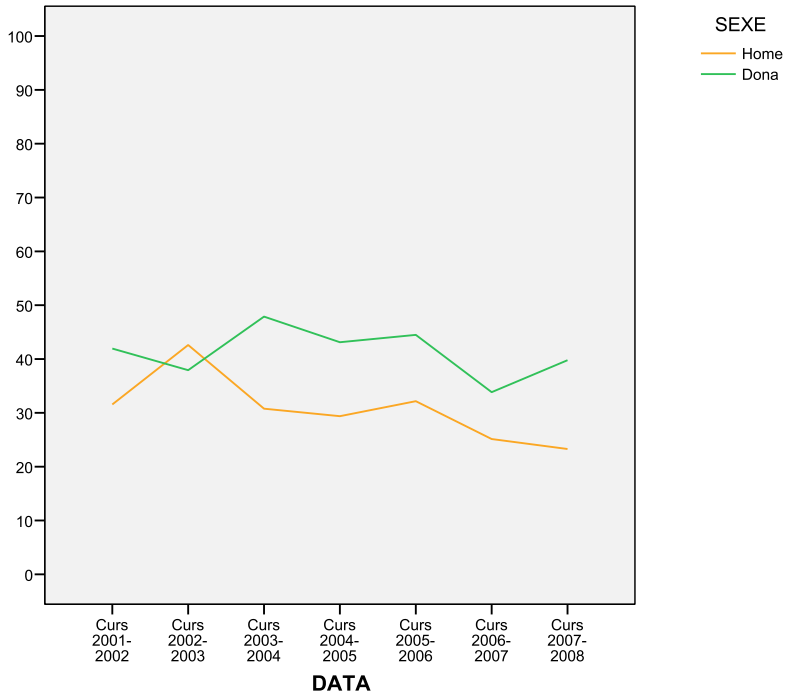
i que la concentració més gran es dóna en la part alta. La ratlla que ens marca la mediana és, a simple vista, molt més alta la de les noies que la dels nois, la qual cosa també indica que les puntuacions de les noies són, de manera global, més elevades.

En aquest cas, trobem 2 puntuacions obtingudes en el grup de nois que podem considerar atípiques, i que se situen en la part alta. Això indica que hi ha dos nois als quals els agrada aquesta àrea d'una manera poc habitual en el col·lectiu que integra la mostra.

Si parlem en xifres, podem dir, que la mitjana de les noies és de 41,53, mentre que la dels nois és de 31,20. El més significatiu, però, i com apuntava l'exploració visual de la gràfica, és la mediana, ja que la dels nois és de 25, mentre que la de les noies és de 45. Això vol dir que el 50 per cent de les puntuacions obtingudes pels nois se situen entre el centil 0 i el 25, i que les dades d'aquest col·lectiu són molt més disperses pel que fa a les puntuacions elevades i, per tant, la seva mitjana és menys representativa (Vnois= 88,40 i Vnoies=72,05).

Per tant, pel que fa a puntuacions globals, podem dir que és una àrea de més clara preferència en les noies. Tant les noies que els agrada aquesta àrea com les que no hi mostren tan interès, mostren més preferències per aquesta àrea que els nois.

Històric



En l'anàlisi de la sèrie temporal de l'àrea de literatura, es constata que aquesta àrea ha estat preferida majoritàriament per les noies, menys en el curs 2002-2003 en què els nois van puntuar sensiblement per sobre, encara que amb diferències poc significatives. En la resta dels cursos, les línies del diagrama van en paral·lel i sempre van per sobre les preferències de les noies cap a aquesta àrea.

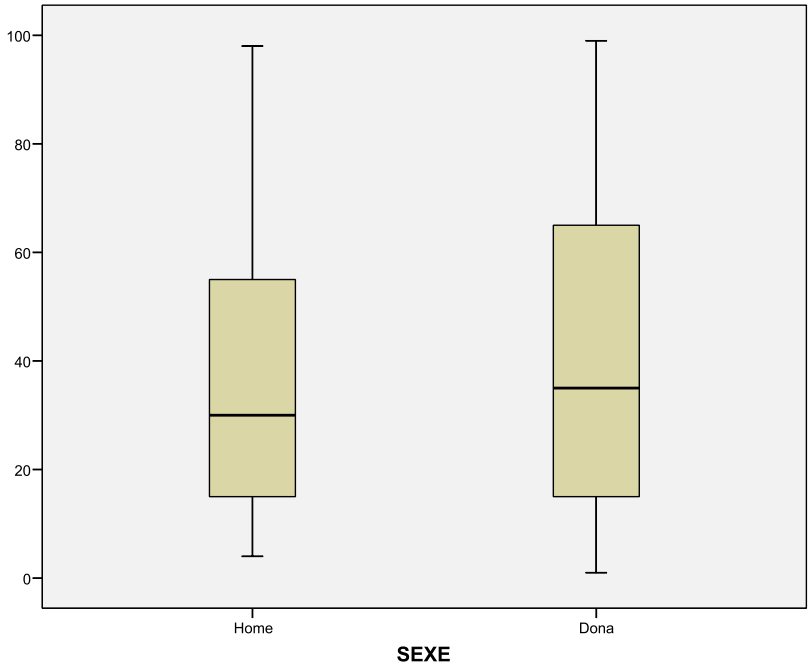
Tot i així, no és una àrea de gran preferència ni per als nois ni per a les noies, ja que les mitjanes en cap cas sobrepassen el centil 50, tal i com es pot observar en la gràfica.

No és una àrea que s'hagi vist modificada en els seus puntatges en el transcurs del temps.

2.3.3.8 Àrea Musical

L'àrea musical agrupa activitats relacionades amb la música, que van des de tocar instruments musicals, a fer lectures al voltant de la música o dels músics, i a realitzar activitats com escoltar música o anar a concerts.

Anàlisi global



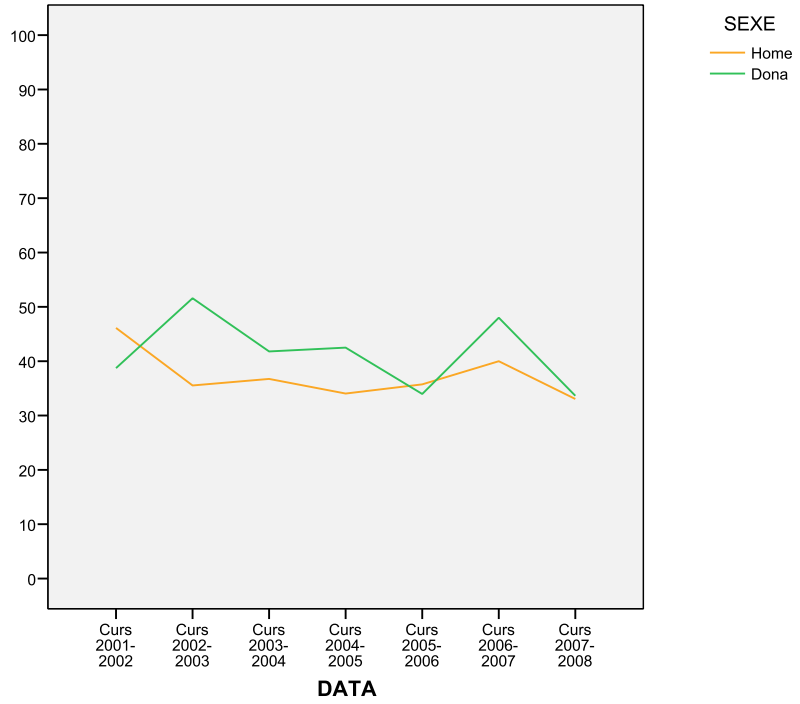
Aquesta àrea ocupa el rànquing número 8 pel que fa als nois, i el 7 pel que fa a les noies.

La gràfica, com en d'altres ocasions, ens crida una mica l'atenció per la diferència de llargària entre els dos grups. Les noies tenen una gràfica amb una caixa més allargada. La ratlla que marca la meitat de les puntuacions és, així mateix, sensiblement més elevada en la gràfica corresponent al col·lectiu de noies que en la dels nois. No destaca cap altre particularitat remarcable,.

En xifres, podem dir que la mitjana, tant pel que fa a nois com pel que fa a noies, són molt semblants i, tot i que les noies l'escullen en major mesura, aquesta diferència no és significativa. La mitjana dels nois és de 36,83, i la de les noies de 41,14. Les medianes són també molt semblants: 35 en les noies i 30 en els nois, i la dispersió també és molt similar (Vnois= 69,38 i Vnoies=72,30).

