

Motivació de guany i rendiment cognitiu en joves universitaris/àries: influència dels estereotips de gènere

Carme Mas Tous

RESUM

Vàrem estudiar les diferències de gènere en el rendiment en memòria verbal i en variables de tipus motivacional (expectatives i atribucions) en un grup de setanta-quatre joves universitaris (trenta-set al·lots i trenta-set al·lotes). No es produeixen diferències significatives en el rendiment en la tasca, encara que les al·lotes expressen unes expectatives més baixes i valoren el seu rendiment com a més baix que el dels al·lots. A més, els dos grups presenten un estil atribucional diferent: les al·lotes atribueixen el seu èxit en la tasca a la facilitat d'aquesta i els al·lots a la capacitat. Les tendències tradicionals quant a la motivació de guany no desapareixen i evidencien que, malgrat els canvis socials produïts, es mantenen els estereotips de gènere que els joves i les joves segueixen assumint com a propis i que els duen a valorar-se amb criteris distints.

RESUMEN

Estudiamos las diferencias de género en el rendimiento en memoria verbal y en variables de tipo motivacional (expectativas y atribuciones) en un grupo de 74 jóvenes universitarios (37 chicos y 37 chicas). No se producen diferencias significativas en el rendimiento en la tarea, aunque las chicas expresan unas menores expectativas ante la misma y valoran como más bajo su rendimiento tras la misma que los chicos. Además, chicos y chicas presentan un estilo atribucional diferente: las chicas atribuyen su éxito en la tarea a la facilidad de la misma y los chicos a la capacidad. Las tendencias tradicionales en cuanto a la motivación de logro no desaparecen y evidencian que, a pesar de los cambios sociales producidos, se mantienen estereotipos de género que los y las chicas siguen asumiendo como propios y les llevan a valorarse con criterios distintos.

INTRODUCCIÓ**I. LA MOTIVACIÓ DE GUANY I LA TEORIA DE L'ATRIBUCIÓ**

La motivació constitueix un condicionant decisiu de l'aprenentatge i el rendiment acadèmic. Per això, aprofundir en el seu estudi és sempre important i encara més en el moment de canvi educatiu en què ens trobam a la universitat. Encara que les especulacions sobre la motivació es remuntin, almanco, al període de la filosofia clàssica, és molt recent el seu estudi científic (Mayor i Tortosa, 2005). Els coneixements actuals sobre la motivació són el resultat d'un llarg procés de decantació històrica (Mayor, 2004) que ha promogut orientacions diferents en la seva investigació, sobretot el darrer segle. Avui en dia, aquest camp d'estudi constitueix una àrea de la psicologia realment prolífica.

No obstant això, com assenyala González (2005), quan empenem l'estudi de la motivació humana trobam múltiples problemes. Un dels que més crida l'atenció és el referit a la quantitat de significats que s'assignen al terme «motivació», ja que s'associa (entre d'altres) a fenòmens tan diferents com impulsos, incentius, expectatives, volició, interessos, fites o atribució (Garrido, 2000). Això reflecteix la diversitat de models que pretenen explicar qualsevol comportament humà. Si ens centram en el camp de l'educació i l'aprenentatge, el panorama no és molt diferent, ja que no existeix consens

sobre la manera de denominar l'objecte d'estudi: motivació acadèmica, motivació escolar, motivació en educació, motivació dels estudiants, motivació i rendiment, motivació i aprenentatge, motivació per a l'aprenentatge i motivació per al guany (González, 2005).

Actualment, es pot dir que no existeix una teoria unificada de la motivació, sinó una varietat de perspectives d'estudi basades en les cognicions interrelacionades sorgides com a conseqüència de les creences i els pensaments generals sobre els objectius de guany que constitueixen les fites de cada individu. La competència per al guany constitueix el centre d'estudi de la motivació i, dins aquest, tenen un paper rellevant la necessitat de guany i les adscripcions causals (*goal theory*) com a centre de relacions amb nombroses cognicions i conceptes nous. Paral·lelament, s'observa un interès creixent en les emocions, sense oblidar l'estreta relació que tradicionalment ha existit entre motivació i emoció.

La motivació, en general, constitueix una de les grans claus explicatives de la conducta humana i pot tenir un paper essencial en el rendiment cognitiu de les persones. El processament de la informació que duen a terme les persones no és asèptic, sinó que ve sempre regulat per les necessitats, els motius, les aspiracions i les emocions del subjecte (Rosselló, 1996). Hi ha tota una sèrie de factors cognitius a tenir en compte: l'anàlisi de la informació i del seu processament, les autovaloracions, els judicis i les atribucions causals, la percepció i la recuperació dels èxits i fracassos anteriors, la intencionalitat, les creences, la motivació intrínseca, etc. La teoria de la motivació de guany s'ha considerat l'avantsala de les teories que s'apropen a l'estudi de la motivació des d'un punt de vista cognitiu. D'entre les teories explicatives de la motivació de guany, destaquen la teoria de la decisió d'Atkinson (1957) i, especialment, la teoria de l'atribució, elaborada per Weiner (1974, 1986, 1993). Aquesta no solament ha estat la primera teoria a presentar la motivació de guany des d'un punt de vista cognitiu, sinó que, a més, ha donat una gran empenta a l'estudi de la motivació, sobretot a l'aprenentatge escolar i en contextos relacionats amb el rendiment, i ha posat les bases d'innombrables estudis i programes d'intervenció (Bruning, Schraw, Norby i Ronning, 2005; González, 2005).

