

U. 210411  
A. 22500



CUADERNOS DE LA FUNDACION

Nº 53

\*\*\*\*\*

**HABILIDADES DIRECTIVAS: ESTUDIO DE SESGO  
DE GÉNERO EN INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN**

Autoras: María Francisca Martín Tabernero

María del Carmen Delgado Álvarez

Abril 2000

## **LISTA DE CUADERNOS DE LA FUNDACION MAPFRE ESTUDIOS EDITADOS:**

1. Filosofía Empresarial
  2. Resultados de la Encuesta sobre "Altos Profesionales de Seguros" (A.P.S.)
  3. Dirección y Gestión de la Seguridad
  4. Los Seguros en una Europa cambiante: 1990-1995 (No disponible)
  5. La Distribución Comercial del Seguro: Sus Estrategias y Riesgos
  6. Elementos de Dirección Estratégica de la Empresa
  7. Los Seguros de Responsabilidad Civil y su Obligatoriedad de Aseguramiento
  8. La Implantación de un Sistema de Controlling Estratégico en la Empresa
  9. Técnicas de Trabajo Intelectual
  10. Desarrollo Directivo: Una Inversión Estratégica
  11. El Concepto de Seguridad en la Ciencia y la Ciencia de la Seguridad
  12. Los Seguros de Salud y la Sanidad Privada
  13. Calidad Total y Seguridad
  14. El Reaseguro de Exceso de Pérdidas
  15. El Coste de los Riesgos en la Empresa Española 1991
  16. La Legislación Española de Seguros y su Adaptación a la Normativa Comunitaria
- Número Especial: Informe sobre el Mercado de Seguros 1993

17. Medio Ambiente Seguro: Desarrollo Futuro
18. El Seguro de Crédito a la Exportación en los países de la OCDE (Evaluación de los resultados de los aseguradores públicos)
19. Una Teoría de la Educación
20. El Reaseguro en los Procesos de Integración Económica

Número Especial: Informe sobre el Mercado de Seguros 1994

21. La Nueva Regulación de las Provisiones Técnicas en la Directiva de Cuentas de la C.E.E. Provisiones Técnicas de Seguros de Vida en las Directivas Comunitarias
22. Rentabilidad y Productividad de Entidades Aseguradoras
23. Análisis de la Demanda de Seguro Sanitario Privado
24. El Seguro: Expresión de Solidaridad desde la Perspectiva del Derecho
25. El Reaseguro Financiero
26. El Coste de los Riesgos en la Empresa Española 1993
27. La Calidad Total como Factor para elevar la Cuota de Mercado en Empresas de Seguros
28. La Naturaleza Jurídica del Seguro de Responsabilidad Civil
29. Ruina y Seguro de Responsabilidad Civil Decenal

Número Especial: Informe sobre el Mercado de Seguros 1995

30. El Tiempo del Directivo
31. Tipos Estratégicos, Orientación al Mercado y Resultados Económicos: Análisis Empírico del Sector Asegurador Español
32. Decisiones Racionales en Reaseguro

33. La función del Derecho en la Economía
34. El Coste de los Riesgos en la Empresa Española 1995
35. El Control de Riesgos en Fraudes Informáticos
36. Cláusulas Limitativas de los Derechos de los Asegurados y Cláusulas Delimitadoras del Riesgo Cubierto. Las Cláusulas de Limitación Temporal de la Cobertura en el Seguro de Responsabilidad Civil

Número Especial: Informe sobre el Mercado de Seguros 1996

37. La Responsabilidad Civil por Accidente de Circulación. Puntual Comparación de los Derechos Francés y Español
38. Legislación y Estadísticas del Mercado de Seguros en la Comunidad Iberoamericana
39. Perspectiva Histórica de los Documentos Estadístico-Contables del Órgano de Control: Aspectos Jurídicos, Formalización y Explotación
40. Resultados de la Encuesta sobre la Organización y Gestión de la Seguridad en la Empresa (1996)
41. De Maastricht a Amsterdam: Un paso más en la integración europea

Número Especial: Informe sobre el Mercado de Seguros 1997

42. La Responsabilidad Civil por contaminación del entorno y su aseguramiento
43. Resultados de la Encuesta sobre Disponibilidad de Instalaciones de Protección contra Incendios en la Empresa 1997”
44. Resultados de la Encuesta sobre Implantación en la Empresa de la Ley de Prevención de Riesgos Laborales
45. Los Impuestos en una Economía Global
46. Evolución y Predicción de las Tablas de Mortalidad Dinámicas para la Población Española

47. El Fraude en el Seguro del Automóvil: Cómo detectarlo
48. Matemática Actuarial no Vida con MapleV
49. Solvencia y Estabilidad Financiera en la Empresa de Seguros: Metodología y Evaluación Empírica mediante Análisis Multivariante
50. Mixturas de Distribuciones: Aplicación a las variables más relevantes que modelan la siniestralidad en la Empresa Aseguradora
51. Seguridades y Riesgos del joven en los grupos de edad
52. La Estructura Financiera de las Entidades de Seguros
53. Habilidades Directivas: Estudio de Sesgo de Género en Instrumentos de Evaluación

Copyright: F.M.E.

Prohibida la reproducción total o parcial de este trabajo sin el permiso escrito del autor o de la FUNDACION MAPFRE ESTUDIOS.