Sembla que és una àrea que ha estat lleugerament més preferida per noies que per nois, tot i que de manera no significativa.

Històric



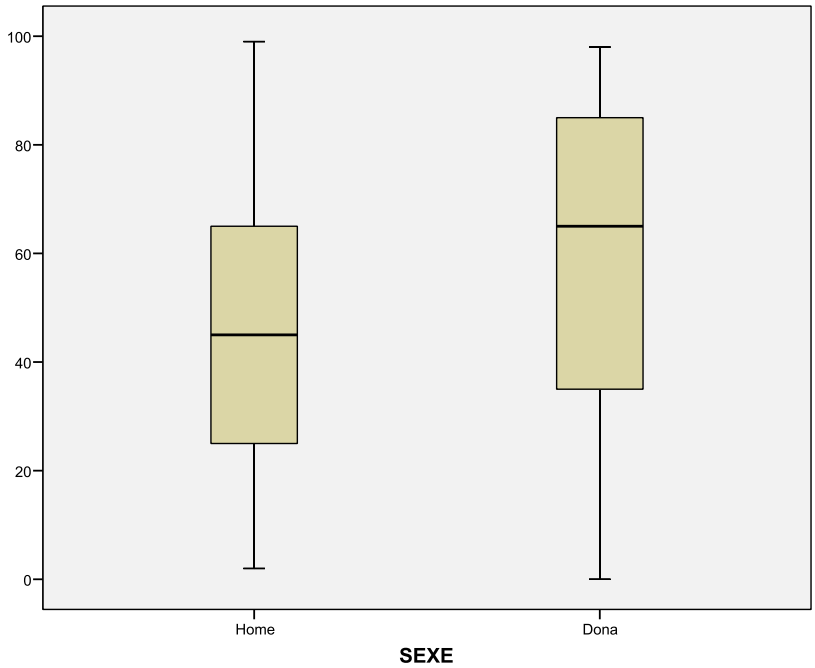
Al llarg de la sèrie temporal dels 8 anys acadèmics, on hem recollit les dades de la nostra recerca, veiem que pel que fa a mitjanes, els nois puntuen per sobre de les noies només el primer curs estudiat, tot i que la seva trajectòria és molt més constant, ja que d'un any a l'altre pràcticament no hi ha variacions. Les noies mostren una trajectòria, pel que fa a la preferència per aquesta àrea, més cíclica, tot i que les pujades i baixades no són en absolut significatives. L'últim any observat hi ha una coincidència total entre ambdós col·lectius.

Podem dir que és una àrea que no es veu afectada pel pas del temps.

2.3.3.9 Àrea Assistencial

L'àrea assistencial és aquella que agrupa activitats que signifiquin ajuda als altres.

Anàlisi Global



L'àrea assistencial era una altra de les 3 àrees, que en el diagrama de barres i en el rànquing, presentava més diferències pel que fa a preferències dels dos grups estudiats. De fet, els nois situaven aquesta àrea en 5a posició i les noies en 3a.

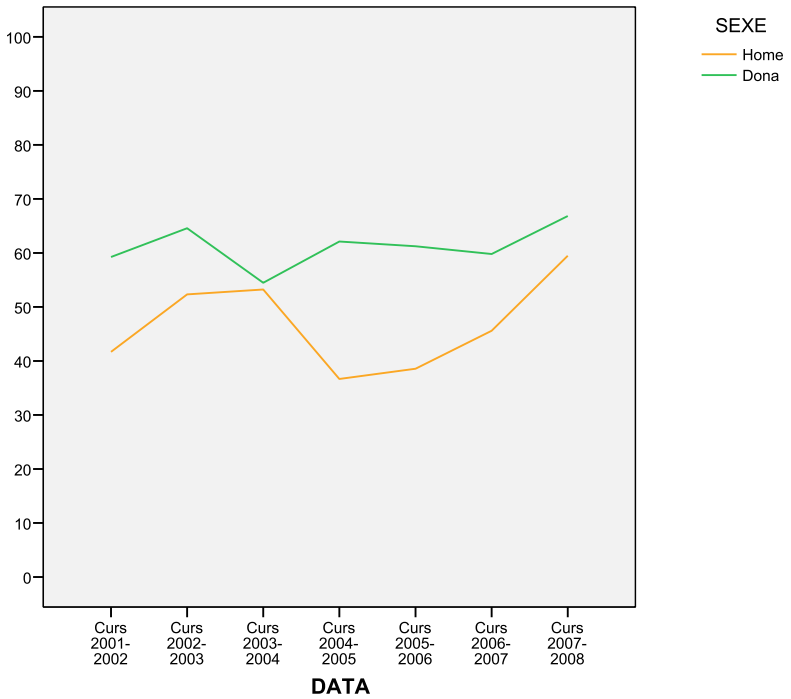
El que destaca de l'anàlisi visual és que les llargàries de les caixes són diferents per als dos col·lectius i que, sobretot, la línia que parteix per la meitat el nombre de puntuacions obtingudes, és molt més elevada en el cas de les noies que en el cas dels nois: de fet, la línia de la mediana se situa, en les puntuacions obtingudes per les noies, pràcticament en el mateix lloc on s'acaba la caixa superior dels nois. Això vol dir que la meitat de les noies escullen aquesta àrea en un nivell de preferència elevat, en el mateix lloc on se situen només una quarta part dels nois.

Si això ho traduïm en números, veurem que la mitjana dels nois se situa en un centil 46,74, mentre que la de les noies està en 60,94. La mediana també és significativament diferent: la dels nois és de 45, mentre que la de les noies és de 65, la qual cosa ens diu, com ja havíem apuntat en l'exploració visual del gràfic, que el 50 per cent de les noies tenen puntuacions superiors a 65, d'aquestes, un 25 per cent es concentren en puntuacions que van de 65 a 85, i un 25 per cent més entre 85 i 100. En els nois, en canvi, un 25 per cent de les puntuacions elevades es troben entre el centil 45 i 65, i un 25 per cent més entre el 65 i el 100.

La dispersió és lleugerament superior en els nois que en les noies (Vnois= 55,60 mentre que Vnoies= 45,928), això vol dir que la mitjana és més representativa en les noies i, per tant, aquesta diferència a nivell de preferència pel que fa a les noies és més alta.

A nivell global, podem dir que és una àrea escollida de manera preferent pel col·lectiu de noies, d'una manera significativament superior al col·lectiu de nois.

Històric



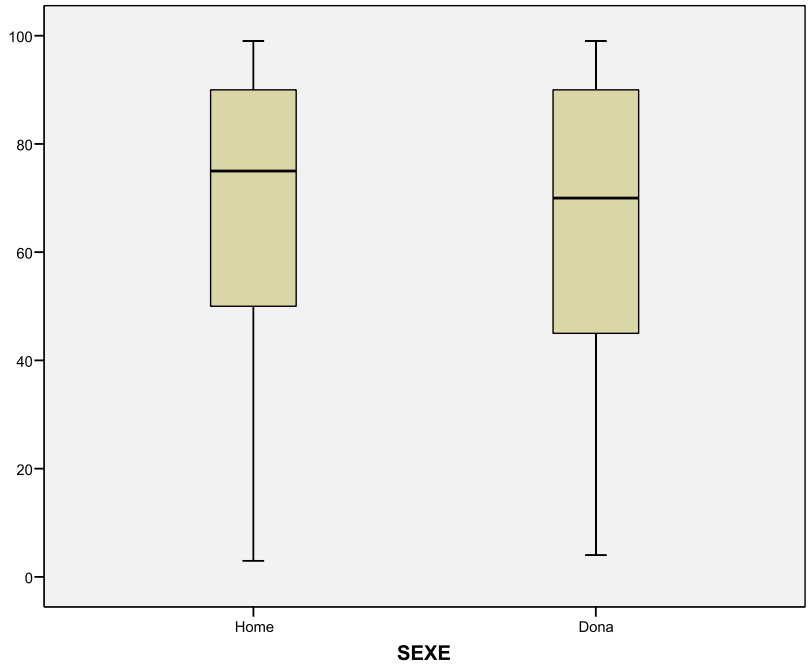
En l'anàlisi de les mitjanes dels diferents cursos acadèmics, s'observa com és una àrea que ha estat escollida majoritàriament per les noies en tots els cursos acadèmics. En el curs 2003-2004 es donen les diferències més petites entre els dos col·lectius i, en el següent curs, el 2004-2005, és on es produeixen les diferències més grans. En l'últim curs de la nostra mostra, hi ha un clar augment pel que fa a les preferències dels nois per aquesta àrea, essent el curs que més han escollit l'àrea assistencial. Tot i això, el que s'observa és que les noies mantenen una preferència per l'àrea assistencial més constant en tots els cursos, mentre que les preferències dels nois fluctuen molt més, això si, amb una tendència a l'alça en els últims 3 cursos, recuperant la davallada que va tenir el quart curs en què es van recollir les dades.