El context de les situacions relatives al rendiment acadèmic disposa d'una especial atenció quant a investigació pel que fa a l'atribució. La rellevància del tema radica bàsicament en el fet que l'atribució que els estudiants fan del seu èxit o fracàs acadèmic passat incideix de manera significativa en el seu rendiment futur, actua com a antecedent o motivació de guany (Alonso, Cantón, Pozo i Rebollosa, 2001-2002). Les relacions entre aquestes dues variables són bidireccionals (González, 2005), ja que el rendiment d'un alumne condiciona el tipus d'atribucions que realitza i aquestes influeixen en els resultats escolars obtinguts. Els patrons atribucionals més habituals són els següents (González, 2005): els alumnes amb rendiment acadèmic alt adscriuen l'èxit a la capacitat o a l'esforç elevats, i el fracàs a l'esforç insuficient; en canvi, l'atribució de l'èxit a l'atzar i del fracàs a la falta de capacitat o a la mala sort covaria positivament amb rendiments baixos.

En l'estudi del rendiment acadèmic general en estudiants universitaris, Valle, González, Nuñez i González (1998) trobaren que l'atribució dels bons resultats a causes de naturalesa interna té repercussions positives sobre l'autoconcepte i sobre el rendiment acadèmic, i també contribueix a adoptar un enfocament d'aprenentatge profund. Atesa la clara relació entre atribució i rendiment, Alonso [et al.] (2001-2002) assenyalen que no solament és important el seu estudi per ampliar el coneixement teòric sobre els processos atribucionals en una població determinada, sinó de manera

especial per fer ús d'aquest coneixement en la predicció del rendiment dels estudiants i, de manera més indirecta, en el possible disseny d'intervencions dirigides a incrementar la motivació de guany amb el propòsit últim de millorar el rendiment acadèmic i/o cognitiu.

2. LES DIFERÈNCIES DE GÈNERE

La discussió sobre les semblances i diferències entre homes i dones, i sobre les possibles causes de les diferències, és un tòpic que no perd actualitat, tant en el domini de l'opinió pública com en el de la investigació científica. Sabem que els éssers humans som més semblants que diferents, però són justament les diferències les que ens criden l'atenció, i les que tenen a veure amb el gènere ens interessen especialment (Bonilla, 2004).

En l'àmbit cognitiu, segons Kimura i Clarke (2002), molts estudis han coincidit a assenyalar les habilitats verbals més grans de les dones i s'ha recorregut a diferents hipòtesis per explicar aquestes diferències, tant de tipus biològic (entre les quals podem destacar les teories de la lateralització del cervell) com de tipus psicosocial (Ionescu, 2000). Segons Kimura i Clarke (2002), les diferències són clares quan es tracta de llistes de paraules amb significat. Aquestes diferències es troben des de la infantesa fins a la vellesa i en diferents grups ètnics (Herlitz, Nilsson i Bäckman, 1997; Kimura, 1999). Trobam a la literatura diversos estudis que han trobat diferències en habilitats cognitives, entre aquestes el record detallat de narracions complexes (Persinger i Richards, 1995), tasques visuoespacials (Hertlitz [et al.], 1997), habilitats verbals generals (Cicirelli, 1967) i comprensió lectora (Flanagan [et al.], 1961; Preston, 1962). No obstant això, hem de remarcar que la conclusió general, que disposa del suport del treball clàssic de Maccoby i Jacklin (1974), que les dones tenen més habilitats verbals que els homes, mentre que els homes són superiors a les dones en tasques matemàtiques i visuoespacials, ha estat qüestionada i matisada per diferents metaanàlisis (Bonilla, 2004; Hyde, 1995; Jayme i Sau, 1996). A més, altres estudis com el de Hyde i Linn (1988) o el de Young i Wilson (1994) conclouen que si les diferències existeixen són tan petites que són insignificants.

Com diu Bonilla (2004), podem concloure que les diferències entre sexes en habilitats verbals depenen de l'habilitat específica i, quan s'observen, afavoreixen les dones. La majoria són de petita magnitud —ús del llenguatge, comprensió lectora, producció del llenguatge parlat— i són moderades en l'habilitat per a l'escriptura. Les diferències es manifesten més clarament en grups amb dificultats verbals. El que no és clar és si la magnitud de les diferències ha minvat amb el temps (a través de les generacions). Segons Hyde (1995), sí que ho ha fet. Segons aquesta autora, la disminució de les diferències entre els gèneres amb el pas del temps seria una conseqüència de la flexibilització de les pràctiques de socialització amb relació als papers assignats als gèneres.

Dins l'àmbit de la psicologia de gènere existeixen diferents models explicatius de les diferències de gènere. Els més actuals són les teories sociocognitives que incorporen la dimensió motivacional per analitzar la influència que els processos psicològics exerceixen sobre la conducta de les persones (en el cas que ens ocupa, homes i dones). Aquí ens centrarem en dues d'aquestes variables motivacionals: el nivell d'expectativa assolit per homes i dones, i els distints patrons atributius que uns i altres utilitzen quan jutgen les seves accions o les dels altres.

