

## BARRERAS PERCIBIDAS POR LAS MUJERES EN SU PROCESO DE TOMA DE DECISIÓN VOCACIONAL

*M<sup>a</sup> José A. Gimeno\* y Esperanza Rocabert\*\**  
*Universitat de València*

### RESUMEN

El objetivo del presente trabajo es analizar el estado actual de la investigación que se viene realizando en Asesoramiento Vocacional en relación a la conducta vocacional de la mujer. El trabajo se centra en la revisión de aquellos estudios que analizan las diferencias encontradas en el proceso de la toma de decisión vocacional entre hombres y mujeres, observándose en sus conclusiones la existencia de una serie de barreras, tanto internas como externas, que estarían percibiendo las mujeres a la hora de tomar una decisión vocacional, barreras que serían específicas para ellas.

**Palabras clave:** barreras, mujer, toma de decisión vocacional

### ABSTRACT

The objective of this work is to analyze the present state of the research which is being done in Vocational Counseling in relation to the vocational behaviour of women. The work is focused on the revision of the studies which analyzed the differences that were found in the process of the making vocational decisions between males and females, observing in its conclusions the existence of series internal as well as external barriers which the female perceived at the moment of making vocational decision, barriers which will be specified for them.

**Key words:** barriers, woman, making vocational decision.

---

\* Diplomada en Magisterio y Licenciada en Psicología. Posee la Suficiencia Investigadora otorgada por la Universidad de Valencia en Septiembre de 1996. Actualmente está investigando el proceso diferenciador de elección vocacional por razón de género y está elaborando el cuestionario M. S. V. (Mi situación Vocacional), primera fase del S. A. V. -R (Sistema de Asesoramiento Vocacional Renovado) Rivas y col.

\*\* Profesora Titular de Psicología de la Educación de la Universidad de Valencia. Su actividad profesional se centra en el Asesoramiento Vocacional desde su tesis doctoral sobre Intereses y Preferencias Vocacionales. Ha participado en la elaboración del P. A. U. -84 y es coautora del S. A. V. -90. Coautora de varios libros sobre Asesoramiento y Orientación Vocacional. Actualmente está colaborando en la realización del S. A. V. -r y del S. A. V. I.

## Introducción

Las mujeres en su proceso de toma de decisión vocacional, suelen percibir varias barreras o limitaciones que, en principio, podrían justificar la existencia de un proceso vocacional diferente al del hombre. En Asesoramiento Vocacional las elecciones vocacionales que escogen y desempeñan posteriormente los individuos suelen ser clasificadas en tres categorías diferentes: elecciones tradicionales para el sexo, elecciones no tradicionales y elecciones neutras.

Con respecto a las mujeres existe un alto porcentaje de ellas que o bien no tienen un desarrollo profesional o escogen estudios o profesiones consideradas tradicionalmente femeninas caracterizándose éstas por ser opciones vocacionales centradas en áreas muy concretas (sociales, psicopedagógicas, etc.); siendo además las elecciones dentro de esos campos, profesiones que suelen tener niveles socioeconómicos más bajos que los que ejercen los hombres en otros campos vocacionales o incluso dentro de los mismos.

Las razones que dan algunos autores para poder explicar el por qué la mujer no desarrolla un rol profesional o, si lo hace, por qué escoge mayoritariamente elecciones tradicionales para su sexo, se basan en la existencia de algunas barreras con las que se encuentra la mujer en su proceso de desarrollo vocacional y en la toma de sus decisiones, barreras que serían específicas para la mujer y que no caracterizaría al proceso seguido por el hombre. En líneas generales podemos clasificar las barreras percibidas por las mujeres en dos tipos: barreras externas e internas. Tras analizarlas más a fondo se puede constatar que la mayoría de ellas son debidas al propio proceso de socialización que sufre la mujer; y que van a condicionar sus elecciones vocacionales haciendo que éstas sean consideradas mayoritariamente como opciones tradicionalmente femeninas.

Esta serie de barreras que suelen percibir las mujeres ante el proceso de su toma de decisión vocacional hacen que el proceso sea más complejo en el caso de las mujeres que en el de los hombres.

### **Barreras percibidas por las mujeres en su proceso de desarrollo de carrera.**

Son varios los autores que exponen diferentes barreras o limitaciones al desarrollo profesional de la mujer. Matthews y Tiedman (1964) señalan cuatro conflictos que se suelen presentar ante la elección vocacional de la mujer y que son propios de ellas.

1. El tener aspiraciones de carrera y logros profesionales que suponen el sacrificio del matrimonio.
2. La existencia del rol sexual típico de la familia que cualifica a la mujer para los trabajos de casa, pero no para el rol de sostén de la familia.
3. El conflicto Hogar-Carrera profesional.
4. La concurrencia en edad a la hora de contraer matrimonio, con la necesidad de enfatizar la persecución educacional y las metas necesarias para los logros de carrera.