A nivell històric podríem dir que les noies es mantenen constants en les seves puntuacions al llarg de tots els períodes observats, mentre que els nois fluctuen molt més, produint davallades i pujades, perfilant-se una petita tendència a un major interès cap a aquesta àrea.

2.3.3.10 Àrea Administrativa

Agrupa tasques d'oficina que requereixen cert grau de precisió i exactitud i que es porten a terme majoritàriament en ambients tancats.

Anàlisi Global

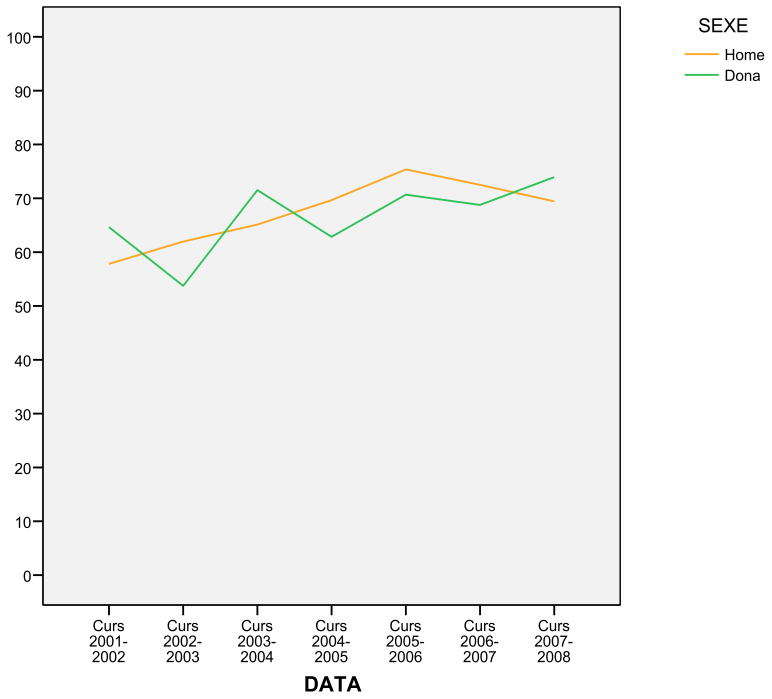


Pel que fa al rànquing de preferències, aquesta àrea ha estat escollida en segon lloc tant pel grup de nois com pel grup de noies, la qual cosa ens indica que és una àrea de gran interès tant per elles com per ells.

En la primera aproximació a les dades, observant la gràfica, veiem que, efectivament, les caixes se situen en la part alta de la mateixa, i en una proporció i mida molt similar. La caixa dels nois és menys llarga, i la línia que parteix per la meitat les puntuacions obtingudes, està lleugerament més elevada. Els nois tenen una major concentració dins les caixes, i una major dispersió en els bigotis, sobretot pel que fa a la part baixa. Això indica que quan les preferències són baixes es reparteixen d'una manera més dispersa, mentre que quan l'àrea és del seu interès, les puntuacions es presenten d'una manera molt més compacta.
La descripció quantitativa dels resultats obtinguts en aquesta àrea ens mostren una mitjana global de 66.82 en les noies i de 67.90 en els nois (pràcticament iguals) La mediana dels nois és de 75 i la de les noies, sensiblement inferior, és de 70. Les dispersions són molt semblants en ambdós col·lectius, (Vnois= 39.53 i Vnoies: 37.98). Tot i això, en tenir la mediana més alta els nois, vol dir que el 50 per cent de les puntuacions d'aquests se situen en un centil 75 (el 25 per cent del centil 75 al 90 i un 25 per cent més del 90 al 100). Les noies tenen el 50 per cent de les puntuacions recollides entre el centil 70 i el 90, i un 25 per cent més entre el 90 i el 100, la qual cosa mostra un clar interès per aquesta àrea.

Podríem dir que és una àrea molt escollida per ambdós grups, lleugerament més escollida pels nois que per les noies.

Històric



Si mirem la gràfica, el que ens mostra és que els nois presenten una línia ascendent durant els 5 primers cursos en què es van recollir les dades, i un lleuger descens en les dues últimes medicions. Les noies, per altra banda, amb més fluctuacions, han anat mantenint també una línia de major interès, tant és així que en l'última mesura presa, superen en puntuacions als nois, de manera molt poc significativa, com ja havia passat en el curs 2001-2002 i en el 2003-2004.

Per tant, podríem dir, que és una àrea que s'ha mostrat sensible al pas del temps. Els nois van mostrar durant els primers 5 cursos recollits ascensos consecutius, i les noies, encara que amb més sotracs, també segueixen aquesta línia.

2.3.4 Correlacions o Què va amb què?

Ja apuntàvem quan parlàvem del rànquing de preferències de nois i de noies que seria necessari acabar la descripció de les dades recollides fent un petit estudi de les correlacions significatives entre les diferents àrees per als dos col·lectius.

Aquestes correlacions ens donaran la combinació de diverses àrees que tenen més possibilitats de sortir com a preferents, al mateix temps, per a cada un dels grups, i és per això que pensem que poden ser valuoses de cara a la interpretació de resultats, ja que ens poden aportar matisos diferents. Una mateixa àrea, lligada a una o a una altra, pot variar la significació preferent que té per a cada col·lectiu. Com el mateix manual del Kuder C. exposa pel que fa referència a la interpretació dels resultats: ***"Si hi ha una sola puntuació alta aquesta és la que s'interpretarà, si hi ha dues puntuacions altes, s'interpretarà a través de la combinació d'aquestes dues, i si hi ha més de dues puntuacions altes, es combinaran per parelles"*** (manual Kuder p. 15). L'objectiu de la nostra recerca, però, no és tant interpretar les puntuacions altes o baixes, sinó també veure si hi ha possibles agrupacions d'àrees que es donen de manera igual o diferent per a cada sexe.

Per tant, veient les correlacions se'ns mostrarà fins a quin punt dues àrees estudiades comparteixen variabilitat, i si és així, amb quina força ho fan i, en últim terme, en quina direcció.

Apuntar què entenem per compartir variabilitat, si ambdues varien al mateix temps, és a dir, si correlacionen l'una amb l'altra. La força amb què comparteixen aquesta variabilitat ens la donen els nivells de p 0,01 i del 0,05, que no és més que dir que si existeix variabilitat, l'error que aquesta sigui deguda a l'atzar és molt petita (si el nivell és 0,01), i força petita (si és el nivell 0,05). La direcció de la variabilitat ens la dona el signe positiu o negatiu de la correlació. Un signe positiu ens mostra una variabilitat cap a una mateixa direcció, és a dir, quan una àrea és escollida, l'àrea o àrees amb les quals correlaciona, té també moltes possibilitats de sortir escollida. Si, per contra, el signe és negatiu, voldrà dir que si una àrea és escollida, l'àrea o les àrees amb què correlaciona negativament tenen poques possibilitats de ser escollides, és a dir, quan una puja en nivell de preferència les altres baixen.

Revisarem doncs les escales que presenten una correlació significativa al nivell p de 0,01 o 0,05, tant si aquesta és positiva com si és negativa, ja que ens donarà per ambdós col·lectius aquelles àrees que són escollides al mateix temps amb més freqüència i també aquelles que quan se n'escull una és més probable que no se n'esculli una altra.

Comentarem, però, només les correlacions positives, ja que són les que ens marquen les dife-

rents àrees d'interès conjuntes; no comentarem les negatives, perquè el fet que no hagin estat preferides de manera conjunta no vol dir que hagin estat rebutjades, sinó senzillament que tenen moltes menys possibilitats d'aparèixer juntes.

2.3.4.1 Correlacions significatives àrea Aire Lliure

Nois

L'àrea d'aire lliure pel nois presenta una correlació positiva amb l'àrea científica al nivell p 0,01, i amb l'assistencial al 0,05.