*Habilidades Directivas:  
Estudio de sesgo de Género en  
instrumentos de evaluación*



*Universidad Pontificia de Salamanca  
Facultad de Psicología  
1999*

M<sup>a</sup> Francisca Martín Tabernero  
M<sup>a</sup> del Carmen Delgado Alvarez

# ÍNDICE

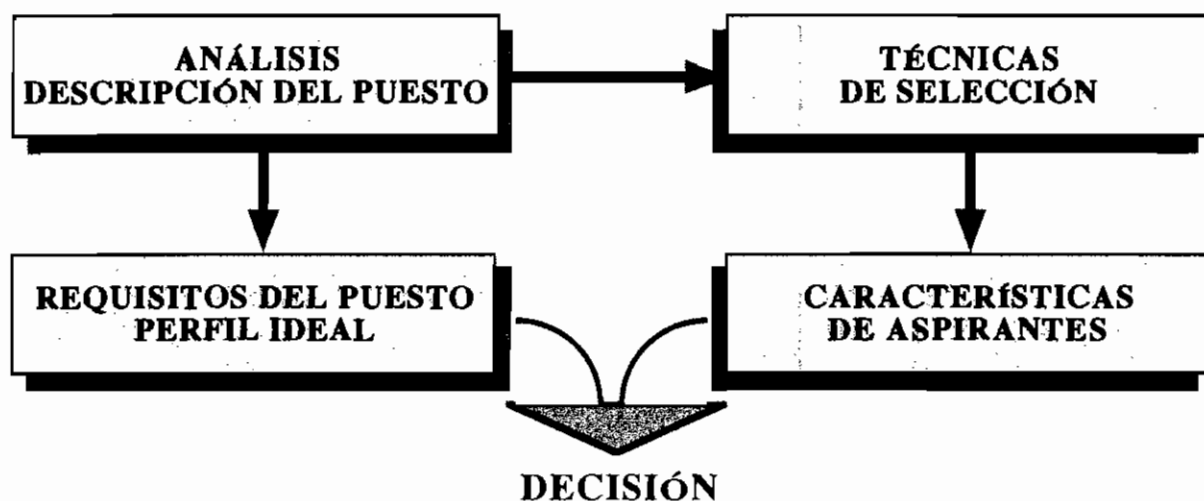
	<u>PÁGINA</u>
INTRODUCCIÓN .....	1
Concepto de Género .....	4
Género, Conocimiento y Profesión .....	17
Género y Selección de Personal.....	25
El Sesgo en los Tests .....	37
Fuentes de Sesgo en los Tests .....	49
ESTUDIO EMPÍRICO:	
Descripción de Instrumentos .....	54
Selección y Descripción de la Muestra .....	73
Análisis de Datos .....	76
CONCLUSIONES .....	87
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	91



## **Introducción.-**



El proceso de selección de personal, trata de obtener la máxima información para discriminar a las personas válidas de las no válidas, y de entre aquéllas, a las más adecuadas para desempeñar con éxito determinado puesto de trabajo. La selección pasa así a ser configurada, como un proceso de comparación y decisión. Sánchez (1993) lo conceptualiza mediante el siguiente gráfico, que nos ayudará a situar el trabajo de análisis de instrumentos que presentamos en esta memoria:



La selección se presenta entonces como un proceso dividido en diferentes fases, en cada una de las cuales se utilizan unos medios, técnicas o pruebas específicas, como entrevistas o tests, que aportan información sobre aspectos concretos de la persona candidata. Al ser la selección un sistema de comparación y de toma de decisiones, se apoya necesariamente en patrones o criterios previos que se aplican a las personas candidatas.

Un análisis de este marco conceptual, nos permite introducir elementos que deben ser garantizados en cada una de las fases anteriores, para poder asegurar la equidad en el desarrollo del proceso.

En relación con la descripción de los requisitos del puesto y del perfil del candidato o candidata, se deberá realizar una relación de tareas y habilidades necesarias, requeridas para el desempeño adecuado en el puesto. Si bien aparentemente, esta fase podría parecer fácilmente objetivable, y por tanto, poco vulnerable a sesgos discriminatorios para sectores poblacionales en razón de características como el sexo, existe en realidad una gran variedad de formas en que deliberada o no deliberadamente, se pueden introducir importantes sesgos grupales. Una de las formas en que se produce, es añadiendo habilidades que estrictamente no son necesarias o que pueden ser reemplazadas por otras, como por ejemplo la fuerza física. Si éstas se describen como habilidades necesarias para el puesto, cuando realmente no lo son, lógicamente desfavorecen apriorísticamente a quienes, en el ejemplo citado, constitucionalmente tienen menor fortaleza física. La simplificación de la descripción, puede conllevar y en muchos casos conlleva, un efecto distorsionador que repercute negativamente sobre el grupo en desventaja.

Respecto a la fase de aplicación de las técnicas de selección, suelen ser pruebas psicotécnicas y entrevistas, las utilizadas para obtener información de las personas candidatas. Respecto a la entrevista, debe ser realizada por una persona profesional experta, con la formación adecuada para no introducir sesgos personales en la valoración que hará de la información obtenida. Las pruebas psicotécnicas, aparentemente ofrecen mayores garantías de equidad, al tratarse de pruebas estandarizadas que han sido contrastadas y verificadas en un número suficiente de sujetos. Idealmente, se trata de pruebas objetivas, que garantizan la imparcialidad de la persona examinadora. Otra condición que garantiza su imparcialidad es que sean cuantificables; es decir, que permitan asignar a cada aspirante una puntuación que permita compararle con el resto de competidores. Generalmente, suelen garantizar dos criterios psicométricos básicos: fiabilidad y validez. La fiabilidad supone que la prueba aplicada varias veces a un mismo sujeto, en circunstancias similares, produce el mismo resultado. La validez asegura que la prueba mida lo que pretende medir, y no otra habilidad distinta aunque pudiera estar relacionada.

Todos estos requisitos de los tests, parecen garantizar una fase también equitativa en el proceso de selección. Sin embargo, como veremos, el problema del sesgo en los tests es uno de los temas que está generando una gran cantidad de investigación en el ámbito de la psicometría. y que es el objetivo de este estudio.

Por último, la fase de determinación de las características de los candidatos y candidatas, aparentemente, no es más que una sistematización de la información obtenida de cada uno de los aspirantes. A partir de esta información obtenida, bien mediante entrevista, bien cuantificada en puntuaciones obtenidas en tests, se trataría de obtener una valoración general o un perfil personal que permita hacer comparaciones y tomar una decisión. Uno de los problemas que se pueden plantear en esta fase, respecto a la equidad del proceso de selección, estaría relacionado con el uso de los tests o las pruebas psicotécnicas. Es un problema distintos al del sesgo del test; ya que en este caso, la amenaza no está en que la prueba en sí misma tenga deficiencias en su construcción, sino en que la correcta interpretación de los resultados no esté garantizada.

Como consecuencia de ello, la DECISION con la que culmina el proceso de selección, puede resultar sesgada si alguna, varias o todas las fases anteriores, van acumulando problemas como los que se acaban de reseñar.