Farmer (1976) sugirió también la existencia en la mujer de una serie de barreras internas o barreras de autoconcepto, entre las que incluía: miedo al éxito, orientación del rol sexual,

realización de conductas de peligro, conflicto casa-carrera y baja autoestima académica, pero también tres barreras externas: la discriminación, el rol social, y la mayor o menor disponibilidad de recursos para el cuidado de los hijos.

Falk y Cosby (1978) señalan varios problemas propios y destructivos del desarrollo de la carrera vocacional en la mujer. Estos incluían la socialización femenina hacia los roles tradicionales, la tipificación sexual de las ocupaciones, el conflicto percibido entre éxito matrimonial y éxito ocupacional, y la influencia y presiones de personas significativas hacia la persecución del rol tradicional y la evitación del rol no tradicional.

En Asesoramiento Vocacional generalmente se asume que la mayor dificultad en el desarrollo de carrera de la mujer proviene de la incertidumbre de sus planes de matrimonio y de la dificultad de participar simultáneamente en dos sistemas de actividad que la reclaman, siendo ambos práctica y psicológicamente incompatibles. Varios autores (Coser & Rokoff, 1977; Matthews & Tiedeman, 1964; Osipow, 1975, 1983; O'Leary 1977) se refieren a este tipo de conflicto como un conflicto interrol, esto es, conflicto que ocurre debido a la incompatibilidad de las demandas asociadas con dos o más roles.

Perun y Bieblly (1981) para comprender la conducta ocupacional de las mujeres propusieron la necesidad de conocer los efectos que producían las obligaciones de la sociedad sobre la mujer. Entre ellos resaltaban la perpetuación del estereotipo del rol sexual de las ocupaciones y la segregación sexual en los trabajos. Ellos sugerían que la sincronía en tiempo y extensión de los ciclos de trabajo y familia eran variables importantes en el desarrollo de carrera de la mujer.

Slaney (1980) y Slaney y Brown (1983), al valorar las barreras encontradas en el proceso de elección de carrera en mujeres y hombres universitarios observaron que el 14% de las mujeres señalaban que el matrimonio o las presiones familiares era su barrera principal, mientras que tan sólo el 1% de los hombres lo señalaban como obstáculo.

Lillydahl (1986) y Lyson y Brown (1982) han señalado en sus trabajos que las mujeres que han rehusado entrar en trabajos no tradicionales era debido fundamentalmente a que percibían una variedad de dificultades para lograr tales roles. Entre estas dificultades estaban la desaprobación de la familia y amigos, las horas de trabajo y condiciones no deseables, el aislamiento social y la depresión, y la discriminación y el acoso sexual.

Osipow (1975) y Senesh (1973) en sus estudios incluyen *factores individuales* influyentes en el desarrollo de carrera de la mujer tales como habilidades, intereses, actitudes; *factores sociales* como la familia, otras personas significativas, rol sexual, estereotipos ocupacionales y *factores moderadores* como miedo al éxito, conflicto de rol y discriminación. En relación con el miedo al éxito Coria (1993) señala que en su estudio muchas mujeres exponían que las pretensiones de éxito e incluso su logro, les generaba con excesiva frecuencia una serie de conflictos que entorpecían sus anhelos, y a menudo frustraban resultados todavía por alcanzar, en los cuales habían invertido muchos años de su vida y no pocas energías. Relataban, por ejemplo, que les costaba disfrutar con naturalidad de los éxitos logrados, el que para ellas el éxito era incompatible con vivir en pareja e incluso creían percibir que algunos varones no toleraban a las mujeres que tenían éxito. El éxito es considerado incompatible con la atención de la familia en la medida en que ésta se concibe como una consumidora de la dedicación exclusiva de la mujer.

En algunos estudios revisados aparece como otra barrera los propios asesores vocacionales varones, que tendían a creer que las mujeres eran en general menos capaces que los

hombres, y que no estaban cualificadas para desempeñar trabajos tradicionalmente desempeñados por los hombres (Bingham & House, 1973). Aunque Fitzgerald y Crites (1980) tras una revisión de varios estudios señalan la presencia de actitudes de estereotipo tradicional hacia las ocupaciones de las mujeres y sus roles de familia, no sólo de los asesores vocacionales sino también de las asesoras. En este sentido Haring, Bernard-Tyler y Gray (1983) señalan que la mayoría de las/os asesoras/es, aunque especialmente los hombres, expresaban frecuentemente actitudes negativas hacia la participación de las mujeres en carreras no tradicionales.