Aquestes dades ens indiquen que les àrees d'interès pels nois que escullen aire lliure tenen a veure també amb l'àrea científica. La combinació d'aquestes dues escales juntes dóna com a resultat treballs a l'aire lliure que tinguin un component científic (per exemple, recol·lecció i anàlisis d'aigües residuals, alguna de les branques de la biologia, de la geologia o de les ciències ambientals). Per altra banda, la segona correlació positiva ens dóna una combinació aire lliure – assistencial, una preferència vocacional cap a treballs a l'aire lliure que signifiquin ajuda als altres (per exemple treballs en àrees forestals).

Aquesta mateixa àrea presenta una correlació negativa al nivell 0,01 amb les àrees persuasiva, càlcul i administrativa, la qual cosa indica que com més s'escull aquesta àrea, menys s'escullen les altres esmentades.

Noies

Aire lliure correlaciona positivament, en el cas de les noies, amb l'àrea mecànica i científica al 0,01, i amb l'artística al 0,05.

Una combinació seria aire lliure – mecànica: Treballs a l'aire lliure amb components manuals utilitzant màquines o eines (per exemple treballs en el camp de l'agricultura). Una altra combinació seria aire lliure – científica, treballs a l'aire lliure que tinguin un component científic (per exemple, recol·lecció i anàlisis d'aigües residuals, alguna de les branques de la biologia, de la geologia o de les ciències ambientals), i la tercera combinació (amb un nivell de significació més baix) seria aire lliure – artística, és a dir, treballs a l'aire lliure que tinguessin un component creatiu (per exemple, paisatgista).

Correlaciona negativament amb l'àrea persuasiva, i l'administrativa. Per tant, difícilment trobarem una noia que tria aire lliure i al mateix temps tria l'àrea persuasiva o l'administrativa.

2.3.4.2 Correlacions significatives àrea Mecànica

Nois
Per als nois, l'àrea mecànica no té cap correlació positiva amb cap altra àrea.

Correlaciona negativament amb les àrees literària i assistencial al nivell 0,01 i musical al 0,05.

Noies
Les correlacions positives de l'àrea mecànica es donen amb l'àrea d'aire lliure (tal i com ja havíem esmentat anteriorment) i amb l'artística al nivell 0,01. Repetint, una combinació seria mecànica – aire lliure: treballs a l'aire lliure amb components manuals utilitzant màquines o eines; i una altra combinació seria mecànica – artística, és a dir treballs utilitzant màquines i eines, però amb un component artístic (per exemple, treballs d'escultura de forja...). Una tercera combinació (amb menys significació) seria mecànica – musical, en aquest cas, seria treballar amb eines relacionant amb la música (per exemple tècnica de so).

Les correlacions negatives es donen amb l'àrea persuasiva i amb l'assistencial al nivell 0,01 i administratiu al nivell 0,05.

2.3.4.3 Correlacions significatives àrea Càlcul

Nois
Les correlacions positives de l'àrea càlcul es donen amb les àrees científica i administrativa al nivell 0,01.

Per tant, una combinació seria càlcul – científic, tasques que impliquin treballar amb números, i alhora amb un interès científic (per exemple, treball en un laboratori químic). Una altra combinació seria càlcul – administrativa, és a dir, tasques que impliquin treball amb números relacionats amb treballs d'oficina (per exemple, treballs administratius-comptables).
Les correlacions negatives es donen amb les àrees aire lliure, artística, musical i assistencial al nivell 0,01.

Noies
Les correlacions positives es donen amb les àrees científica, i administrativa al nivell 0,01. Per tant, igual que en els nois, una combinació seria càlcul – científic, tasques que impliquin treballar amb números, i alhora amb un interès científic (per exemple, treball en un laboratori químic).

Una altra combinació seria càlcul – administrativa, és a dir, tasques que impliquin treball amb números relacionats amb treballs d'oficina (per exemple, treballs administratius-comptables).

Les correlacions negatives es donen amb les àrees artística, literària, musical i assistencial al nivell 0,01 i persuasiva al nivell 0,05.

2.3.4.4 Correlacions significatives àrea Científica

Nois

Les correlacions positives es donen amb les àrees aire lliure i càlcul, que ja han estat comentades anteriorment, i que donaven com a resultat la combinació científica – aire lliure, és a dir, treballs a l'aire lliure que tinguin un component científic (per exemple, recol·lecció i anàlisis d'aigües residuals, alguna de les branques de la biologia, de la geologia o de les ciències ambientals), i científica – càlcul, és a dir, tasques que impliquin treballar amb números, i alhora amb un interès científic (per exemple treball en un laboratori químic).

Les correlacions negatives es donen amb les àrees persuasiva, artística i administrativa al nivell 0,01 i musical al nivell 0,05.

Noies

Les correlacions positives es donen amb les àrees aire lliure i càlcul al nivell 0,01. Així doncs, les combinacions que ja hem comentat anteriorment i que són les mateixes que pels nois, serien, científica – aire lliure, és a dir, treballs a l'aire lliure que tinguin un component científic (per exemple recol·lecció i anàlisis d'aigües residuals, alguna de les branques de la biologia, de la geologia o de les ciències ambientals), i científica – càlcul, és a dir, tasques que impliquin treballar amb números, i alhora amb un interès científic (per exemple treball en un laboratori químic).

Les correlacions negatives es donen amb les àrees persuasiva, artística, literària i musical al nivell 0,01 i administrativa al nivell 0,05.

2.3.4.5 Correlacions significatives àrea Persuasiva

Nois

Les correlacions positives es donen amb l'àrea administrativa al nivell 0,01. Per tant, la combinació resultant seria persuasiva – administrativa, tasques que impliquin tracte amb persones,

negocis i venta de productes, i que alhora tinguin un elevat component administratiu i de treball d'oficina (per exemple, treball en àrees administratives – comercials).

Les correlacions negatives es donen amb les àrees d'aire lliure, científica al nivell 0,01 i assistencial al nivell 0,05.

Noies
Les correlacions positives es donen amb l'àrea administrativa al nivell 0,01. Per tant, la combinació resultant, igual que per als nois, seria persuasiva – administrativa, tasques que impliquin tracte amb persones, negocis i venta de productes, i que alhora tinguin un elevat component administratiu i de treball d'oficina. (per exemple, treball en àrees administratives – comercials, en el món de l'empresa, però en departaments comercials o de màrqueting).

Les correlacions negatives es donen amb les àrees d'aire lliure, mecànica i científica al nivell 0,01 i càlcul al nivell 0,05.

2.3.4.6 Correlacions significatives àrea Artística

Nois
No hi ha correlacions positives.

Les correlacions negatives es donen amb les àrees de càlcul i científica al nivell 0,01 i literària al nivell 0,05.

Noies
Hi ha una correlació positiva al nivell 0,01 amb mecànica, i una al nivell 0,05 amb aire lliure. Una primera combinació, com ja hem comentat anteriorment, seria artística – mecànica: treballs a l'aire lliure amb components manuals utilitzant màquines o eines (per exemple, treballs en el camp de l'agricultura), i l'altre, amb menys significació, seria artística – aire lliure, és a dir, treballs a l'aire lliure que tinguessin un component creatiu (per exemple paisatgista).

Les correlacions negatives es donen amb les àrees de càlcul, científica, literària, i administrativa al 0,01 i una altra al 0,05 amb l'assistencial.

2.3.4.7 Correlacions significatives àrea Literària

Nois

Hi ha una correlació positiva amb l'àrea Musical al nivell 0,01. Per tant, la combinació seria literària – musical, tasques que exigeixin lectura i escriptura, amb tocar instruments musicals, o fer lectures al voltant de la música o les i els músics (per exemple, història de la música, o cantautor).

Les correlacions negatives es donen amb l'àrea mecànica al 0,01 i l'artística al nivell 0,05.

Noies

No hi ha cap correlació positiva

Les correlacions negatives es donen amb les àrees de càlcul, científica, artística al nivell 0,01.

2.3.4.8 Correlacions significatives àrea Musical

Nois

Hi ha una correlació positiva amb l'àrea literària al nivell 0,01. Com ja hem comentat anteriorment, la combinació seria literària – musical, tasques que exigeixin lectura i escriptura, amb tocar instruments musicals, o fer lectures al voltant de la música o les i els músics (per exemple, història de la música, o cantautor).

Les correlacions negatives es donen amb l'àrea de càlcul al 0,01, i amb les àrees mecànica, científica i administrativa al nivell 0,05.