2.1. Gènere i estil atribucional

Segons Barberá (1998b), des dels anys vuitanta s'han desenvolupat investigacions que mostren la utilització d'estils atributius diferenciats segons el grup d'adscripció sexual. Es creu que, per regla general, els homes tendeixen a atribuir els seus èxits a factors interns i estables com la capacitat (Burgner i Hewstone, 1993), mentre que els seus fracassos s'expliquen per factors externs i incontrolables. Segons Docampo (2002), encara que alguns estudis troben patrons menys adaptatius a les al·lotes, especialment quan fracassen, hi ha estudis en què aquesta tendència no s'observa, i fins i tot hi ha investigacions que evidencien el contrari. Per exemple, Docampo (2002), a un estudi amb adolescents, conclou que les explicacions causals de les al·lotes a una tasca amb solució foren més positives que les dels al·lots, mentre que no es trobaren diferències a una tasca sense solució.

Estudis de la psicologia de l'educació mostren que els pensaments sobre allò que causa l'èxit o el fracàs poden variar en funció de diferents factors, entre aquests, el gènere (González, 2005). Respecte d'això, Ziegler i Heller (2000) i Ziegler i Stoegler (2004), constaten diferències en atribució especialment clares en certes disciplines, com les matemàtiques o la física, tradicionalment associades de manera preferent a un dels gèneres. Encara que el seu rendiment en ambdues assignatures és similar al dels al·lots, les dones tendeixen a manifestar expectatives més baixes respecte de la seva capacitat en aquestes. Segons els autors, un dels motius pareix que es troba en la socialització que reben per part dels pares: aquests creuen que la capacitat és el factor determinant de l'èxit dels fills en ambdues matèries, mentre que per al de les filles consideren més decisiu l'esforç. En conseqüència, els pares animen els fills (i no tant les filles) a continuar desenvolupant el seu talent en els camps de les matemàtiques o la física.

Per altra banda, Campbell i Henry (1999), amb universitaris, no trobaren diferències degudes al gènere en la consistència de les atribucions realitzades (en la comparació de les del principi de curs amb les del final) ni en els estils atribucionals (optimista o pessimista). Sí que s'evidenciaren peculiaritats en les causes seleccionades: les al·lotes varen valorar més l'esforç com a causa de l'èxit, mentre que els al·lots la varen adscriure més a la capacitat. En una direcció similar a la d'aquesta última conclusió apunten els resultats de Barca, Peralbo i Muñoz (2003) amb alumnes de quart d'ESO: els al·lots consideraren que la capacitat (o la seva absència) era la causa més influent en les qualificacions obtingudes, mentre que per a les al·lotes la variable més rellevant fou la dificultat de la matèria.

Des de la psicologia del gènere, Barberá, Martínez-Benlloch i Pastor (1988) assenyalen que la inferència que els guanys masculins s'atribueixen sovint a l'alt nivell de capacitat augmenta enormement quan els èxits es refereixen a proves estereotipadament masculines. Però en les dones els guanys no se solen considerar factors diagnòstics de la seva capacitat personal, i es recorre, en cas d'èxit, a explicar-ho d'acord amb causes compensatòries facilitadores (bona sort, prova fàcil o gran esforç) (Lightbody [et al.] 1996; Georgiou, 1999; Powers i Wagner, 1984). Això afavoreix una imatge dels homes com a subjectes altament motivats envers l'èxit i molt menys associats que les dones a situacions de fracàs i els permet realçar la imatge que tenen de si mateixos (Smith, Sinclair i Chapman, 2002). A la vegada, la falta de capacitat que se suposa inherent a les dones repercutirà

també sobre el significat que adquireixen altres factors compensatoris com, per exemple, el nivell d'esforç. Mentre que en els homes aquesta variable sol estar motivada per factors extrínsecs i depèn de les seves repercussions sobre el medi ambient (obtenció de recompenses externes), en les dones és més probable que l'esforç es percebi com un factor intrínsecament motivat, dependent de la pròpia satisfacció personal (Barberá [et al.], 1988).

Hansen i O'Leary (1985) suggeriren tres possibles explicacions, que no s'exclouen entre si, sobre el desenvolupament de patrons atributius diferenciats segons el gènere. La primera és que les atribucions són un reflex de la realitat social comportamental, la segona considera que les diferències en atribucions causals són degudes a la intervenció de processos cognitius diferencials i, finalment, segons la tercera explicació, les atribucions mostren la discriminació real existent, a la vegada que serveixen per mantenir l'estatu quo social marcat pel gènere.

Barberá [et al.] (1988) varen concloure que els avenços dels models atributius eren bastant pessimistes per a les dones; oferien una imatge de subjectes diferents i incapacitats, que exerceixen un gran esforç (intrínsecament motivat) sobre proves fàcils (amb poca transcendència social i baix estatus) per compensar la seva falta de talent personal. Les conseqüències que d'això es deriven són enormes, si tenim en compte que els patrons d'atribució causal es relacionen de manera sistemàtica amb les expectatives respecte d'accions futures, així com amb l'avaluació de les execucions, i repercuteixen també sobre el desenvolupament afectiu global (Weiner, Russell i Lerman, 1978).