Los estudios realizados sobre liderazgo, pongamos como ejemplo el liderazgo político, presentan en general y hasta muy recientemente, una misma característica prácticamente constante en todos ellos: no especifican ni tienen en cuenta el género como categoría de análisis. Hay quien piensa, como Genovese (1997), que esto se debe principalmente a un supuesto tácito, generalmente creado por hombres eruditos, según el cual se considera que *los líderes son hombres*.

## **Concepto de género.-**

A partir de los sesgos masculinos que se acaban de exponer, una conclusión incuestionable es la necesidad de ubicar *genéricamente* el mundo masculino, para desactivar la práctica histórica de considerar el mundo del hombre como *el* mundo, haciendo invisible de este modo la realidad de la mujer. La necesidad de introducir un nuevo ámbito de análisis, al que Fernández (1998) acuña con el término de *generología*, parece ser entonces una consecuencia obvia.

Se hace necesario comenzar por una delimitación de este nuevo ámbito, ciertamente novedoso en la investigación psicosocial. La revisión bibliográfica en torno a estas cuestiones, presenta la paradoja de ofrecer un cúmulo casi inabarcable de contenidos bajo la denominación de *género*, pero apenas si existe algún intento de establecer un marco coherente para la comprensión de todas las posibles realidades encuadrables bajo este término. Por esta razón, el esfuerzo de Fernández (1998) por ofrecer un primer intento de sistematización, va a ser tomado como un referente básico en este análisis, y ello con mayor razón por la dificultad que entraña tal intento sistematizador, debido a las yuxtaposiciones de contenidos, solapamientos disciplinares y una gran confusión terminológica presente en la literatura sobre género (Fernández, 1988). Sin embargo, tomamos del punto de vista de este autor, aquellos aspectos que nos parecen más útiles para la comprensión de la realidad del género, dejando otros más complejos que en principio no ofrecen mayor claridad. Tal es el caso de la diferenciación entre una tipología sexual (Bisexuales-Heterosexuales-Homosexuales-Asexuales), una tipología de género (Bigenéricos-Heterogenéricos-Homogenéricos-Agenéricos), y la intersección de ambos (Andróginos-Femeninos-Masculinos-Indiferenciados). Consideramos que es necesaria una mayor clarificación de estos conceptos para poder asumirlos como claves de análisis.

El sexo de las personas se constituye en el punto de partida de tal sistematización, en una doble vertiente: como variable sujeto y como variable estímulo. Como variable sujeto, investigadores e investigadoras de diversas disciplinas, han automatizado un modo de actuación que les lleva a dividir en dos grupos claramente diferenciados a los sujetos con los que trabajan o investigan, en función del dimorfismo sexual aparente (hombres y mujeres). Cualquier problema de investigación actual, es susceptible de ser estudiado bajo la óptica de las diferencias o semejanzas en función del sexo, como variable sujeto. Dentro del ámbito de la psicología, se han subrayado las diferencias con un sesgo valorativo que casi siempre solía favorecer a los hombres, al ser considerados por la psicología diferencial como más inteligentes, más fuertes, más racionales, y más científicos. La psicología diferencial ha ofrecido un claro apoyo empírico durante mucho tiempo a creencias infundadas sobre la supremacía del hombre; aunque también es cierto -como reivindica Fernández (1998)- que en los últimos años ha rectificado y ha ocupado un lugar importante en el nuevo modo de enfocar las diferencias y semejanzas entre hombres y mujeres, siendo precisamente dos mujeres, Maccoby y Jacklin (1974), quienes más han contribuido a ello.

Como variable estímulo, el sexo de las personas se impone en la percepción interpersonal. Como muy bien ha mostrado la Psicología Social, cada percepción siempre va acompañada y se integra dentro de un cúmulo de percepciones previas, que se van transformando y constituyendo en conocimientos significativos. Estas percepciones del morfismo sexual se acompañan pues, necesariamente, de una serie de connotaciones presentes ya en el cerebro, positivas, negativas o relativamente neutras. La realidad del sexo (su morfismo), y la del género (lo que las personas de una sociedad creen propicio para cada morfismo) se entremezclan entonces, de modo que es difícil diferenciar lo uno de lo otro. Esto podría contribuir a explicar las controversias en torno a si fue y es primero el sexo o el género (Delphy, 1993).

Dentro de esta línea de investigación, en los años setenta se llevaron a cabo una serie de investigaciones muy conocidas sobre la posible incidencia del etiquetado del bebé como niña o como niño, en los comportamientos de los adultos. Los comportamientos de los adultos englobaban variables como los juicios valorativos diferenciales: los bebés etiquetados como niños son considerados como más fuertes, robustos y duros, mientras que los percibidos como niñas son juzgados como más suaves, de rasgos más delicados y más pequeños (Rubin, Provenzano y Luria, 1974). Otras variables estudiadas fueron la elección de juguetes estereotipados (Seavey, Katz y Zalk, 1975), y la valoración de la belleza (Hildebrandt y Fitzgerald, 1979). Más recientemente, ha habido un núcleo de investigación en torno a por qué en la preadolescencia, niños y niñas tienden a formar grupos con miembros de su mismo sexo, ante la ausencia de instrucciones o incluso ante instrucciones manifiestamente contrarias a tal comportamiento (Maccoby, 1988; 1990). Dentro del ámbito docente, son numerosos los trabajos que tratan de explicar la influencia del sexo de los estudiantes en la valoración de la calidad docente de profesores y profesoras, teniendo en cuenta no sólo las posibles diferencias estadísticamente significativas, sino también los tamaños de los efectos (Basow, 1995; Fernández y Mateo, 1997).

Los campos correspondientes al sexo como variable sujeto y al sexo como variable estímulo tiene a su vez áreas claras de confluencia. Una de ellas es la esquematización de los sujetos, tipificados en función del género -masculinos y femeninos-, frente a la no esquematización o no tipificación en función del género -andróginos e indiferenciados-, tal como ha sido propuesto por Sandra Bem (1981, 1983, 1985). La diferencia entre sujetos esquemáticos y no esquemáticos se encuadraría dentro del sexo como variable sujeto, al hacer referencia a variables intrapersonales -esquemas cognoscitivos distintos-, mientras que la percepción diferente que tienen ambos grupos de personas con respecto al dimorfismo sexual (o polimorfismo si incluimos a los sujetos ambíguos prácticamente ignorados en la investigación hasta la actualidad), debe ser analizada desde la perspectiva del sexo como variable estímulo.