Noies

No hi ha cap correlació positiva.

Les correlacions negatives es donen amb les àrees de càlcul, científica i administrativa al 0,01 i amb l'assistencial al 0,05.

2.3.4.9 Correlacions significatives àrea Assistencial

Nois

Hi ha una correlació positiva amb l'àrea d'aire lliure al nivell 0,01.Com també hem comentat anteriorment, la combinació seria assistencial – aire lliure, per tant, una preferència vocacional cap a treballs a l'aire lliure que signifiquin ajuda als altres (per exemple, treballs en àrees forestals).

Correlaciona negativament amb les àrees mecànica, càlcul, i administrativa al 0,01 i amb l'àrea persuasiva al 0,05.

Noies

No hi ha cap correlació positiva.

Correlaciona negativament amb les àrees de mecànica, càlcul, i administrativa al 0,01. Amb les àrees artística i musical al 0,05.

2.3.4.10 Correlacions significatives àrea Administrativa

Nois

Aquesta àrea correlaciona positivament amb l'àrea de càlcul i la persuasiva al nivell 0,01. La combinació càlcul – persuasiva – administrativa, dóna una combinació global d'interès pel món empresarial, tant a les àrees administratives – comptables, com a les àrees de màrqueting i publicitat.

Correlaciona negativament amb l'àrea d'aire lliure, la científica i l'assistencial al 0,01, i amb la musical al 0,05.

Noies

Correlaciona positivament amb l'àrea de càlcul i la persuasiva al nivell 0,01. Igual que en el cas del col·lectiu de nois, la combinació càlcul – persuasiva – administrativa, dóna una combinació global d'interès pel món empresarial, tant a les àrees administratives – comptables, com a les àrees de màrqueting i publicitat.

Correlaciona negativament amb les àrees d'aire lliure, artística, musical i assistencial al nivell 0,01, i amb les àrees mecànica i científica al nivell 0,05.

3. Conclusions

3.

Conclusions

Dividirem aquest apartat en dos grans blocs, tal i com havíem dividit els objectius de la recerca:

Per una banda, relacionarem les preguntes d'investigació que ens plantejàvem a l'inici de la recerca, amb el marc teòric, i amb els resultats de l'estudi de cas realitzat.

Per altra banda, reflexionaré sobre el propi procés d'aprenentatge, i faré un petit esbós del que penso que caldria plantejar-me de cara a la tesi doctoral.

3.1 Respostes i interpretacions de la recerca

En tot procés de recerca, no necessàriament arribes allà on volies ni pels camins que prèviament havies decidit; les dades t'ofereixen nous interrogants i et desvetllen preguntes que no t'havies plantejat. Aquest cas no n'és una excepció.

Per tant, intentarem contestar les preguntes formulades al inici del treball, però no seguirem un ordre rígid en la resposta a fi de no perdre els matisos que les dades obtingudes demanen que s'incorporin.

3.1.1 El pas del temps

Primer de tot, i de manera molt global, el que més ens sorprèn de l'anàlisi de dades, és la poca variació que hi ha hagut en 8 anys en les preferències expressades. Cert és que 8 anys és un període relativament curt, i més quan en el marc teòric hem anat dient com de difícil és canviar actituds una vegada creades. No obstant, la poca variació sobta si considerem que en aquests últims anys és quan més accions positives, més programes educatius sobre coeducació, educació no sexista, igualtat d'oportunitats... s'han impulsat des de diferents organismes. I tot i així el canvi ha estat pràcticament inexistent al llarg dels diferents cursos acadèmics.

Aquest fet, d'entrada, ens fa plantejar una hipòtesi que caldria intentar contrastar, i que fa referència a la poca incidència -ens referim a l'impacte de gènere- que han tingut les accions

plantejades amb la finalitat d'explorar quins replantejaments s'haurien fer, i en quina direcció haurien d'apuntar. Al mateix temps caldria també indagar si en el centre on s'han recollit les dades hi ha hagut alguna proposta en aquest sentit, i en tot cas què s'ha treballat amb ella.

Dins del sistema patriarcal, com a estructura fundadora i reproductora de l'actual ordre simbòlic dominant, es segueix donant importància a uns rols i valors propis del simbòlic masculí, i invisibilitzant-ne d'altres. La pregunta potser passaria per si el que volem és que les coses continuïn com estan, però que les dones hi tinguin accés, -i per tant s'incorporin a aquest model amb quotes equitatives per a ambdós sexes- o si hauríem de passar per una deconstrucció d'aquest ordre simbòlic i visibilitzar-ne d'altres, perquè amb tota probabilitat les realitats i les formes d'estar poden ser diferents.

Un cop comentat el canvi tan poc significatiu observat, anem a fer unes reflexions al voltant de les eleccions expressades.

3.1.2 El que es trenca

Trencant amb el model de gènere construït, que atorga les destreses numèriques, quantitatives, el raonament matemàtic i el control econòmic al gènere masculí, s'observa que les noies es plantegen l'accés al món empresarial, financer, econòmic i de negocis. Ho trobem en el moment que nois i noies escullen les àrees persuasiva i administrativa com a primera i segona opció, i l'àrea de càlcul com a quarta tots dos. I diem trenquen, no perquè des de l'estereotip construït femení el camp administratiu i comptable no hi hagi estat present, sinó perquè el que passa és que les pràctiques relatives a aquesta àrea les han desenvolupat en el terreny privat, de l'economia domèstica, del fer "números" per arribar a final de mes, mentre que en l'àrea visible, en l'activitat professional remunerada, aquesta ha estat una àrea tradicionalment masculina.

Aquesta troballa comuna en els dos col·lectius podria vincular-se amb l'explicació de l'elecció d'assoliment d'Eccles (2000) des de la vessant relacionada amb el valor percebut socialment de les diferents àrees. Els i les adolescents que formen part d'aquest estudi han viscut en una època de bonança econòmica, definida popularment com la "cultura del pelotazo", la cultura que fa evident una societat fortament consumista on tot es compra i està en venta pel doble, el triple o el quàdruple. Això pot haver portat als i a les estudiants que volen estudiar que no es plantegin majoritàriament fer-ho per aprendre, sinó fer-ho perquè així és podran guanyar més bé la vida (Guitart, Carrillo, Fatsini i Prat 2009), reproduint la concepció instrumental de la formació. El tenir diners s'ha convertit en part primordial de molts projectes de vida, fortament impul-

sats des dels camps mediàtics. Aquest valor percebut com a positiu està íntimament relacionat amb l'àrea persuasiva (que recordem feia referència al tracte amb les persones en el terreny dels negocis i venta de productes) i evidentment amb l'àrea administrativa / empresarial. Les tres àrees, a més correlacionaven positivament entre elles en les dades obtingudes.

No és doncs d'estranyar que tant les noies com els nois, degut a la forta influència social informativa contínua i globalitzada, al prestigi atorgat a les persones que han fet fortunes d'una manera meteòrica amb negocis més o menys nets, publicant els seus rànquings segons béns i diners acumulats, les vides i els estils de vida exposats en els mitjans de comunicació de manera aferrissada, es decantin cap a aquest tipus de preferències socialment valorades. A més, són tres àrees que es mantenen estables en l'històric de l'estudi longitudinal.

Tot i aquest resultat comú, i entrant en altres matisos, l'àrea persuasiva és una àrea lleugerament més escollida per les noies que pels nois, mentre que a l'administrativa i la de càlcul els passa exactament el contrari. En l'històric, però, la de càlcul és manté estable, mentre que l'administrativa mostra una petita tendència al descens en el cas dels nois, i un petit augment en l'interès de les noies. Aquesta diferència de matís entre les eleccions d'ambdós col·lectius es podria explicar des de l'estereotip de gènere construït (l'àrea persuasiva té més a veure amb les habilitats verbals, mentre que l'administrativa i la de càlcul amb l'àrea numèrica). Es confirma de nou que, si bé es poden donar moviments d'un gènere a l'altre, es continuen reproduint els estereotips.

Al costat de l'encapçalament d'aquestes dues àrees, hi ha l'altra cara de la moneda, l'última àrea escollida per ambdós col·lectius: la d'aire lliure.