2.2. Gènere i expectatives

Tornant a la revisió de Barberá [et al.] (1988), existeix una àmplia documentació sobre les diferents percepcions que homes i dones tenen de les respectives competències, en el sentit que, per regla general, les dones desenvolupen estimacions inferiors sobre les seves capacitats, accions i, conseqüentment, sobre les expectatives d'èxit davant situacions futures. No obstant això, sota aquesta aparent coincidència general trobam algunes interessants polèmiques sobre la interpretació que els diversos autors en donen. Resulta especialment interessant el debat sobre si les diferències trobades són el reflex d'un patró generalitzat de baixa autoconcepte/baixa expectància en les dones o si aquestes són específiques de la tipificació sexual de la tasca, amb un clar predomini de dissenys experimentals sobre proves estereotipadament masculines. Aquesta segona posició ajudaria a entendre els rendiments diferencials obtinguts per homes i dones en matemàtiques i llenguatge, dos dominis considerats de manera tradicional com a estereotips masculí i femení, respectivament. En aquest sentit, cal assenyalar l'estudi de Jacobs [et al.] (2002), que constatà diferències en l'autoconcepte matemàtic i verbal d'al·lots i al·lotes (l'autoconcepte matemàtic afavorí els al·lots i el de llengua o lectura les al·lotes).

Objectiu

El treball que es presenta va analitzar si les diferències de gènere tradicionalment trobades als estudis sobre el tema se segueixen donant o si se produeixen canvis a les actuals generacions de joves que puguin ser el reflex dels canvis socials produïts en els rols de gènere i que es tradueixen, per exemple, en una educació igualitària per a al·lots i al·lotes.

Mètode

1. Participants

La mostra estava formada per setanta-quatre estudiants d'edats compreses entre dinou i vint-i-cinc anys ($M = 20,19$; $SD = 1.977$), dividits en dos grups en funció del sexe: trenta-set homes ($M = 21,05$; $SD = 2.147$) i trenta-set dones ($M = 19,32$; $SD = 1.334$). Tots eren estudiants de la Universitat de les Illes Balears pertanyents als estudis de Psicologia (64,9%), Pedagogia (15%), i altres estudis (20,1%). La majoria eren estudiants de primer curs (67,6%), encara que també hi havia alumnes de segon (17,6%) i tercer curs (14,8%). Quant a la situació laboral, el 70,3% es dedicava només a l'estudi i el 29,7% a més treballava en àmbits com l'hoteleria, dependent/caixera, professor de classes de repàs i altres.

2. Instruments i procediment

Per a la recollida de dades s'utilitzaren els materials i instruments següents:

- Fitxa personal elaborada *ad hoc*, en què s'enregistraren les dades personals i els valors de les expectatives i el rendiment percebut a ambdues parts de la tasca de memòria en una escala de zero a deu.
- Llista d'aprenentatge de parells associats, agafada de Montejo [et al.] (2001). Aquests autors s'han inspirat per a la seva confecció en el subtest de parells associats del WMS-R i el test de parells associats de Randt, Brown i Osborne (1980). A partir d'aquesta prova es varen obtenir dues puntuacions: una per al record immediat, que oscil·la entre zero i vint-i-quatre punts (un punt per cada parell encertat) i una altra puntuació per al record demorat, que oscil·la de zero a vuit punts (un punt per cada parell encertat). Les puntuacions es varen convertir a una escala de zero a deu.
- Adaptació de l'escala de dimensions causals (Manassero i Vázquez, 1995). En aquesta es demana als participants sobre la seva percepció d'èxit o fracàs en la prova de memòria, sobre la causa que consideren l'explicació principal dels resultats obtinguts i sobre l'emoció experimentada com a conseqüència d'aquests.

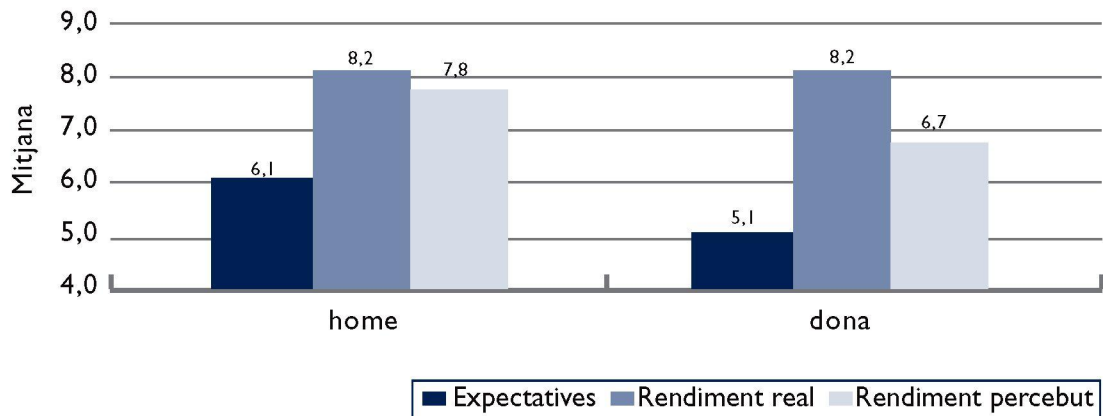
Per a l'anàlisi de les dades, atès que no es compleix la condició de normalitat, es va optar per la via no paramètrica i es va aplicar la prova U de Mann-Whitney per estudiar les diferències entre els dos grups en les variables relatives a les expectatives i al rendiment real i percebut. Per a l'estudi de les atribucions es va treballar amb taules de contingència i es va calcular l'estadístic χ^2 . A causa del reduït nombre de persones (només dos al·lots i dues al·lotes) que consideren els seus resultats a la prova com un fracàs, ens hem centrat per a l'anàlisi estadística en els casos que consideren els resultats com un èxit i hem estudiat les diferències en les causes a les quals al·lots i al·lotes atribueixen els seu èxit a la tasca.