Siendo la realización educacional indudablemente uno de los prerrequisitos para la realización ocupacional, son diversos los autores como Bernard (1976) y Holahan (1979), entre otros, los que han revelado prácticas discriminantes más o menos sutiles que van en detrimento del logro educacional de las mujeres. En este sentido Gaskell (1982) señala que existe una amplia segregación educacional hacia las mujeres ya que se les ha ido desalentando y enviando un mensaje estereotipado por parte de los profesores, padres y medios de comunicación de que las oportunidades ocupacionales que tenían eran limitadas, y que los cursos de formación no tradicionales eran inapropiados o no estaban disponibles para ellas. El resultado de esta situación es que muchas menos mujeres que hombres se inscriben en cursos de matemáticas y de ciencias, cerrándoseles de este modo las puertas, como opción vocacional, a una amplia cantidad de ocupaciones que otorgan un más alto salario y estatus ocupacional. Gimeno y Rocabert (1997) en sus estudios comprueban como es el factor autoeficacia e interés por las matemáticas el que fundamentalmente está diferenciando a las mujeres de elección no tradicional de las mujeres de elección tradicional. Las que optan por opciones no tradicionales se autovaloran mejor en este tipo de tareas.

Inciendo sobre esto son numerosos los estudios que exponen como una de las principales barreras para el desarrollo de la carrera de la mujer sin restricción, la falta de conocimientos sobre matemáticas, ya que sólo las artes, las humanidades, la educación física y las ciencias sociales no suelen requerir este tipo de conocimiento para su desempeño profesional (Betz & Fitzgerald, 1987). Es interesante señalar el estudio de Eccles (1985) en el que se constata que a pesar de que chicos y chicas no diferían en sus resultados objetivos, es decir, en las calificaciones, las chicas tenían una actitud más negativa hacia las matemáticas y se veían a sí mismas como peores alumnas que los chicos. En el mismo trabajo se concluyó que tanto los chicos como las chicas evaluaban las matemáticas como más útiles para los chicos que para las chicas. Además estas diferencias se iban haciendo más acusadas al ir avanzando la edad de los sujetos, lo que hizo concluir a los autores que ello era fruto del proceso de socialización que seguían unos y otras. Un concepto relacionado con la confianza en matemáticas es el de la *ansiedad matemática* (Betz, 1978; Hendel & Davis, 1978) definida por Richardson y Suinn (1972) «como sentimientos de tensión y ansiedad que interfieren en la manipulación de los números y la resolución de problemas matemáticos en una amplia variedad de situaciones». Para Boswell (1985) y Llabre y Suarez (1985) las chicas poseen menos confianza en las habilidades matemáticas y más ansiedad ante las matemáticas.

Por otra parte, la presencia de estilos de atribución no adecuados es otra barrera que suele encontrar la mujer en su proceso de elección vocacional. Las atribuciones que las personas hacemos sobre nuestras ejecuciones son importantes porque forman nuestros intereses en perseguir temas difíciles y la persistencia al encontrar dificultades.

Zappart y Stansburg (1983) realizaron una investigación con mujeres estudiantes de la Universidad de Stanford que habían tenido un alto éxito en programas de ciencias e ingeniería. Sus resultados reflejan que las mujeres a pesar de obtener las mismas o mejores puntuaciones que sus compañeros, con mayor probabilidad dudaban de su habilidad y asumían que sus éxitos eran debidos a su propio esfuerzo.

Son varios los estudios en esta línea que revelan que los hombres generalmente tienden a atribuir sus fracasos a causas externas e inestables que no dependen de ellos, y sus éxitos a causas internas y estables, tales como su habilidad; mientras que las mujeres se consideran más responsables de sus fallos y no tanto de sus éxitos (Bar-Tal, 1978; Cash & cols., 1977). En este sentido Dweck y Licht (1980) han observado en sus estudios que las diferencias en la elección de determinadas materias entre hombres y mujeres podrían estar influidas por la diferencia de ambos en sus estilos de atribución. La atribución de los fracasos a falta de habilidad se asocia con conductas de indefensión y a la depresión; y la atribución de los fracasos a causas externas inestables, como la suerte, o a causas internas inestables, como la falta de esfuerzo, se asocia a un aumento del afán de superación.

Las niñas para Stipek y Hoffman (1980) aprenden muy pronto de los/as profesores/as un estilo de atribución autodespectivo ya que estos suelen analizar el fracaso de los chicos en términos de factores controlables, tales como no prestar atención o no seguir las instrucciones, y resaltan muy a menudo que si los chicos trabajan duro, conseguirán ser buenos estudiantes en poco tiempo; mientras que en el caso de las chicas por el contrario analizan el fracaso como consecuencia de causas internas: no pueden dar más de sí, etc. y por otra parte analizan el éxito de las mujeres atribuyéndolo a causas externas. Por tanto, hombres y mujeres se suelen diferenciar en sus estilos de atribución, por lo que se aconseja en el caso de las mujeres el que aprendan a apreciar sus propios talentos.