Por tanto, la clave fundamental para entender las identidades de hombres y mujeres, radica en dos elementos: el polimorfismo sexual y la reflexividad. Cada individuo se constituye como síntesis de las influencias derivadas tanto de los factores asociados al sexo, como los asociados al género. Esta diferenciación entre sexo y género, ha sido establecida en diversas publicaciones de Fernández (1987; 1996; 1997).

Respecto a los roles o funciones de los géneros, no existe ninguna duda sobre el hecho de que los distintos tipos de sociedades asignan papeles diferentes a sus miembros. Lo que resulta más problemático es establecer los criterios utilizados por cada sociedad para la asignación de dichas funciones. Problemas como los de la justicia en la asignación de las mismas, la pertinencia de los criterios elegidos frente a otros posibles (la fuerza física, las habilidades sociales, la belleza, la riqueza, la inteligencia, la sabiduría, etc...), su incidencia en la cohesión social, la eficacia para la supervivencia de la propia sociedad, son sólo algunos de los que afloran con más frecuencia al revisar las investigaciones sobre el tema.

Dentro de este contexto, el polimorfismo sexual (o más específicamente el dimorfismo), ha desempeñado un papel clave en la estructuración de todas o casi todas las sociedades conocidas; y posiblemente aún más aún en las sociedades primitivas que en las actuales (Kelly, 1981). El análisis de la diversidad a lo largo de la historia, pone de manifiesto que la división de papeles sociales en función del sexo, ha sido muy dispar en sociedades y tiempos distintos. Se encuentran claras contraposiciones entre diferentes sociedades en sus asignaciones de papeles de género (Brettell & Sargent, 1993; Momsen & Kinnaid, 1993).

Uno de los trabajos antropológicos que más impacto produjo en la mitad de este siglo, en cuanto a la inmensa variabilidad de los papeles asignados a los sexos (incluida la total contraposición) fue el de Mead (1935). El análisis cualitativo de la cultura de tres pueblos de Nueva Guinea (los arapesh -agradables montañeses-, los mundugumor -fieros caníbales- y los chambuli -gallardos cortadores de cabezas-) puso de manifiesto que estas sociedades "primitivas" entendían mejor que las supuestamente civilizadas el hecho de que las funciones asignadas a los sexos no dependía tanto del dimorfismo sexual como de las demandas específicas de cada contexto cultural. La constatación de esta enorme variabilidad y los inmensos cambios producidos a lo largo de los tiempos posibilita inferir la relatividad con la que hay que tomar una asignación concreta, en un momento específico, por parte de una sociedad determinada. La vieja creencia de que la naturaleza demanda un papel social inamovible para hombres y mujeres, por el hecho de serlo, parece condenada a todas luces al fracaso.

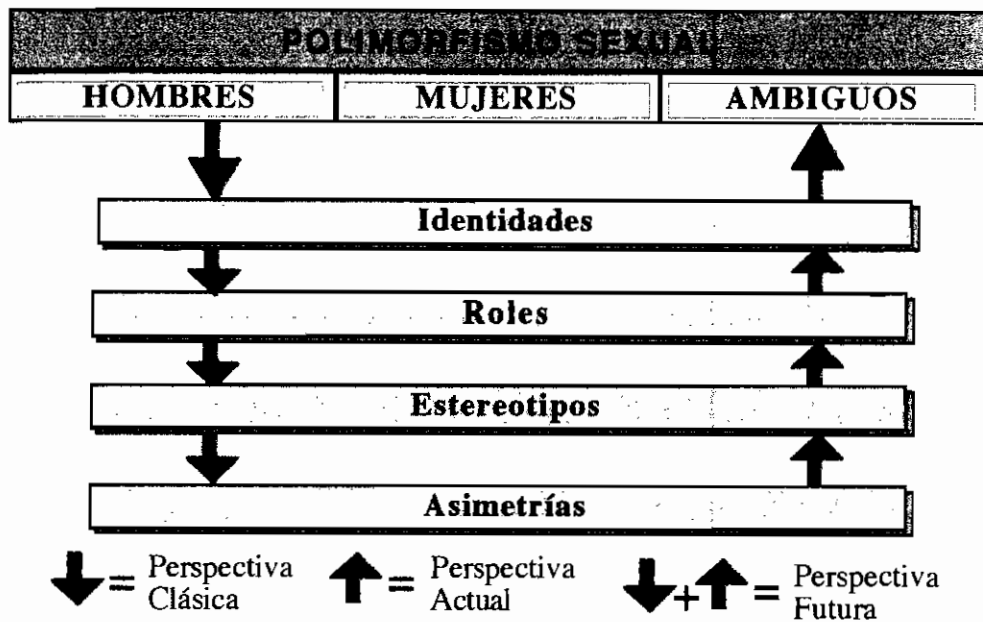
El tema de los estereotipos de género, sería otro de los elementos encuadrables en el ámbito de la generología. La lógica de la convivencia social, hace que lo que comenzó siendo una asignación arbitraria de funciones según el morfismo sexual, se acabe convirtiendo en un sistema de creencias transmitidas de generación en generación, y como tal, se le otorgue un estatus de "consustancial al morfismo sexual". Esta *naturalización* de procesos socioculturales, es lo que Martín-Baró (por ejemplo, 1983b; 1985; 1989) reiteradamente identifica como *ideologización* de la realidad.

El estudio científico de los estereotipos a lo largo de este siglo, ha puesto de manifiesto algunas características de los mismos, como la derivación en prejuicios al irse cargando de connotaciones

negativas, o el salto del nivel descriptivo al nivel prescriptivo que se deriva de las creencias. Este salto del *ser* al *deber ser*, hace que lo que los estereotipos describen como propio de hombres o mujeres, sea tomado como el comportamiento idóneo, y por tanto el comportamiento que debe ser ejecutado, por cada uno de los géneros. La revisión de Hilton y von Hippel (1996) sobre el enfoque cognitivista, pone de manifiesto que, para el cognitivismo, los estereotipos funcionan como esquemas cognitivos mediante los cuales la persona pone cierto orden en el caos informativo que continuamente estimula su cerebro. La imposibilidad de procesar toda la riqueza informativa de la realidad en una categoría básica y única, hace que el ser humano necesite recurrir a subcategorías. Así, en los estereotipos de género, la unión de categorías y subcategorías, posibilita que se mantengan ciertas ideas generales sobre cada sexo (los hombres son activos, por ejemplo) conviviendo con otras subcategorías específicas (algunos hombres son más bien pasivos). De este modo, la información que podría resultar contradictoria, y por tanto amenazar la pervivencia del estereotipo, queda integrada mediante estas subcategorías, permitiendo su continuidad.