Resultats

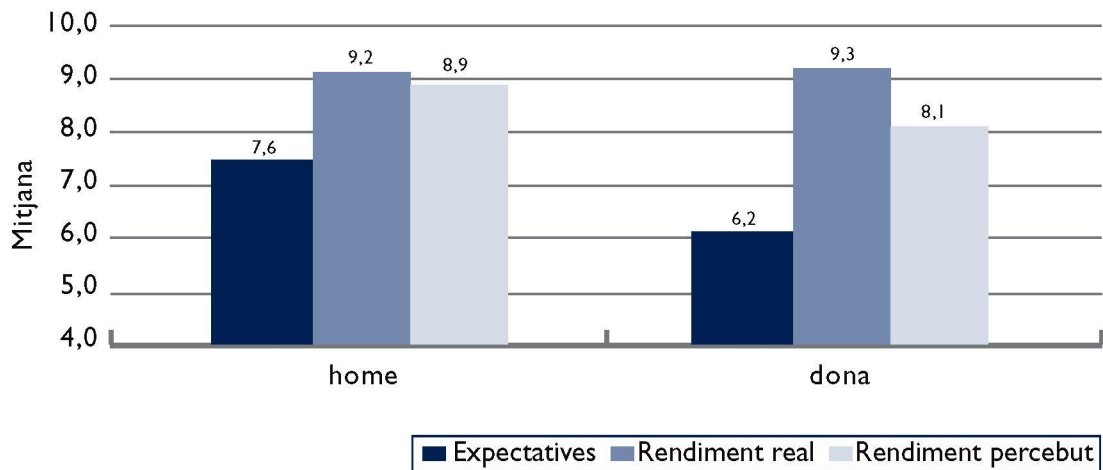
1. Expectatives, rendiment real i rendiment percebut

No es produeixen diferències de gènere significatives en el rendiment real en la tasca. En canvi, sí que es produeixen diferències significatives entre ambdós grups en les variables següents: expectatives, tant en el record immediat ($Z = -2,01$; $p = 0,044$) com en el demorat ($Z = -2,79$; $p = 0,005$), i rendiment percebut, tant en el record immediat ($Z = -2,29$; $p = 0,022$) com en el demorat ($Z = -2,02$; $p = 0,044$). En tots els casos, les puntuacions del grup d'al·lots són superiors a les de les al·lotes. A les gràfiques 1 i 2 es presenta un resum dels resultats obtinguts.

GRÀFIC 1. RECORD INMEDIAT



GRÀFIC 2. RECORD DEMORAT



2. Atribucions

Quant a l'estil atribucional, els resultats indiquen que els al·lots i les al·lotes atribueixen el seu èxit a diferents causes ($\chi^2(5)=15,61$; $p=0,008$) (vegeu taula 1).

TAULA 1. CAUSA PRINCIPAL DE L'ÈXIT PER A CADA SEXE

		Causa principal de l'èxit (% fila) (n = 70)					
		Tasca (facilitat)	Esforç	Capacitat	Interès per la tasca	Sort	Altres
Sexe	Home	11,4%	14,2%	48,6%	20%	2,9%	2,9%
	Dona	45,7%	11,4%	11,4%	25,7%	2,9%	2,9%

Discussió

En aquest estudi, atesa l'edat de la mostra, esperàvem no trobar diferències de gènere en cap de les variables analitzades, ja que pensàvem que els canvis socials produïts en els rols de gènere en les últimes dècades i que es tradueixen, per exemple, en una educació més igualitària, es reflectirien en els resultats. En aquest apartat ens centrarem en els resultats relatius a les variables de tipus motivacional i deixarem per un altre moment la discussió sobre els resultats relatius al rendiment en memòria verbal.

Quant a les expectatives i el rendiment percebut, els nostres resultats coincideixen amb Barberá [et al.] (1988), ja que les joves manifesten un nivell d'expectatives i un rendiment percebut significativament més baix que els dels joves, malgrat que assoleixen nivells de rendiment en la tasca iguals als d'aquests. És a dir, les al·lotes segueixen realitzant valoracions sobre les seves possibilitats d'èxit que reflecteixen el patró tradicional trobat en estudis de dècades anteriors. La pregunta que sorgeix en intentar explicar els resultats és la següent: es deuen a una autoconfiança més baixa en les seves capacitats en el cas de les dones o és una qüestió de desitjabilitat social, o una combinació de les dues coses? Les hipòtesis cognitivomotivacionals resulten rellevants per explicar els resultats obtinguts. Sigui com sigui, i en contra del que esperàvem, els nostres resultats posen de manifest que els canvis socials produïts en els rols de gènere en les últimes dècades encara no són prou profunds o no han calat suficientment en les noves generacions perquè es produeixin canvis en els resultats tradicionalment trobats respecte d'això.