Otra barrera importante que se señala en varios estudios es la baja autoestima, autoconfianza y autoeficacia de la mujer. Dado que las expectativas de autoconfianza y los factores personales mediatizan la interacción entre los factores ambientales y la conducta, las expectativas de autoeficacia funcionan como un factor motivacional, influyendo en el esfuerzo, la intensidad y la persistencia con que el sujeto desarrolla la actividad. Si tenemos en cuenta la definición que Bandura (1986) da de la autoeficacia, «los juicios de cada individuo sobre sus capacidades, en base a los cuales organizará y efectuará sus actos, de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado. La autoeficacia no hace referencia a los recursos de que disponga el sujeto, sino a la opinión que uno/a tenga sobre lo que puede hacer con ellos», es fácil deducir la existencia de una estrecha relación entre autoeficacia y esfuerzo, lo que la vincula con la motivación. La autoeficacia funciona como un predictor de la conducta y es un poderoso factor determinante. El sujeto con elevadas expectativas de autoeficacia difiere del sujeto con bajas expectativas a nivel de pensamientos, sentimientos y actuación. Otra variable importante es la creencia del sujeto respecto a la dificultad de la tarea ya que puede incidir sobre el rendimiento en la misma. Por ello Bandura (1977) y Eccles (1983) señalan que si tenemos una percepción positiva de una habilidad determinada, nos aproximamos con confianza a las tareas relacionadas con ella y consecuentemente rendimos bien en las mismas.

La presencia de una mayor baja autoestima y autoconfianza de la mujer podría ser debida de nuevo a sus estilos de atribución. En este sentido Malnar y Weisz (1981) y Stipek y Hoffman (1980) comprobaron que en preescolar los niños y las niñas empiezan con el mis-

mo nivel de confianza, están igualmente interesados en realizar diversas tareas, y con las mismas ganas de persistir en las tareas cuando se presentan dificultades iniciales, pero sin embargo durante los primeros años de escolaridad en las niñas cambian los intereses y la persistencia ante las dificultades, seguramente debido a la retroalimentación que reciben de los adultos. Las mujeres suelen estimar más bajas que los hombres sus habilidades, rendimiento y expectativas de éxito futuro, incluso cuando rinden igual o mejor que ellos (Crandall, 1969; Eccles et al., 1983, 1984; Meece, Eccles-Passan, Kaczala, Goff & Fatterman, 1982; Parsons et al., 1976). Para estos autores estas diferencias podrían estar explicando las diferencias encontradas en el tipo de elección vocacional que realizan. Un ejemplo de ello es el hecho ya comentado de que las tareas numéricas sean percibidas por las mujeres como menos interesantes que por los varones (Brush, 1980). Las mujeres tienen menos confianza en su habilidad matemática que los varones (Brush, 1980; Parsons, Kaczala y Meece, 1982); y los hombres obtienen generalmente mejores promedios escolares que las mujeres en las tareas numéricas (Deaux, 1985; Entwisle y Baker, 1983; Garrido y Rojo, 1996).

Las expectativas de los estereotipos influyen a la mujer en una doble vertiente. La mayoría de ellas se conforman con las demandas que se le piden en el aula escolar, concentrándose en su trabajo, escuchando atentamente y complaciendo a su profesor/a, sin embargo suele ser menos probable el que sean vistas como inteligentes y creativas. El problema con el que se encuentran algunas chicas es que aunque su promedio escolar es superior al de los chicos, ellas aprenden poco a poco que si tienen buenas notas ello es debido más al trabajo duro, que al que sean inteligentes. Como consecuencia, sus éxitos no necesariamente realzan su confianza, ya que sienten que sus logros pueden desaparecer si dejan de esforzarse o si el material se vuelve difícil, de forma que su trabajo ya no es suficiente.

Por el contrario los chicos aprenden a creer que sus éxitos son debidos a su inteligencia, y esto ensalza su autoconfianza. En este sentido en una investigación en la que se planteaban preguntas de resolución de problemas a niños y a niñas, cuando las niñas resolvían los problemas ellas creían que era debido a que habían trabajado duro o a la suerte, mientras que los chicos lo atribuían a sus aptitudes (Dweck, 1981; Erkut, 1983; Stipek & Gralinski, 1991 y Stipek & Hoffman, 1980). Los/as niños/as con alta autoconfianza eligen problemas más ambiciosos y persisten más tiempo en las dificultades iniciales que los/as niños/as que aun siendo igual de inteligentes, tienen una baja autoconfianza. Si las chicas han aprendido a pensar que ellas sólo van bien en la escuela cuando ellas estudian mucho, no es sorprendente, por lo tanto, que no elijan clases de matemáticas cuando puedan evitarlo, aún cuando ellas consiguen iguales o mejores promedios que los chicos de las mismas clases (Casserly & McAloon, 1985, Entwisle & Baker, 1983; Kimball, 1989; Lockheed, Thorpe, Brooks-Gunn, y Wigfield et al., 1989).