Desde una perspectiva más sociológica que la adoptada en los temas considerados anteriormente, la generología también abarca el problema de las asimetrías de género en la estructuración social. La realidad de género encuentra en la estructuración de todas las sociedades conocidas, un efecto de discriminación de alguno de los géneros. Hasta nuestros días, esta discriminación ha favorecido predominantemente al hombre, al imponer su prestigio y poder sobre la mujer. Esta constante asimetría favorecedora del hombre, ha hecho que la investigación se haya centrado, desde distintas disciplinas, en descubrir las posibles bases de esta supuesta subordinación universal (Miller, 1993). Obviamente, la mayoría de las hipótesis han destacado el dimorfismo sexual como la principal causa para esta subordinación. Actualmente, el conocimiento de los determinantes del polimorfismo sexual, permite analizar el fundamento real de la mayoría de esas hipótesis, pudiendo así reanalizar el desarrollo de la jerarquía de género y de la estratificación social en función del sexo a lo largo de la historia. Del mismo modo, este reanálisis permite *“desentrañar la ideología de género actual que cobija paradigmas y visiones androcentristas”* (Fernández, 1998, p.36).

Desde la perspectiva de Fernández, entonces, se podrían concatenar estos aspectos implicados en la generología según el cuadro siguiente:



Frente a la perspectiva tradicional que sustentaba en el polimorfismo sexual la diferenciación genérica, la perspectiva actual considera el proceso de forma inversa: son las asimetrías sociales, las que perpetúan los estereotipos, roles asignados y consiguiente adquisición de identidad de género. La perspectiva que el autor considera será adoptada en el futuro, será la combinación de ambas.

El término "rol" se ha generalizado en el lenguaje psicosocial. Goffman (1959) lo definió como las regularidades esperadas u observadas en la vida de la sociedad; es decir, los "artificios" necesarios para coordinar patrones de acción preestablecidos, por medio de los cuales las personas se inscriben en lo social. Respondiendo a la concepción dramaturgica de la obra de Goffman, el concepto de rol sugiere una referencia a la representación de guiones previamente escritos, como señala Billig (1987). Al igual que los guiones se representan sobre escenarios, los roles se representan sobre los escenarios sociales adquiriendo así una dimensión relacional contextualizada. Goffman distingue entre escenarios públicos, o el lugar de la representación de papeles o roles, y el espacio privado al que la persona se retira con un efecto restaurador. El contexto es por tanto, un elemento clave en la conceptualización del rol.

La diferenciación entre roles sexuales y roles de género, propuestos en el modelo de la generología que acabamos de exponer, introduce una clarificación conceptual en los papeles asignados a hombres y mujeres en las diferentes sociedades. Se considera rol sexual, la función asignada a la persona según el sexo biológico, así como las normas y expectativas asociadas. En principio, parece obvio que existen comportamientos que sólo pueden desarrollar aquellas personas dotadas de un morfismo sexual determinado. Por ejemplo, en el proceso de reproducción, es claro que la función de amamantar a las criaturas sólo puede ser realizada por la mujer; por tanto, éste sería un comportamiento propio del rol sexual de la mujer. Las diferencias biológicas, serían la base de los roles sexuales, estrictamente hablando. Sin embargo, la superposición entre diferencias biológicas y diferencias producidas por



*Habilidades Directivas: Estudio de sesgo de Género en instrumentos de Evaluación elaboraciones ideológicas de la cultura*, como señala Bonilla (1998), hace que se adscriban al ámbito de los papeles sexuales, comportamientos que nada tienen que ver con el morfismo sexual mismo, sino con el sistema de creencias mantenidas sobre los sexos. El sexo en realidad, actuaría como un sistema de categorización social que define posiciones separadas para ambos sexos, y por tanto, está vinculado íntegramente a los papeles asignados y a las suposiciones asociadas sobre los rasgos y comportamientos atribuidos a mujeres y hombres en una sociedad concreta. Estas diferencias, no guardan en realidad ninguna relación con características reales de los sexos. Tal es el caso de los estereotipos que presentan a los hombres como agresivos y emocionalmente inexpresivos, cuyo deber es asumir el sostén material de la familia, y a las mujeres como cuidadoras y emocionales, debiendo asumir el cuidado del hogar y la crianza (Martínez-Benlloch, 1996).

El género se introduce en los años 70 como un concepto analítico, para afrontar las construcciones que identifican los papeles socialmente tipificados con los determinados biológicamente. La constatación de que los roles asignados a hombres y mujeres varían transculturalmente, ponía en evidencia la imposibilidad de reducir estos roles al hecho natural y universal, inevitable, del dimorfismo sexual. A partir de la categoría género, se definen entonces los roles de género como las creencias sociales acerca del modo en que hombres y mujeres difieren en una sociedad dada: las elaboraciones ideológicas de la cultura que antes se asociaban al morfismo sexual.

Otro dato en favor de esta desvinculación entre roles de género y morfismo sexual, es el hecho de que los papeles de género masculino y femenino no siempre se encuentran en los hombres y las mujeres como individuos, por lo que no se pueden considerar intrínsecamente vinculados al sexo, como señalan Unger y Crawford (1996).

Hecha esta diferenciación terminológica entre roles sexuales y roles de género, es obvio que los primeros serían objeto de la Sexología, y que son los segundos los que nos interesan en este estudio.