Potser, els resultats més cridaners són els relatius a l'estil atribucional davant l'èxit en la tasca. Com hem vist, els homes i dones joves de la mostra atribueixen el seu èxit a diferents causes: les al·lotes refereixen majoritàriament la facilitat de la tasca per explicar el seu èxit, mentre que els al·lots recorren a la pròpia capacitat per a la tasca en qüestió. Per tant, els nostres resultats donen suport a la investigació prèvia (revisió de Barberá [et al.], 1988), sobretot dels anys vuitanta. Més recentment, com veïem a la introducció, des de la psicologia de l'educació s'han realitzat estudis que anirien també en la línia del que hem trobat en el nostre estudi (Barca [et al.], 2003; Campbell i Henry, 1999; Ziegler i Heller, 2000; Ziegler i Stoeger, 2004). El que preocupa dels nostres resultats és que no es donen en tasques tradicionalment associades al gènere masculí, com les matemàtiques o la física, sinó en una tasca típicament associada al gènere femení. Trobam que, malgrat que s'han produït canvis socials i legals importants amb vista a aconseguir la igualtat entre homes i dones, se segueixen produint desigualtats en aspectes més subtils. Es fa necessari plantejar-nos quin paper té l'entorn social en general, i en particular els pares i professors, en el manteniment i transmissió d'estereotips tradicionals que els joves segueixen assumint com a propis i que influeixen en les valoracions que fan de les seves capacitats i execucions.

Segons Barberá (1998a), els pensaments estereotipats no sempre reflecteixen de manera exacta i objectiva la realitat, ja que són imatges mentals d'alta elaboració cognitiva. No obstant això, tenen una funció molt important en la socialització de les persones, ja que faciliten la identitat social i la consciència de pertinença a un grup. En concret, els estereotips de gènere són un subtipus dels estereotips socials, que González (1999) defineix com a creences consensuades sobre les distintes característiques dels homes i les dones a la nostra societat que tenen una gran influència en l'individu, en la seva percepció del món i de si mateix i en la seva conducta i, conseqüentment, sobre el paper que han de desenvolupar a la societat.

Com assenyala González (1999), les conseqüències psicològiques i socials d'aquests estereotips continuen arrossegant-se actualment i, malgrat la creixent pressió social contra l'expressió pública d'aquestes creences, romanen aquestes imatges mentals com si fossin retrats autèntics de les dones i els homes per a amplis contextos socials i són encara una part molt real de la nostra vida diària. S'han produït canvis importants en els conceptes de masculinitat i feminitat quan les persones avaluen aquests conceptes com si fossin característiques pròpies (Spence, 1999; Spence i Buckner, 2000; Spence i Hahn, 1997; Twenge, 1997), especialment en el cas de les dones. No obstant això, malgrat el canvi rellevant en l'autopercepció de les dones, el contingut dels estereotips de gènere gairebé no ha canviat en els últims temps (Barberá, 2004): quan es demana a la gent sobre les característiques que creuen que són típiques de dones i homes, la majoria de les respostes coincideixen amb les registrades fa trenta anys. Ha estat més fàcil canviar el propi autoconcepte de les persones (sobretot en el cas de les dones) que les creences generalitzades sobre «els altres» o estereotips atribuïts «a la resta». Les imatges prototípiques interioritzades sobre homes i dones han estat poc sensibles als canvis socials i a l'evolució de l'autoconcepte de gènere. Podríem concloure que, encara que en el moment present existeix una convergència més gran en les conductes realitzades per al·lots i al·lotes, així com més flexibilitat en les funcions socials desenvolupades per ambdós (estudien coses semblants i sovint intercanvien rols), segueixen persistint diferències clares referides sobretot a les motivacions personals i als distints significats atribuïts a les conductes (Barberá, 2004).

Conclusió

Els resultats obtinguts confirmen les tendències trobades en estudis previs dels anys vuitanta i evidencien un clar biaix de gènere en allò que es refereix a la motivació de guany. Pensam que els resultats podrien ser conseqüència, entre altres factors, d'una autocrítica més gran, una autoconfiança més baixa i un baix autoconcepte en el cas de les al·lotes, encara que també podrien explicar-se per factors de desitjabilitat social basats en els estereotips de gènere o, en realitat, es podrien combinar tots aquests elements. Per altra banda, també podríem pensar que els al·lots sobrevaloren les seves capacitats i el seu rendiment pels mateixos motius: els estereotips de gènere, que els duen a tenir una autocrítica més baixa i una autoconfiança més gran que es reflecteix en unes expectatives i un rendiment percebut més alts. O, també, aquests estereotips socials, captats a través del procés de socialització, els duen, per desitjabilitat social, a expressar una confiança en si mateixos més gran de la que realment tenen.

Sigui com sigui, tot això és especialment preocupant si tenim en compte l'edat i les característiques de la mostra, ja que demostra que, malgrat els canvis produïts en les darreres dècades i la igualtat aparent en l'educació rebuda i en els processos de socialització, no s'han produït canvis en profunditat. Les tendències tradicionals quant a la motivació de guany no desapareixen.

Això té conseqüències que es reflecteixen, per exemple, en els resultats obtinguts pels estudis sobre la presència de les dones a la universitat. Les dades mostren que el percentatge de dones matriculades a les universitats espanyoles és superior al dels homes i s'ha incrementat de manera espectacular en les tres darreres dècades. A més, sembla clar que les dones dediquen més temps i esforç a estudiar, és a dir, estudien més anys i en una proporció més gran que ells (Comas i Granada, 2002). Aquest fet ens podria fer pensar que els estereotips socials encara transmesos per la socialització diferencial que duen les joves a una autoexigència més gran podrien resultar

avantatjosos o adaptatius per a elles, tenint en compte que repercuteixen en l'obtenció d'una preparació acadèmica més bona (més rendiment i un nombre més alt de llicenciades). Però no ens hem de deixar enganyar. Si s'analitza la situació amb més profunditat, veiem que no és positiva ni per a ells ni per a elles. Per exemple, l'autoexigència més gran de les al·lotes, duta a l'extrem, pot generar problemes emocionals i insatisfacció personal que poden repercutir en les seves possibilitats d'èxit futures, a l'àmbit acadèmic, professional o personal.