Ahora bien, este tipo de resultados sólo se han encontrado ante tareas consideradas típicamente masculinas. En tareas típicamente femeninas o neutras las expectativas de las mujeres de realizar bien la tarea son, por lo menos, tan buenas como las de los hombres (Gitelson et al., 1982; McHugh & Frieze, 1982). Por tanto éstas diferencias revelan la influencia que tienen los estereotipos de rol.

Fitzgerald y Betz (1983) señalan como otra barrera en el proceso de la toma y del desarrollo de decisiones vocacionales, la discriminación sexual que se produce en el desempeño de las ocupaciones, pudiendo ser de tres tipos: formal, informal, e inadvertida. La discriminación formal existe cuando una ocupación está formalmente censada para un sexo, aunque

el sexo biológico no sea un requisito para la cualificación ocupacional a la hora de obtener éxito en la realización del trabajo. Aunque la discriminación formal casi ha desaparecido, sin embargo la discriminación informal a favor del sexo masculino está ampliamente extendida, no sólo en la selección, sino también en la promoción y en otras áreas de tratamiento ocupacional que son difíciles de examinar y medir.

Swanson y Tokar, (1991) clasifican las barreras con las que se puede encontrar un decisor en tres tipos: Sociales/Interpersonales; Actitudinales e Interaccionales. Por barreras Sociales/Interpersonales entienden las barreras que hay en la familia de origen y futuro matrimonio y niños. Las barreras Actitudinales fueron definidas como barreras que eran primeramente internas en naturaleza, tales como autoconcepto, intereses y actitudes hacia el trabajo. Las barreras Interaccionales fueron definidas por estos autores como barreras referidas a características demográficas (edad, sexo, raza,..), preparación para el trabajo (educación y experiencia) y el ambiente de trabajo. Las barreras que ellos encontraron como «especiales para la mujer» fueron las siguientes: **Social/Interpersonal** (24'1%), embarazo/niños, múltiples obligaciones de rol, asuntos maternos y estatus matrimonial. **Actitudinales** (5%), debilidad/limitaciones, factores intrínsecos. **Interaccional** (70'5%), discriminación, avance/promoción, creencias de los otros/estereotipos, respeto/aceptación, áreas dominadas por los hombres, ingresos/finanzas, persecución sexual, desigualdad de oportunidades de contacto, educación/cualificaciones, cualidades personales, compañeros/jefes, mercado/competición.

Swanson y Tokar (1991b) construyeron un Inventario de Barreras de Carrera que está compuesto por las siguientes 18 Escalas:

1. Discriminación por sexo.
2. Falta de confianza.
3. Conflicto de multirol.
4. Interferencia de los niños.
5. Edad y discriminación racial.
6. Conflicto de rol sexual.
7. Inadecuada experiencia/formación.
8. Desaprobación de los otros.
9. Inseguridad sobre el futuro.
10. Indecisión/falta de información.
11. Insatisfacción con la carrera.
12. Recolocación.
13. Inseguridad sobre cómo encontrar trabajo.
14. Sobrecualificación para el mercado de trabajo.
15. Planes sobre matrimonio/niños.
16. Falta de soporte del cónyuge para trabajar.
17. Desaliento en los campos de trabajo.
18. Deseabilidad psíquica.

En su investigación observaron diferencias de género que hacían sugerir que las mujeres y los hombres perciben las barreras de forma diferente. Las mujeres se preocupaban más que los hombres de las barreras que surgen de la discriminación sexual, las responsabilidades de trabajo y familia, y el impacto de los niños sobre el progreso de carrera. Dado que las mujeres dedican más tiempo al cuidado de los niños que los hombres es más probable que sacrifiquen sus metas profesionales en su proceso de carrera. A su vez en los hombres tienen menor influencia que en las mujeres las siguientes escalas: Deseabilidad psíquica; inseguridad sobre planes de futuro de matrimonio y niños; y situaciones de conflicto de rol.

## Conclusiones

De todo lo comentado hasta aquí es fácil deducir que las mujeres todavía continúan sufriendo una socialización de rol que les hace ver como tareas propias de su género el tener que encargarse de la casa y ocuparse de los hijos, por lo que si desean trabajar fuera de casa se ven en la obligación de tener que compaginar los roles de madre, esposa y trabajadora, sufriendo todas las consecuencias que ello conlleva a la hora de tomar la decisión vocacional. La mujer generalmente se plantea elegir carreras profesionales que le permitan una mayor flexibilidad de horario, cercanía al hogar, etc. En definitiva profesiones que le ayuden a compartir los multiroles que ejerce.