En un món dicotomitzat, aquesta àrea ha rebut un clar desprestigi, i conseqüentment ha estat sotmesa a una forta invisibilitat: les notícies sobre el món agrari ho són només quan, per exemple, s'aboca la llet davant el ministeri perquè surt millor llençar-la que vendre-la; quan els pagesos de França llencen la fruita i la verdura dels camions que transporten la mercaderia espanyola perquè senten que els trepitgen el mercat; o quan no s'ensenya cap gran fortuna, ni cap estil de vida "envejable". En canvi sí que es promou que és una feina que requereix un gran esforç, i pocs guanys econòmics en relació al que suposa. En una societat en que les coses passen molt ràpid, en el que la informació viatja a la velocitat de la llum, ens podem imaginar què suposa esperar que creixi un tomàquet per després vendre'l per 10 cèntims. L'immediat s'imposa, i l'esforç únicament queda justificat si aquest porta resultats quantificables a curt termini.

Recolzant tot això, cal recordar que el progrés en aquest nostre món industrialitzat s'ha atribuït

i basat en les ciutats, en detriment del què fins no fa gaire s'ha categoritzat com a "pueblerino", adjudicant-li de manera directa atributs de poc avançat, o fins i tot inculte. S'ha seguit així el mateix patró dicotomitzat, separant el món rural del món urbà, el món aparentment poc desenvolupat i negador d'oportunitats, "el món rural", i el món aparentment desenvolupat i generador d'oportunitats, de progrés en l'escala social i econòmica, "el món urbà".

Malgrat que, com ja hem dit, és una àrea molt poc escollida, en les dades constatem que agrada sensiblement més a nois que a noies. Una possible explicació tindria a veure amb les identitats socials creades. Tradicionalment les dones que han treballat en l'àrea d'aire lliure ho han fet a l'ombra dels seus referents masculins, en l'espai privat i domèstic, procurant per l'autoabastiment (la cria de petits animals domèstics i el petit hort per l'autoconsum) mentre que els homes han transformat aquest espai en una àrea de negoci, en una empresa dedicada a aconseguir guanys econòmics amb la venta dels excedents.

Una altra cosa que cal tenir en compte és que a més a més, els nois que escullen l'àrea d'aire lliure, segons ens diuen les correlacions calculades, tenen una alta probabilitat d'escollir al mateix temps l'àrea assistencial. La combinació d'aquestes dues escales situa als nois que la trien en un perfil del "tenir cura de", en aquest cas de boscos, camps de cultiu, o fins i tot animals, un trencament també, en aquests nois, amb l'estereotip masculí, situant-se en un model més femení. Les noies que trien aquesta àrea, en canvi, la correlacionen amb l'àrea mecànica o bé amb la científica, trencant doncs amb el model construït femení. Semblaria que per a elles no hi ha tant la relació de "tenir cura de" sinó d'aprofitar els recursos que ofereix el camp, les explotacions agrícoles..., i es situarien, per tant, en un model més "masculí" en quant a les capacitats cognitives d'estratègia per a la planificació empresarial.

Si fins ara hem parlat de les àrees que trenquen amb els models de gènere construïts, toca ara parlar de les que es mantenen instaurades en aquests, o sigui les àrees mecànica, assistencial i literària.

3.1.3 El que es manté

L'àrea mecànica és una àrea de clar interès pels nois. De fet, ocupa la tercera posició en el rànquing per a ells. L'estereotip masculí ens parla del gust dels nois pel bricolatge, per la manipulació de les eines, i de fet, si tornem a fer referència a l'ordre simbòlic dominant, no deixa de ser un intent de control del medi, a través de la seva organització i acció de domini. Té una part clarament instrumental, utilitària i de poder, com per exemple: "guanyar terra al mar" a través

de la construcció de dics, “guanyar temps al temps” amb la construcció de vehicles que ens portin d’un lloc a l’altre d’una manera més ràpida; o “guanyar posició” en el mercat de vendes, accelerant els processos de cultiu.

L’elecció d’aquesta àrea pels nois té una força molt clara per ella mateixa: no correlaciona positivament amb cap altra àrea. Aquest fet contrasta amb els resultats obtinguts en el col·lectiu de noies, ja que l’àrea mecànica queda desplaçada al penúltim lloc, amb la particularitat que a més, correlaciona positivament amb l’àrea artística i d’aire lliure, la qual cosa es podria interpretar com què l’àrea tècnica no atrau a les noies si no la poden vincular a la creació artística, àrea clarament atorgada a l’estereotip femení fins ara.

Entrant en l’històric, però, podem observar que la preferència de les noies cap a aquesta àrea es manté estable al llarg del temps, mentre que en els dos últims cursos acadèmics, és una àrea que ha patit un clar descens per part dels nois. Una possible explicació a aquest descens dels interessos que tenen els nois cap a aquesta àrea es podria explicar per les expectatives personals d’eficàcia del model d’Eccles (2000), o pel que Miras (2001) parla referent a l’autoconcepte acadèmic. El cert és que en les converses informals, quan parles amb estudiants, l’àrea tecnològica és una àrea que es presenta com un camp de gran dificultat acadèmica i d’esforç constant d’alt nivell. Les expectatives d’èxit dependran molt de les destreses personals, i espanta aquest sobreesforç que cal realitzar si es pot triomfar en una àrea considerada, a nivell social, acadèmicament més fàcil, i que pot aportar igual o més prestigi social, com pot ser l’àrea d’empresa. Haurem de deixar aquesta pregunta a l’aire, però amb la certesa que caldrà contrastar-la si volem potenciar aquest tipus de perfils que en el mercat de treball globalitzat comencen a ser escadussers.

Tal i com la mecànica és escollida majoritàriament per nois, l’assistencial i la literària és escollida majoritàriament per noies, sobre tot la primera.

L’àrea assistencial per les noies es situa en el tercer lloc del rànquing. El “tenir cura”, instaurat històricament en l’àmbit privat del model de gènere construït a través de l’ordre simbòlic dominant del patriarcat que l’ha potenciat, ha passat a ser per elles un desig professionalitzador, coherent amb el vincle que des del simbòlic femení s’estableix entre el treball remunerat i el sentit que se li atribueix. Això pot explicar que tingui força com a àrea, per ella mateixa ja que no correlaciona positivament amb cap altra àrea. Pels nois, en canvi, aquesta és una àrea molt poc escollida i a més, tal i com ja hem comentat anteriorment, sí que correlaciona positivament amb una altra, i és precisament la d’aire lliure.

Pel que fa a l'estabilitat d'aquesta àrea en el temps observem que no hi ha canvis significatius, tot i que en el cas de les noies hi ha moltes menys fluctuacions que en el cas dels nois, la qual cosa ens parla de la gran instauració que hi ha d'aquesta preferència per part d'elles. Socialment si bé les dones han transitat a l'àmbit públic-professional, no han deixat d'assumir la cura de les persones del seu entorn pròxim. A més, les opcions laborals que han tingut i tenen també estan marcades per aquest biaix. A tot això s'afegeix que l'accés professional a aquest àmbit i als altres àmbits possibles, s'ha de fer complint amb les característiques estereotipades de funcionament definides des del patriarcat.

L'àrea literària estaria en una posició semblant a l'assistencial, encara que amb menys força i amb menys diferències entre ambdós col·lectius. És una àrea que no l'escullen majoritàriament ni nois ni noies. Pensem, però, que és interessant comentar-la en aquestes conclusions, perquè sí que presenta diferències entre les eleccions de nois i noies, probablement perquè les destreses verbals arrelades en l'estereotip femení poden fer que les noies es sentin més competents en aquesta àrea i per tant l'escollin més que els nois.

3.2 El propi procés

Donat que la present recerca té per objectiu l'obtenció del Diploma d'Estudis Avançats, penso que és important fer una reflexió sobre el propi procés d'aprenentatge, i és en aquest moment on començo a parlar en singular, tot i que m'he sentit plenament acompanyada. Entenc que aquesta reflexió la faig des de com he viscut el procés, i l'estructuraré seguint els objectius proposats a l'inici d'aquest treball.