Els resultats de l'estudi mostren que els missatges per fomentar una perspectiva de guany no són rebuts d'igual manera pels al·lots que per les al·lotes, cosa que fa que sigui important aprofundir en l'estudi d'aquests temes per plantejar propostes que permetin millorar l'educació paritària d'al·lots i al·lotes i assegurin la igualtat d'oportunitats. Pensam que tot això evidencia la necessitat de desenvolupar programes des d'una perspectiva de gènere per fomentar la motivació de guany i que s'haurien d'impartir de manera transversal des de les escoles i els instituts, amb una continuació, si fos necessari, a les universitats. Dur endavant aquest tipus de propostes resulta del tot necessari si tenim en compte les conseqüències que una baixa motivació de guany poden tenir sobre les possibilitats de desenvolupament acadèmic i professional de les persones. Encara que, per acabar, és necessari fer una última reflexió que podria ser objecte de debat acadèmic, social i, fins i tot, polític: en quin sentit s'ha de modificar la motivació de guany? S'ha de potenciar un augment d'aquesta a les dones o treballar en la línia que els homes facin estimacions menys elevades sobre les seves capacitats? ○ és convenient fomentar que expressin les seves estimacions d'una altra manera i aprenguin a valorar en mesura més gran l'esforç? ○ tot a la vegada?

REFERÈNCIES

- Alonso, E [et al.]. (2001-2002). «Los procesos de atribución causal en estudiantes universitarios y su relación con variables de rendimiento académico». *Revista de humanidades y de ciencias sociales del IEA*, 18, pàg. 289-308.
- Atkinson, J.W. (1957). «Motivational determinants of risk-taking behaviour». *Psychological Review*, 64, pàg. 359-372.
- Barberá, E. (1998a). *Diversidad emprendedora y perspectiva de género en la investigación psicológica. Memorias del congreso de la Red Motiva celebrado en Valencia en 2004*. Disponible a <<http://www.uv.es/motiva/libromotiva/58Barbera.pdf>> (novembre 2007).
- Barberá, E. (1998b). *Psicología del género*. Barcelona: Ariel Psicología.
- Barberá, E. (2004). «Perspectiva socio-cognitiva: estereotipos y esquemas de género». A: Barberá, E.; Martínez-Benlloch, I. (coord.): *Psicología y género*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Barberá, E.; Martínez-Benlloch, I.; Pastor, R. (1988). «Diferencias sexuales y de género en las habilidades cognitivas y en el desarrollo motivacional». A: Fernández, J. (coord.). *Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y el género*. Madrid: Pirámide.
- Barca, A.; Peralbo, M.; Muñoz, M. A. (2003). «Atribuciones causales y rendimiento académico en alumnos de Educación Secundaria: un estudio a partir de la subescala de atribuciones causales y multiatribucionales». *Psicología: Teoría, Investigación e Práctica*, 1, pàg. 17-30.
- Bonilla, A. (2004). «El enfoque diferencial en el estudio del sistema sexo/género». A: Barberá, E.; Martínez-Benlloch, I. (coord.): *Psicología y género*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Bruning, R. H. [et al.]. (2005). *Psicología cognitiva y de la instrucción*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Burgner, D.; Hewstone, M. (1993). «Youngs children's causal attributions for success and failure: "self-enhancing boys" and "self-derogating girls"». *British Journal of Developmental Psychology*, 11, pàg. 125-129.
- Campbell, C. R.; Henry, J.W. (1999). «Gender differences in self-attributions: relationships of gender to attributional consistency, style and expectations for performance in a college course». *Sex Roles*, 41 (1-2), pàg. 95-104.
- Cicirelli, V. G. (1967). «Sibling constellation, creativity, IQ, and academic achievement». *Child Development*, 38, pàg. 481-490.
- Comas, D.; Granado, O. (2002). *Componentes de género en el fracaso escolar*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de la Infancia.