De las barreras internas que suelen percibir las mujeres cabría señalar la baja autoconfianza y la baja autoestima que suelen tener en relación a las tareas escolares, en comparación con los hombres; aunque son varios los estudios que demuestran que en los primeros años escolares tanto los niños como las niñas su nivel de ejecución es el mismo, e incluso a veces las mujeres obtienen mejores calificaciones.

Dado que la autoconfianza que se tenga es importante porque influye en el esfuerzo, en la intensidad y en la potencia con que desarrollamos una actividad; el hecho de que en las mujeres suela ser baja afectará a su forma de enfrentarse a determinadas materias tales como las matemáticas en las que para obtener éxito, el esfuerzo y la capacidad de persistencia ante las dificultades es muy importante. Esto hace que en el caso de las mujeres su relación con las matemáticas se vea afectada por el miedo, la evitación, la ansiedad, y que por lo tanto siempre que pueda evitar elegirla como asignatura lo haga. Con éste proceder ellas mismas se están construyendo una barrera, ya que la mayoría de las opciones tradicionalmente masculinas exigen conocimientos en matemáticas. Para que la autoconfianza de las mujeres deje de ser baja es importante que sus estilos de atribución cambien de tal forma que sus éxitos dejen de ser atribuidos siempre a causas internas inestables (esfuerzo) y comiencen a atribuirlos, como hacen generalmente los hombres, a causas internas estables (inteligencia), junto con la atribución en algunos casos de sus fracasos a causas externas (dificultad de la materia, mala suerte) o a causas internas inestables (falta de esfuerzo).

A modo de resumen de la revisión teórica realizada podemos decir que las mujeres a lo largo de su toma de decisión vocacional tienen que enfrentarse con una serie de barreras específicas tanto externas como internas, ver tabla n<sup>o</sup> 1 y n<sup>o</sup> 2.



## Bibliografía

- BANDURA, A. (1977): Self efficacy toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Reports*, 66, 1273-1282.
- BAR-TAL, D. (1978): Attributional analysis of achievement-related behavior. *Review of Educational Research*, 48, 259-271.
- BERNARD, M. E. (1979): Does sex role behavior influence the way teachers evaluate students? *Journal of Educational Psychology*, 71, 553-562.
- BETZ, N. E. and FITZGERALD, L. F. (1987): *The Career Psychology of Women*. New York: Academic Press.
- BRUSH, L. R. (1980): *Encouraging girls in mathematics: The problem and the solution*, Abt Books.
- CASH, T. F., GILLEN, B. y BURNS, D. S. (1977) Sexism and «beautysm» in personnel consultant decision-making. *Journal of Applied Psychology*, 62, 301-310.
- COSER, R. L. & ROKOFF, G. (1971): Women in the occupational world; Social disruption and conflict. *Social Problems*, 18, 535-554.
- CORIA, C. (1990): *Los laberintos del éxito. Ilusiones, pasiones y fantasmas femeninos*. Ed. Paidós.
- CRANDALL, V. C. (1969): *Sex differences in expectancy of intellectual and academic reinforcement*. En C. P. SMITH (De.) *New directions in attribution research*, vol 1. Hillsdale, Erlbaum, 335-352.
- DEAUX, K. (1985): Sex and gender, *Ann. Rev. Psychology*, 36, 49-81
- DWECK, C. S. y LICHT, B. G. (1980): Learned helplessness and intellectual achievement. En J. Garber y M. E. P. Seligman Eds., *Human helplessness: theory and application*. Nueva York, Academic Press, 197-221.
- ECCLES, J. E., ADLER, T. F., FUTTERMAN, R., GOFF, S. B., KACZALA, C. M., MEECE, J. I. & MIDGLEY, C. (1983): *Expectations, values, and academic behaviors*. In J. T. Spence(Ed.): *Achievement and achievement motives* (pp. 75-145): San Francisco: Freeman.
- ECCLES, J., ADLER, T. & MEECE, J. L. (1984): Sex differences in achievement: A test of alternate theories. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 26-43.
- ENTWISLE, D. R. & BAKER, D. P. (1983) Gender and young children's expectations for performance in arithmetic. *Developmental Psychology*, 19, 200-209.
- ERKUT, S. (1983): Exploring sex differences in expectancy, attribution, and academic achievement. *Sex Roles*, 11, 997-1007.
- FALK, W. W. & COSBY, A. G. (1978): Women's marital-familial statuses and work histories: Some conceptual considerations. *Journal of Vocational Behavior*, 13, 126-140.
- FARMER, H. S. (1976) What inhibits achievement and career motivation in women? *The Counseling Psychologist*, 13, 126-140.
- FITZGERALD, L. F. & CRITES, J. O. (1980): Toward a career psychology of women: What do we know? What do we need to know? *Journal of Counseling Psychology*, 27, 44-62.
- GARRIDO, I. y ROJO, C. (1996): Motivación, Cognición y Rendimiento. *Revista de Psicología. General y Aplicada*, 49, 5-12
- GASKELL, J. (1982): *Training, education and socialization*. In Labour Canada, *Sexual Equality in Women: Proceedings of a Conference*.
- GITELSON, I., PETERSEN, A. y TOBIN-RICHARDS, M. (1982): Adolescents'expectancies of succes, self-evaluations, and attributions about performance on spatial and verbal tasks. *Sex Roles*, 8, 41-419.