La investigación psicológica ha intentado delimitar, desde diversas teorías, los mecanismos por los cuales las personas se adecúan a los papeles prescritos y aprenden comportamientos y patrones de actividades apropiadas e inapropiadas para su sexo, aceptando o rechazando las funciones, distintas y desiguales, que en una sociedad androcéntrica, como señalaba Harding (1996), se asignan según el sexo. La socialización sexual parece ser el proceso responsable de esta diferenciación genérica (Bem, 1993; Pastor & Martínez-Benlloch, 1991).

Igualmente interesantes, resultan las teorías de enfoque psicosocial, que sin negar el efecto de la interiorización de mecanismos psicológicos establecidos dentro de la persona mediante el proceso de socialización, ponen el acento en la influencia que tiene sobre el comportamiento diferenciado de hombres y mujeres, los factores sociales como el rango o posición, la función o papel social, y las creencias o expectativas de género. El sistema social, y no tanto la persona, ocupa el lugar central en este

enfoque. Se presentan las diferencias como producto de procesos que tienen lugar en la interacción social, por lo que el contexto pasa a ser un elemento crucial en la comprensión de los diferentes comportamientos de género (Archer, 1996).

La revisión presentada por Bonilla (1998), señala la importancia de este cambio de enfoque, avalado por la reformulación del modelo de socialización familiar postulado desde la tradición funcionalista, así como por una mayor atención a la estructura social y la dinámica de transformaciones que, en el último cuarto de siglo, han afectado a la posición social de hombres y mujeres. Para Epstein (1988), el modelo de socialización temprana en los papeles de género caracteriza una perspectiva esencialmente conservadora, centrada en la expectativa de que un tipo de personas está destinado a desenvolverse en la vida según una secuencia predeterminada, debido a rasgos adquiridos en sus primeros años. Dicha expectativa se basa en el presupuesto de que el sexo, además de un hecho biológico, es una posición asignada que permanecerá invariable a lo largo de toda la vida, lo que permite aplicar una especie de educación anticipada. Esto es, la sociedad puede preparar precozmente a cada nueva generación para que sus hombres y mujeres, asuman los lugares que les corresponden en la estructura social, y puedan desempeñar en la adultez, los papeles que se les asigna en la división del trabajo según el sexo. Esto requiere tanto el modelado temprano de sus habilidades, como cierta conformación psicológica de rasgos diferenciados, que resultan funcionales para la adaptación de ambos sexos, a las características de los papeles y situaciones en que se van a encontrar en la vida adulta (Jacklin & Reynolds, 1993; Turner & Gervai, 1995).

La socialización vista entonces como una interiorización temprana de pautas sociales, entraría en contradicción con la posibilidad de cambio histórico en las normas, expectativas y estereotipos de género, que dialécticamente se va produciendo. Sólo una concepción de la socialización como un proceso continuo, presente a lo largo del ciclo vital del sujeto, resulta compatible con la dialéctica del cambio. La etapa adulta tendría entonces un mayor interés que la infancia o la juventud, como consideran Frieze, Sales y Smith (1991): si lo que interesa es apreciar el efecto de las expectativas sociales sobre el desempeño de los papeles profesionales y familiares según el sexo, lo conveniente es centrarse en la etapa adulta, más que en la juventud o la adolescencia.

Este nuevo enfoque que comienza a abrirse paso desde finales de los 60, favorece el desarrollo de un punto de vista mucho más estructural, que pone en relación la estructura social y sus principios de organización, como la segregación jerárquica en función del sexo, con las creencias que tienden a justificar y legitimar dichos principios de organización. La documentación de numerosas situaciones de segregación de la mujer en ámbitos laborales, que sale a la luz con las investigaciones centradas en este tema, constituye un revulsivo que acelera el avance de este enfoque. Hasta ese momento, la percepción dominante -ver los sesgos androcéntricos de la investigación social- era que la división del trabajo en esferas separadas y posiciones tipificadas según el sexo, supuestamente apropiadas para mujeres y varones, era justa. Era una visión congruente con la concepción bipolar del mundo: feminidad y

masculinidad eran la forma lógica de existencia, basada en la complementariedad de las funciones reproductoras, según el modelo tradicional de familia nuclear. La ruptura metodológica y conceptual con este modelo, y la flexibilización de los roles tradicionales que asume el nuevo concepto de androginia, han impulsado desde los setenta el estudio de los roles de género y su funcionamiento, desde el enfoque de la construcción social del género ( Bem, 1993; Pastor & Martínez-Benlloch, 1991).

En esa época, como señala Bonilla (1998), comienzan a aparecer estudios sobre la estratificación y movilidad social de las mujeres, dando visibilidad a la división de la sociedad según el sexo como una de las fuentes más obvias de desigualdades económicas, políticas y sociales. Se fue poniendo de manifiesto que, aún cuando hombres y mujeres comparten posiciones de clase o grupo étnico, existen barreras que les impiden ocupar las mismas posiciones ocupacionales y políticas o papeles familiares y parentales. Se observa incluso el fenómeno contrario: el compartir una posición discriminada de clase o etnia, contribuye a una creciente polarización de las funciones de género (Martín-Baró, 1980; 1981; Baires, Castañeda y Murguialday, 1993; Lusa, 1995).

Con esta nueva perspectiva se desplaza el foco de la investigación sobre roles de género. Se pasa del análisis de las diferencias entre los sexos, al estudio del modo en que éstos son percibidos: el modo en que las personas construyen la realidad social (Barberá y Lafuente, 1996; Unger, 1997). Las investigaciones realizadas bajo esta perspectiva van mostrando cómo las diferencias pueden ser construidas y mantenidas por interacciones sociales. Se pone de relieve cómo las creencias sobre las habilidades y actividades diferenciales de los sexos, pueden influir sobre el comportamiento de las mujeres y hombres, confirmando así las creencias genéricas que las personas tienen sobre sí mismas. Según Geis (1993), los papeles sociales, la posición y el poder, son probablemente los factores situacionales más fuertes de las creencias y conductas de género, aunque no aparezcan en algunas investigaciones experimentales, debido a que los diseños de laboratorio neutralizan su influencia.