- Docampo, M. M. (2002). «Diferencias de género en las explicaciones causales de adolescentes». *Psicothema*, 14 (3), pàg. 572-576.
- Flanagan, J. C. [et al.]. (1961). *Counselor's technical manual for interpreting test scores*. Manuscrit no publicat. Project Talent, Palo Alto, CA.
- Garrido, I. (2000). «La motivación: mecanismos de regulación de la acción». *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 5-6 (3). Disponible a <<http://reme.uji.es>> (octubre 2007).
- Georgiou, S. (1999). «Achievement attributions of sixth grade children and their parents». *Educational Psychology*, 19, pàg. 399-412.
- González, A. (2005). *Motivación académica: teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Pirámide Psicología.
- González, B. (1999). «Los estereotipos como factor de socialización en el género». *Comunicar*, 12, pàg. 79-88.
- Hansen, R. D.; O'Leary, V. E. (1985). «Sex-determined attributions». A: O'Leary, V. E.; Unger, R. K.; Wallston, B. S. (ed.): *Women, Gender and Social Psychology*. Hillsdale, NJ: LEA.
- Herlitz, A., Nilsson, L. G.; Bäckman, L. (1997). «Gender differences in episodic memory». *Memory and Cognition*, 25, pàg. 801-811.
- Hyde, J. S. (1995). *Psicología de la mujer. La otra mitad de la experiencia humana*. Madrid: Morata.
- Hyde, J. S.; Linn, M. (1988). «Gender differences in verbal ability: a meta-analysis». *Psychological Bulletin*, 104, pàg. 53-69.
- Ionescu, M. D. (2000). «Sex differences in memory estimates for pictures and words». *Psychological Reports*, 87, pàg. 315-322.
- Jacobs, J. E. [et al.]. (2002). «Changes in children's self competent and values: gender and domain differences across grades one to twelve». *Child Development*, 73(2), pàg. 509-527.
- Jayme, M.; Sau, V. (1996). *Psicología diferencial del sexo y del género*. Barcelona: Icaria.
- Kimura, D. (1999). *Sex and cognition*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Kimura, D.; Clarke, P. G. (2002). «Women's advantage on verbal memory is not restricted to concrete words». *Psychological Reports*, 91, pàg. 1.137-1.142.
- Lightbody, P. [et al.]. (1996). «Motivation and attribution at secondary school: the role of gender». *Educational Studies*, 22, pàg. 13-25.

- Maccoby, E. E.; Jacklin, C. N. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Manassero, M.A.; Vázquez, A. (1995). *Atribución causal aplicada a la orientación escolar*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Mayor, L. (2004). Hitos históricos de la psicología de la motivación y emoción. A: AA. VV. (ed.): *Motivación, emociones y procesos representacionales: de la teoría a la práctica*. València: Fundación Universidad-Empresa (ADEIT).
- Mayor, L.; Tortosa, F. (2005). «Perspectivas históricas acerca de la Psicología de la motivación». *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 8 (20-21). Disponible a <<http://reme.uji.es>> (octubre 2007).
- Montejo, P. [et al.]. (2001). *Programa de memoria. Método UMAM*. Madrid: Ayuntamiento de Madrid.
- Persinger, M. A.; Richards, P. M. (1995). «Women reconstruct more details than men for a complex five-minute narrative: implications for right-hemispheric factors in the serial memory effect». *Perceptual and Motor Skills*, 80, pàg. 403-410.
- Powers, S.; Wagner, M. (1984). «Attributions for school achievement of middle school students». *Journal of Early Adolescence*, 4, pàg. 215-222.
- Preston, R. C. (1962). «Reading achievement of German and American children». *School and Society*, 90, pàg. 350-354.
- Randt, C. T.; Brown, E. R.; Osborne, D. P. (1980). «A memory test for longitudinal measurement of mild to moderate deficits». *Clinical Neuropsychiatry*, 2, pàg. 184-194.
- Rosselló, J. (1996). *Introducción a la psicología del sentimiento: motivación y emoción*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- Smith, L.; Sinclair, K. E.; Chapman, E. S. (2002). «Student's Goals, Self-Efficacy, Self-Handicapping and Negative Affective Responses: An Australian Senior School Student Study». *Contemporary Educational Psychology*, 27, pàg. 471-485.
- Spence, J. T. (1999). «Thirty years of gender research: A personal chronicle». A: Swann, W. B.; Langlois, J. H. i Gilbert, L. A. (ed.): *Sexism and stereotypes in modern society*. Washington, DC: APA Press.
- Spence, J. T.; Buckner, C. E. (2000). «Instrumental and expressive traits, trait stereotypes, and sexist attitudes». *Psychology of Women Quarterly*, 24 (1), pàg. 44-62.
- Spence, J. T.; Hahn, E. D. (1997). «The attitudes toward women scale attitude change in college students». *Sex roles*, 21, pàg. 17-34.

Twenge, J. M. (1997). «Changes in masculine and feminine scores across time: A meta-analysis». *Sex roles*, 36 (5/6), pàg. 305-325.

Valle, A. [et al.]. (1998). «Variables cognitivo-motivacionales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico». *Psicothema*, 10 (2), pàg. 393-412.

Weiner, B. (1974). *Achievement motivation and attribution theory*. Morristown: General Learning Press.

Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. Nova York: Springer Verlag.

Weiner, B. (1993). «On sin versus sickness». *American Psychologist*, 48, pàg. 957-965.

Weiner, B.; Russell, D.; Lerman, D. (1978). «Affective consequences of causal ascriptions». A: Harvey, J. H.; Ickes, W. J.; Kidd, R. F. (ed.): *New directions in attribution research*, vol. 2. Hillsdale, NJ.: LEA.

Young, G. D.; Wilson, J. F. (1994). «Comparing matching ability, spatial memory, and ideational fluency in boys and girls». *Perceptual and Motor Skills*, 79, pàg. 1019-1024.

Ziegler, A.; Heller, K. A. (2000). «Effects of an attributional retraining with female students gifted in physics». *Journal of the Education of the Gifted*, 23 (2), pàg. 217-243.

Ziegler, A.; Stoeger, H. (2004). «Evaluation of an attributional retraining (modeling technique) to reduce gender differences in chemistry instruction». *High Ability Studies*, 15 (1), pàg. 63-83.