- GIMENO, M<sup>a</sup>. J. & ROBERT, E. (1997): *Factores que diferencian el proceso de la toma de decisión vocacional de los hombres del de las mujeres*. VII Jornadas Nacionales de la Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía. Valencia. Septiembre de 1997.
- HARING, M., BEYARD-TYLER, K. & GRAY, J. (1983): Sex-biased attitudes of counselors: The special case of nontraditional careers. *Counseling and Values*, 27, 242-247.
- HARRISON, J. (1991): The Escher staircase. *Notices of the American Mathematical Society*, 38, 730-734.
- HOLAHAN, C. K. (1979): Stress experienced by women doctoral students, need for support, and occupational sex typing. *Sex Roles*, 5, 425-436.
- LILLYDAHL, J. H. (1986): Women and traditionally male blue-collar jobs. *Work and Occupations*, 13, 307-323.
- LYSON, T. A. & BROWN, S. S. (1982): Sex-role attitudes, curriculum choice, and career motivation: A comparison between women in typical and atypical college majors. *Journal of Vocational Behavior*, 20, 366-375.
- MOLNAR, J. M. & WEISZ, J. R. (1981): The pursuit of mastery by preschool boys and girls: An observational study. *Child Development*, 52, 724-727.
- MATTHEWS, E. & TIEDEMAN, D. V. (1964): Attitudes toward career and marriage and the development of lifestyle in young women. *Journal of Counseling Psychology*, 11, 374-383.
- McHUGH, M. y FRIEZE, I. H. (1982): *The effects of sex linkage of task, ambiguity of feedback, and competition on the performance expectations of males of females*. American Educational Research Association. Nueva York, Marzo.
- Meece, J. L., Eccles-Parsons, J., Kaczala, C. M., Goff, S. B., & Futterman, R. (1982): Sex differences in mater achievement: Toward a model of academic choice. *Psychological Bulletin*, 91, 324-348.
- O'LEARY, V. E. (1977): *Toward understanding women*. Monterey, CA: Brooks/cole.
- OSIPOW, S. H. (1975): *Emerging women: Career analysis and outlooks*. Columbus, OH: Merrill.
- OSIPOW, S. H. (1983): *Theories of career development* (3rd. ed.). New York: Prentice-Hall.
- PARSONS, J. E., KACZALA, C. M. & MEECE, J. L. (1982): Socialization of achievement attitudes and beliefs: Classroom influences. *Child Development*, 53, 322-339.
- PARSONS, J. E., RUBLE, D. N., HODGES, K. L. y SMALL, A. W. (1976): Cognitive-developmental factors in emerging sex differences in achievement-related expectancies. *Journal of Social Issues*, 32, 47-61.
- PERUN, P. J. & DEL VENTO-BIELBY, D. (1981): Towards a model of female occupational behavior: A human development approach. *Psychology of Women Quarterly*, 6, 234-252.
- SENESE, L. (1973): *New paths in social science curriculum design*. Chicago: Science Research Associates.
- SLANEY, R. B. & BROWN, M. T. (1983): Effects of race and socioeconomic status on career choice variables among college men. *Journal of Vocational Behavior*, 23, 257-269.
- STIPEK, D. J. & GRALINSKI, J. H. (1991): Gender differences in children's achievement-related beliefs and emotional responses to success and failure in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 83, 361-371.
- STIPEK, D. J. & HOFFMAN, J. M. (1980): Development of children's performance related judgments. *Child Development*, 51, 912-914.
- SWANSON, J. L. and TOKAR, D. M. (1991): College Students' Perceptions of Barriers to Career Development. *Journal of Vocational Behavior*, 38, 92-106.