Así pues, las teorías socioestructurales no necesitan asumir la hipótesis de que la cultura tiene un impacto profundo y duradero sobre las mentes en desarrollo de niños y niñas, tal como defienden las teorías de la socialización temprana. La influencia que ejerce el contexto sobre el comportamiento de las personas, es suficiente para explicar cómo las desigualdades en la estructura social de hombres y mujeres van construyendo las identidades de género. Como sugiere Bonilla (1998), desde las teorías socioestructurales es posible asumir que *“muchas de las diferencias relacionadas con el sexo que son comúnmente atribuidas a la personalidad, en realidad pueden ser construidas a partir de las exigencias derivadas de los papeles que desempeñan”* (p.155).

La teoría del rol social propuesta por Eagly (1987), es una de las que más claramente refleja la importancia de las situaciones, que de forma continua van canalizando la experiencia de ambos sexos, desde el entorno familiar al contexto social, contraponiendo estas experiencias a la socialización infantil a la que las teorías clásicas atribuyen la mayor importancia. En el tema de liderazgo, así como en otras

conductas diferenciadas de hombres y mujeres, es éste el enfoque dominante actualmente en ciencias sociales. La teoría del rol social postula que las diferencias entre hombres y mujeres pueden ser explicadas por las funciones o roles sociales, que tienen su origen en una división del trabajo entre sexos. Los distintos papeles sociales, sugieren expectativas sobre las características personales que requiere su desempeño. Estas expectativas, constituyen la base de los estereotipos de género. Así, se asume que la orientación hacia la comunalidad, distintivo de lo femenino, se deriva del papel doméstico y otros papeles desempeñados preferentemente por mujeres. Del mismo modo, se supone que la orientación agéntica del estereotipo masculino, deriva de los papeles típicamente realizados por hombres (Eagly & Wood, 1991).

Las expectativas asociadas a los roles sociales, se transforman en diferencias reales según el sexo, a través de dos procesos básicos:

- *orientando las motivaciones y el aprendizaje de habilidades* diferenciales en una dirección congruente con el estereotipo masculino o femenino, limitando la capacidad de mujeres y hombres para trascender las posiciones asignadas
- *influyendo directamente el comportamiento y las disposiciones conductuales*, lo cual es posible por la tendencia a la conformidad de las personas, que tienden a comportarse de modo congruente con los papeles asignados.

La teoría del rol social, asume el esquema explicativo básico de la *profecía autocumplida* o *efecto Pigmalión* descubierto por la Psicología Social. Este mecanismo consiste en dirigir la conducta hacia las expectativas, de modo que éstas acaban provocando la conducta esperada. Así, las expectativas mantenidas en torno a los sexos, provocan la conducta congruente: el comportamiento real de niños y niñas, hombres y mujeres, se conforma a las expectativas asignadas. En síntesis: las creencias provocan los comportamientos, y los comportamientos refuerzan las creencias. Las expectativas genéricas, llevan a las personas adultas a tratar y percibir de distinto modo a niños y niñas, y los diferentes comportamientos que este tratamiento diferencial provoca, refuerzan la creencia de las personas adultas de que sus expectativas son ciertas.

Como conclusión: la persistencia de los estereotipos depende de la permanencia de la división sexual del trabajo, y las transformaciones socioestructurales que afectan a los roles de ambos sexos, pueden llevar a cambios no sólo en las creencias y estereotipos, sino en su motivación y habilidades reales (Deaux & Kite, 1993).

Junto a la teoría del rol social, dentro del enfoque socioestructural, conviven teorías que aportan puntos de vista interesantes, como la teoría de Henley (1977). Henley propone una explicación alternativa más centrada en el poder. Las personas son, en gran parte, lo que les permite o les exige su

nivel real de poder y su posición social, y no sólo lo que han llegado a ser internamente. El modo en que se desempeña un papel social determinado, está más influido por las oportunidades y exigencias que éste conlleva, que por las propias disposiciones personales. El poder es entonces el elemento central de la explicación de las diferencias entre los sexos. Gran parte de los estereotipos de género, serían en realidad estereotipos de posición y papel social. Las investigaciones sobre la importancia relativa de los distintos factores socioestructurales en el comportamiento diferencial de los sexos, han puesto de manifiesto que género, posición social y rol, aparecen siempre asociados. El sistema de género comporta relaciones jerárquicas de poder, y poder significa control, influencia y autoridad, atributos que definen una posición o rango en una relación de desigualdad. Género y papel social están asociados de tal modo que, en las diversas sociedades, los papeles que otorgan poder y autoridad son desempeñados mayoritariamente por hombres, mientras que las mujeres ocupan frecuentemente posiciones subordinadas, sin que se hayan probado diferencias reales entre hombres y mujeres, en competencia y capacidad de liderazgo.

Las funciones de rango elevado, como observa Bonilla (1998) requieren características *sospechosamente* similares a los estereotipos masculinos: asertividad, dominancia, inteligencia, racionalidad, iniciativa, objetividad, liderazgo y capacidad de toma de decisiones. En cambio, los papeles subordinados requieren dependencia, acomodación, deferencia y sensibilidad hacia las preferencias y necesidades de otros superiores. El ciclo de la *profecía autocumplida*, base de la teoría del rol, se va perpetuando al confirmarse así las expectativas: como tradicionalmente sólo se ha visto a hombres ocupando papeles de autoridad y poder social, éstos se consideran característicamente masculinos. Del mismo modo, puesto que los papeles subordinados se conocen desempeñados por mujeres, se asume que sus características son típicamente femeninas.

En esta línea, el breve trabajo de Henley (1973) resultó pionero al analizar la influencia del poder en el comportamiento interpersonal. Mostró que, con frecuencia, diferencias de poder son confundidas con diferencias sexuales. Investigaciones posteriores como la de Deutsch, F.M. (1990) confirman que la posición social de los sexos, puede ser un determinante esencial en la determinación de las diferencias comportamentales de hombres y mujeres, como por ejemplo, el estilo de comunicación. Las personas asignadas a un rol superior, hablan e interrumpen más, sonrían menos, utilizan mayor espacio personal, y manifiestan más dominio que las asignadas a papeles subordinados, lo cual contribuye a mantener sus diferencias de poder. Resumiendo, *“los estudios sobre papeles, posiciones sociales y poder sugieren que si las mujeres son pasivas y dependientes se debe a que ocupan papeles subordinados, y no que desempeñan papeles subordinados porque son pasivas y dependientes, como tradicionalmente se ha asumido”* (Bonilla, 1988, p.160).