3.2.1 El pas del temps

El marc teòric de la recerca ha estat, des del inici fins el final, el que més maldecaps m'ha portat. El 5 de febrer del 2008, escrivia en el meu diari de treball:

> *Hi havia una vegada una pregunta que es contestava de moltes maneres. Quan era petita podia arribar a atabalar de les diferents maneres que preguntava les coses i el més curiós del cas és què quan acabaven d'explicar-me totes les que podien, quasi mai, no podia acabar de destriar quina em satisfeia més.*
>
> *És evident que fa molt temps que entre totes i tots ens demanem moltes coses, però també és*

evident que moltes de les coses que ens demanem ja han estat contestades, i no des d'una perspectiva, si no des de moltes de diferents, a vegades contradictòries, a vegades complementàries, a vegades senzillament, a vegades... Darrera d'una resposta hi ha un bagatge cultural, un anar per la vida, una mirada concreta, un escoltar i sentir diferent, en resum una història, una prehistòria, i una manera de viure-la... Quan et sembla que comences a conèixer, més et sembla que no saps res, i més maneres de contestar trobes, i més t'interrogues, i la sensació que va sentir en algun moment Sòcrates, aproximadament 400 anys abans de Crist "només sé que no sé res" més clar se'm fa, i més l'entenc. Només espero que al final, al mig, o en algun moment del trajecte arribi a pensar que "penso ergo existeixo" (i per arribar de Sòcrates a Descartes només van passar més de 1200 anys!) perquè l'angoixa confusional d'acabar redactant un marc teòric consistent, ara mateix se'm fa una tasca quasi impossible. Llegeixo i penso: "clar", i llegeixo i penso "clar", i llegeixo i torno a pensar "clar", i comparteixo les meves lectures i els meus pensaments i segueixo pensant "clar" i "clar" i no sé si al final de la bossa de boles negres i blanques, com deia en Popper, acabaré trobant la bola que em digui que estic en el camí indicat. Clar que si la bossa és infinita o finita però impossible de buidar, suposo que al final del camí que avui començo, l'única cosa que podré dir és que no he trobat cap bola negra que m'indiqui que hi és, però tampoc podré dir que totes les boles de dins el sac són blanques.

D'això fa 3 anys, i després de lectures i més lectures, penso que he escrit un marc teòric no exhaustiu (la bossa és finita però impossible de buidar), però sí suficient per a sustentar la recerca empírica, que probablement es podria sustentar amb molts altres autors i autores que s'han quedat al tinter. Tinc la certesa que mai serà suficient, que les veritats absolutes no existeixen, i que les realitats són polièdriques i complexes. Sóc conscient de tot el que em queda, si vull continuar la tesi en la mateixa línea. L'angoixa lluny d'esvair-se ha augmentat i no sé si en tindré prou amb una vida per llegir tot el que em resta.

3.2.2 El que es manté

Em vaig proposar portar a terme un procés d'anàlisi de dades amb la màxima honestedat científica i rigor metodològic, per tal de descriure adequadament una determinada realitat, i a més, ser capaç de delimitar i tenir cura dels aspectes ètics que han de tenir totes les recerques, però primordialment aquelles amb les que es treballa amb persones.

A diferència de l'apartat anterior, he fruït en aquest procés. M'agrada la metodologia, gaudeixo amb l'anàlisi de les dades: sento la curiositat eterna de veure què surt, què diuen, com es

relacionen, com s'encadenen. Les dades, en aquest cas, són acotades: he treballat amb les que disposava, enfadada per no haver recollit dades de valor percebut que m'haurien permès encadenar els resultats amb altres aspectes del marc teòric, dades del context socioeconòmic, cultural, educatiu, geogràfic, que haurien definit millor la mostra... en fi, que em fa plantejar que cal dissenyar molt bé l'estratègia de recollida de dades per no trobar-te en que tota la feina feta podria ser mil vegades més rica.

En aquest cas ha estat un treball fonamentalment quantitatiu, i si fos ara, m'hagués agradat acompanyar-ho d'elements més qualitatius. Tot i així en el fons, sé que tot i les mancances, he estat rigorosa i honesta en la descripció metodològica i en el procés d'anàlisi, sense intentar tapar ni disfressar res, ni tampoc donar una dimensió hipertròfica del que els resultats obtinguts poden aportar.

També sé que en tot moment he guardat la confidencialitat de les dades que m'han estat entregades. En el seu inici es va demanar consentiment per escrit a l'escola objecte de la recerca, i tot i que no s'ha treballat amb dades d'alt nivell de protecció (ja que no es treballa amb dades ni aptitudinals ni de característiques o trets de personalitat, per exemple, sinó simplement amb interessos expressats), en cap moment s'ha treballat ni amb els noms, ni amb dades identificatives de cap dels i les estudiants.

3.2.3 El que es trenca

Bé, i seguint amb el registre intencionadament poc acadèmic d'aquesta última part de la recerca, "aquí bé on el maten". Cal pensar en noves línees de recerca que es puguin convertir en una tesi doctoral.

Després de 3 anys fent aquesta recerca, (bé és cert que a temporades donades les exigències professionals i personals que comporta la vida de cadascú, agafant el treball i tornant a llegir-lo per no saber ja on l'havia deixat les últimes vacances), el cert és que sí que m'he plantejat línees de recerca a desenvolupar en la tesi doctoral.

Si bé el treball que presento aquí és un treball longitudinal, m'agradaria realitzar un treball transversal, amb mostra probabilística, atenent a totes les dades que m'han mancat en aquesta recerca, millorant els instruments de recollida d'informació i incloent grups de discussió que m'aportessin aquella part qualitativa que tant he trobat a faltar en les dades recollides.

Sé que vull seguir treballant amb la formació d'actituds, els models de gènere construïts, els estereotips, i que l'adolescència és un període en que tot això cristal·litza i pren força cap a unes determinades eleccions. Ara bé, si cristal·litzen en aquest moment, no és en aquest moment (que també) amb el que s'ha de treballar, sinó que s'ha de començar molt abans. M'agradaria, però, copsar "l'estat de la qüestió", de manera que fos possible inferir a través de la cristal·lització i anar a edats més primerenques, per veure què podem fer per començar a tocar coses, i que no fos el sexe amb el que naixem un dels determinants més grans a l'hora d'escollir uns o altres itineraris vocacionals.

4. Bibliografia

4.

Bibliografia

Ajzen, I. (1991) The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. Vol. 50, Núm. 2, pp. 179-211

Allport, G. W. (1935). Attitudes. In C. Murchison (Ed.), *Handbook of social psychology* (pp. 798-884). Worcester: Clark University Press

Atkinson, J. (1957) Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*. Vol. 64, Núm. 6, pp. 359-372

Baron, R. A., i Byrne, D. (2005). *Psicología social* (10a ed.). Madrid etc.: Prentice Hall.

Baron, R. i Byrne, D (1998). *Psicología Social*. Madrid: Prentice Hall.

Barberà, E. (2004). *Psicologia y género*. Madrid: Pearson Educación.

Beauvoir, S. de (2005). *El segundo sexo*. Madrid/València: Universitat de València, Cátedra i Instituto de la Mujer.

Bern, D. J. (1972) "Self-perception theory". Dins: Berkowitz, L. *Advances dins experimental social psychology*. (Vol. 6, pp. 1-62). New York: Academic Press. (Consultable a: http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=INH3hIDHb-MC&oi=fnd&pg=PA1&dq=selfperception+autor:Bern&ots=8gRIl0kqmY&sig=SsWrxCZqPJWAF_Y7a_yHRW6IEdE#v=onepage&q&f=false novembre 2010)

Berger, K. S. (2007). *Psicología del desarrollo: Infancia y adolescencia* (7ª ed.). Buenos Aires etc.: Medica Panamericana.

Berk, L. E. (1999). *Desarrollo del niño y del adolescente.* Madrid: Prentice-Hall.

Briñol, P., Falces, C., Becerra. , A. (2007). Actitudes. dins I. Cuadrado, E. Gavira, F. Morales i M. (. Moya (Eds.), *Psicología Social* (p. 457-490). Madrid: McGrawHill.

Carrillo, I., Guitart, R., Fatsini, E. Prat, P. (2008) “Las representaciones expresadas por las y los adolescentes en relación a sus trayectorias académicas: una mirada de género” A: V Congreso Internacional en Psicología y Educación. Oviedo, 23, 24 y 25 Abril.

Connell, R. W (2003). ***Masculinidades.*** México: PUEG

Cuadrado Guirado, I., i Fernández Sedano, I. (2007). ***Psicología social***. Madrid: Sanz y Torres.

Cuadrado Guirado, I., Navas Luque, M., i Molero Alonso, F. (2006). ***Mujeres y liderazgo: Claves psicosociales del techo de cristal.*** Madrid: Sanz y Torres.

Cuadrado, I., Gavira, E., Morales, F., i Moya, M. (. (2007). ***Psicologia Social.*** Madrid: McGrawHill.