- SWANSON, J. L. and TOKAR, D. M. (1991): Development and Initial Validation of the Career Barriers Inventory. *Journal of Vocational Behavior*, 39, 344-361.
- TIDBALL (1973): Perspective on academic women and affirmative action. *Educational Record*, 54, 130-135.
- WIGFIELD, A., ECCLES, J., HARLD-GOLSMITH, R., BLUMENFELD, P., YOON, K. S. & Feedman-Doan, C. (1989, April): *Gender and age differences in children's achievement self-perceptions during elementary school*. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Kansas City, MO.
- ZAPPART, L. T. & STANSBURY, K. (1983): *In the pipeline: A comparative analysis of women in graduate programs in science, engineering and medicine at Stanford University*. Unpublished monograph, Stanford University, Dept. of Psychiatry and Behavioral Sciences, School of Medicine, Stanford, CA.

**CUADRO 1: Barreras externas percibidas por la mujer en el Proceso de Toma de Decisión Vocacional.**

| AUTORES                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | BARRERAS EXTERNAS                                                                                                                   |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Matthews y Tiedman (1964)</li> <li>- Ossipow (1975) (1983)</li> <li>- Farmer (1976)</li> <li>- Coser y Rokoff (1977)</li> <li>- O Leary (1977)</li> <li>- Falk y Cosby (1978)</li> <li>- Slaney (1980)</li> <li>- Slaney y Brown (1983)</li> <li>- Swanson y Tokar (1991)</li> </ul> | Sobrecarga de Roles y Conflicto m ultimol a la hora de con paginar canera y familia.                                                |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Matthews y Tiedman (1964)</li> <li>- Farmer (1976)</li> <li>- Falk y Cosby (1978)</li> <li>- Perun y Bieblly</li> </ul>                                                                                                                                                              | Socialización del Rol de Género y Discrim inación del rol social.                                                                   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bingham y House (1973)</li> <li>- Falk y Cosby (1978)</li> <li>- Fitzgerald y Crites (1980)</li> <li>- Lyson y Brown (1982)</li> <li>- Haring, Bernard-Tyler y Gray (1983)</li> <li>- Lyson y Brown (1982)</li> </ul>                                                                | Influencia de personas significativas: padres, familiares, profesores, asesores, amigos, etc., para escoger opciones tradicionales. |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tidball (1973)</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                            | Carencia de modelos femeninos en ocupaciones/estudios no tradicionales                                                              |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bernard (1976)</li> <li>- Holahan (1979)</li> <li>- Gaskell (1982)</li> <li>- Betz y Fitzgerald (1982)</li> </ul>                                                                                                                                                                    | Falta de formación en áreas tradicionalmente masculinas (matem áticas, informática, ingeniería).                                    |

**CUADRO 2: Barreras internas percibidas por la mujer en el Proceso de Toma de Decisión Vocacional (continuación).**

| AUTORES                                                                                                                                                                                                                                                              | BARRERAS INTERNAS                                                            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Famer (1976)</li> <li>- Bandura (1977)</li> <li>- Stipek y Hoffman (1980)</li> <li>- Malnar y Weisz (1981)</li> </ul>                                                                                                       | Baja autoestima académica.                                                   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bandura (1977)</li> <li>- Eccles (1983)</li> <li>- Swanson y Tokar (1991)</li> </ul>                                                                                                                                        | Baja autoeficacia.                                                           |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bandura (1977)</li> <li>- Brush (1980)</li> <li>- Stipek y Hoffman (1980)</li> <li>- Malnar y Weisz (1981)</li> <li>- Parsons, Kaczala y Mece (1982)</li> <li>- Eccles (1983)</li> </ul>                                    | Baja autoconfianza (especialmente en áreas tradicionalmente masculinas).     |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Crandall (1969)</li> <li>- Parson et al. (1976)</li> <li>- Mece et al. (1982)</li> <li>- Eccles et al. (1982)</li> </ul>                                                                                                    | Infravaloración de habilidades, rendimiento y expectativas bajas de éxito.   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Entwisle y Baker (1983)</li> <li>- Locknead et al. (1985)</li> <li>- Eccles (1985)</li> <li>- Kinball (1989)</li> <li>- Wigfield et al. (1989)</li> </ul>                                                                   | Actitudes negativas hacia las matemáticas.                                   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Senesh (1973)</li> <li>- Osipow (1975)</li> <li>- Famer (1976)</li> <li>- Coria (1993)</li> </ul>                                                                                                                           | Miedo al éxito.                                                              |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cash et al. (1977)</li> <li>- Dweck y Licht (1980)</li> <li>- Stipek y Hoffman (1980)</li> <li>- Dweck (1981)</li> <li>- Erikut (1983)</li> <li>- Zappart y Stansburg (1983)</li> <li>- Stipek y Galinski (1991)</li> </ul> | Estilos de atribución externos para los éxitos e internos para los fracasos. |

Fecha de recepción: 4-12-97

Fecha de revisión: 26-12-97

Fecha de aceptación: 21-4-98