Duru-Bellat, M. (1990), ***L’école des filles, quelle formation pour quells rôles sociaux?***, Paris: L’Harmattan.

Eagly, A. H. (1987). ***Sex differences in social behavior:*** A social-role interpretation. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Eagly, A. H., Beall, A. E., i Sternberg, R. J. (2004). ***The psychology of gender*** (2nd ed.). New York N.Y.: Guilford Press.

Eagly, A.H (2004) “Few women at the top: How role incongruity produces prejudice and the glass ceiling” dins Van Knippenberg i M.A Hogg (Eds) ***Identity leadership and power*** (p. 79-93) Londres: SAGE

Eccles, J,. Wigfield, A (2000) “Expectancy–Value Theory of Achievement Motivation” dins ***Contemporary Educational Psychology*** 25, (pp. 68–81)

Eccles J. S., Adler,T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., i Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), ***Achievement and achievement motivation*** (pp. 75–146). San Francisco, CA: W. H. Freeman.

Erikson, E. H. (1971). ***Identidad, juventud y crisis.*** Buenos Aires: Paidós.

Fernández Sánchez, J. (2004). “Perspectiva Evolutiva: Identitades y desarrollos de comportamientos según el género”. dins E. Barberà, i I. Martínez (Eds.), ***Psicología y Género*** (pp. 36-53).

Madrid: Pearson- Prentice Hall.

Festinger, L. (1975). *Teoría de la disonancia cognoscitiva.* Madrid: Instituto de Estudios Políticos.

Fisbein, M.; Ajzen, I. (1975): *Belief, Attitude, Intention and Behavior (An introduction to theory and research).* Boston, Addison-Wesley.

Funes, J. (2004). *El món dels adolescents explicat per ells mateixos.* Barcelona: Fundació Bofill.

García Matilla, E. (1990). *Subliminal: Escrito en nuestro cerebro.* Madrid: Bitacora.

Guitart Aced, R. (2001) *El tractament de les actituds en el context escolar.* Tesi doctoral. UAB, Departament Pedagogia Aplicada. Disponible a www.tdx.cat/TDX-0621104-165235

Guitart, R., Carrillo, I., Fatsini, E., Prat, P. (2009) *Característiques dels models de gènere de les i els adolescents.* Informe de Recerca. Document no publicat. Institut Català de les Dones. Expedient : U-28/O8.

Gutbezahl, J. (1995) How negative expectancies and attitudes undermine female's math confidence and performance,: A review of the literature, ERIC/SCMEE database, disponible a : http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/13/b8/97.pdf consultat setembre 2010

Hannover, B. i Kessels, U. (2004). Self-to-prototype matching as a strategy for making academic choices. Why high school students do not like math and science. *Learning and Instruction,* Núm. 14, p. 51-67.

Hogg, M., Vaughan, G. (2010) *Psicología social.* Madrid: Ed. Médica Panamericana.

Kantowitz, B. H., Roediger, H. L., i Elmes, D. G. (2001). *Psicología experimental : Cómo entender las investigaciones psicológicas.* México: International Thomson.

Katz, D. (1967): *Reading in Alttitude Theory i Measurement.* Nova York, Martin Fishbein (ed).

Kuder, G. F. (2000). Kuder-C : *Registro de preferencias vocacionales:* Manual (9ª ed.). Madrid: Tea.

Lamas, M., i Bourque, S. (1996). *El género la construcción cultural de la diferencia sexual.* México: Miguel Ángel Porrúa.

Lamberth, J. (1982): *Psicología social.* Madrid, Pirámide

León, O., i Montero, I. (2003). *Métodos de Investigación en Psicología y Educación.* Madrid: McGrawHill.

Lomas, C. (2004). L*os chicos tambien lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación.* Barcelona: Graó.

Marcia, J. (1980) Identity in adolescence. Dins: Adelson, J. (Ed.) *Handbook of adolescent psychology.* New York: Wiley

Markus, H., i Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist,* 41(9), 954-969.

Martínez, I. (2000). "Cultura, intersubjetividad y relaciones de género: normalizando mundos" en López, Felix; Etxebarria, Itziar; Fuentes, Maria Jesus; Ortiz, María José (coord.). *Desarrollo afectivo y social.* Madrid: Piramide, pp.319-336

Mead, M., (1939). *From the south seas : Studies of adolescence and sex in primitive societies.* New York: W. Morrow & Company.

Miras, M. (2001). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar. En C. Coll; J. Palacios i A. Marchesi, *Desarrollo Psicológico y educación, 2. Psicología de la Educación* (309-329). Madrid: Alianza Psicología

Morales, J. F., i de Quiroga, A. P. (2002). *Psicología social. Buenos Aires:* Pearson Education.

Myers, D. (2004). *Exploraciones de la psicología social.* Madrid: McGrawHill.

Myers, D. (2005). *Psicología social* (4ª ed.). México etc.: McGraw-Hill.

Newcomb, T. M. (1967). *Manual de psicología social* (2ª ed.). Buenos Aires: Eudeba.

Olivera, M. (coord.) (2004). *De sumisiones, cambios y rebeldías. Mujeres indígenas de Chiapas.*

Tuxtla Gutierrez: UNICACH.

Proshansky,H; Seidenberg, B. (1973): ***Estudios básicos de Psicologia Social.*** Madrid, Tecnos (Ciencias Sociales).

Rivera, María Milagros (2005). ***La diferencia sexual en la historia.*** Valencia: PUV

Rodríguez, A. "Interpretación de las actitudes" dins Mayor, J. Pinillos, J.L., (1989): ***Creencias, actitudes i valores.*** México: Alhambra Mexicana, S.A., pp. 199-314.

Rokeach, M. (1968): «A theory of organization and change within value-attitude systems». ***Journal of Social Issues,*** núm. 24, p. 13-33.

Rosenberg, M.J. (1960): «An Analysis of affective-cognitive consistency», a C.I. Hovland, M.J. Rosenberg (dirs.): ***Attitude organization and change: An analysis of consistency among attitude components.*** New Haven, Yale University Press, p. 15-64.

Sáinz, M. (2008). ***Aspectos psicosociales de las diferencias de género en actitudes hacia las nuevas tecnologías en adolescentes.*** Madrid: INJUVE.

Sáinz, M.; Meneses, J.; Prat, P. Fatsini, E. (2009). " Las estudiantes de secundaria ante los estudios de Informática y Telecomunicaciones. ". En: XI Congreso Nacional de Psicología Social. Universidad Rovira i Virgili. TARRAGONA, 1 octubre.

Sáinz, M.; Palmén, R. L.; García, S.; Sole, J. (2009). " Influencia de los padres en la elección de estudios TIC. ". En: I Congreso Internacional Género y Frontera. Instituto Universitario de Estudios de las Mujeres de La Universidad de La Laguna. SANTA CRUZ DE TENERIFE, 11 noviembre.

Santrock, J. W. (2004). ***Psicología del desarrollo en la adolescencia*** (9ª ed.). Madrid: McGraw-Hill.

Sau, V. (1990). Diccionario ideológico feminista. Barcelona: Icaria.

Soldevila, J. (2005) ***Les Actituds del professorat de l'ESO vers les pràctiques inclusives: un estudi longitudinal.*** Disponible a http://hdl.handle.net/2072/2013

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos.* Madrid: Morata.

Thomas, W. I., Znaniecki, F., Zarco, J., i Centro de Investigaciones Sociológicas. (2004). *El campesino polaco en europa y en américa. Madrid:* Boletin Oficial del Estado : Centro de Investigaciones Sociológicas.

Thurstone, L. L., i Chave, E. J. (1929). *The measurement of attitude: A psychophysical method and some experiments with a scale for measuring attitude toward the church.* Chicago: The University of Chicago Press.

Viladot, M. À., i Institut Català de la Dona. (1993). *Estereotips socials de la dona.* Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de la Presidència. Institut Català de la Dona.

Worell, J. (2001). *Encyclopedia of women and gender: Sex similarities and differences and the impact of society on gender.* San Diego: Academic.

Worchel, S. (2003). *Psicología social.* Madrid: Thomson.

Young, K. (1974): *Psicología Social.* Buenos Aires. Paidós.

Zimbardo, P. G., Ebbesen, E. B., i Maslach, C. (1977). *Influencing attitudes and changing behavior : An introduction to method, theory, and applications of social control and personal power* (2ª ed.). Reading Massachusetts: Addison-Wesley.

UVIC Universitat de Vic
Facultat d'Educació