Se puede concluir entonces, que los estereotipos de género son el resultado de combinar el sexo de la persona con la posición social. Cuando se desconoce la posición o no puede ser percibida, se mantienen los estereotipos, por la creencia implícita de que es más probable que los hombres desempeñen funciones de liderazgo y ocupen posiciones superiores. En estas situaciones, se utiliza el

*Habilidades Directivas: Estudio de sesgo de Género en instrumentos de Evaluación*  
sexo para inferir información relativa a la posición social.

En situaciones en que el estatus de hombres y mujeres se supone el mismo, desaparecen muchas de las diferencias atribuidas a hombres y mujeres. El estereotipo entonces, queda descargado de muchas de las atribuciones, presentes cuando no se explicita la igualdad de rango social. Así, por ejemplo, se les atribuye igual influenciabilidad social (Eagly y Wood, 1982), y no se les atribuye diferencias en una variedad de comportamientos o variables como conformidad, sumisión, conducta de ayuda y agresión (Eagly, 1987). En estos casos, en que se elimina la asimetría social entre los sexos, las personas suelen utilizar factores situacionales para atribuir uno u otro comportamiento: las diferencias atribuidas en razón del sexo, disminuyen cuando a los dos sexos se les supone el mismo rol y posición social. Cuando se impide que la distinción de sexo actúe como marcador de rango en una interacción social, las diferencias comportamentales entre los sexos se minimizan (Wood & Karten, 1986). Y esto explica por qué, en países económicamente desarrollados, que se distancian más de la asimetría social entre los sexos, los respectivos autoconceptos son similares en características como fuerza y actividad (Williams & Best, 1990).

Este impacto del rango social y ocupacional sobre los estereotipos de género, ha vuelto a ponerse de manifiesto en la reciente investigación de Conway, Pizzamiglio y Mount (1996). Los resultados de este estudio, muestran que se perciben como más comunales y menos agentes, a las personas de rango inferior; y por el contrario, las de rango superior son percibidas como más agentes y menos comunales; es decir, se asocia la orientación femenina de *comunalidad* con menor rango, y la orientación masculina de *agencia* con rango superior. Este dato es congruente con la mayor rigidez social en la valoración de hombres y mujeres, según la cual, se exige a los hombres mayor concordancia con el rol masculino, de la que se exige a las mujeres con el rol femenino.

Las desviaciones del rol de género asignado socialmente a los hombres reciben mayor sanción social, lo cual es lógico con el planteamiento anterior, ya que supone una *devaluación* de posición social. La asimetría sancionadora, responde entonces al mayor grado de prestigio y deseabilidad social, asociado a las características estereotípicas masculinas (fuerza, independencia, asertividad), frente a las características estereotípicas femeninas (sensibilidad, comprensión, emocionalidad), que se asocian con menos prestigio (McCreary, 1994). Parece que se añade además otro elemento que contribuye a esta asimetría sancionadora de la transgresión del papel de género: cuando los hombres se desvían de la congruencia con su papel, no sólo se considera que descienden socialmente ocupando puestos *de mujeres*, sino que además, se les suele atribuir una orientación sexual homosexual: se identifica *afeminado* con *homosexual*. La valoración negativa y discriminadora en sociedades homófobas, como las nuestras, hace que se añada entonces un elemento más de sanción. Esto muestra la profunda relación, entre género, posiciones sociales y sexualidad. Como señalábamos al presentar el modelo de generología propuesto por Fernández (1998), la confusión entre género, identidad sexual y orientación sexual, presente en las percepciones sociales, también se refleja en la confusión terminológica de la investigación

sobre el tema.

Teniendo en cuenta que el factor principal de posición social es la ocupación, la división social del trabajo, postulada por las teorías socioestructurales, se confirma como la base primordial de los contenidos estereotípicos del género, y la asimetría social entre los sexos se convierte así en la clave mantenedora de las desigualdades en dichos contenidos.

## **Género, conocimiento y profesión.-**



Después de situar la problemática relacionada con los estereotipos, roles y asimetría de género, es necesario examinar de forma más pormenorizada la problemática relacionada con el género en el ámbito laboral. La carrera profesional es un elemento privilegiado para analizar la concreción de la problemática de género en el mundo del trabajo.

Nicolson (1997), plantea una afirmación provocativa y cuanto menos chocante, al asegurar que el éxito en una carrera o profesión, exige no sólo dedicación de la persona, sino que requiere una respuesta adecuada por parte de las personas claves de la organización. Decimos que es ésta una afirmación provocativa, porque a la vez que confirma la situación de inferioridad de la mujer, en términos de poder, pone en manos de la organización la capacidad de cambio. El estudio de White, Cox, y Cooper (1992) sobre las estrategias utilizadas por mujeres que habían logrado triunfar profesionalmente, viene a avalar esta tesis, al mostrar que aunque ninguna había estado implicada en un proceso de asesoramiento, todas citaban a alguna persona que las había *favorecido* en su carrera. Parece que, efectivamente, la experiencia de estas mujeres confirma el hecho de no ser suficiente todo un perfil de superación personal, currículum brillante, alto grado de confianza en sí misma, tenacidad,... presente en todas ellas. El salto al éxito profesional, en último término, no habría sido posible si toda una estructura organizativa, hubiera decidido permanecer cerrada a la sobrada demostración de habilidades y capacidades avaladas por su currículum, para ocupar altos puestos en la organización.

Por otro lado, algunas mujeres directoras de empresas insisten en que su vida y el éxito en su trabajo, se desarrollan independientemente de su género, y los colegas las ven más como una persona que como una mujer (Marshall, 1984). Las experiencias profesionales, se construyen entonces, como "sin género". La estrategia adoptada por muchas mujeres con éxito, es convertir en accidental la experiencia de género, en el campo del conocimiento, el poder y el trabajo.

Los hombres y mujeres que entran en el campo profesional o en grandes compañías, experimentan cambios importantes en su experiencia subjetiva y en su sentido de subjetividad / identidad al ser parte de la cultura. Ven lo que ocurre a las personas de su entorno: quiénes consiguen una promoción y quiénes son ignorados. Con el paso del tiempo, pueden ir evaluando su propio progreso respecto a los demás, pero también aprenden reflexiva y discursivamente a analizar y controlar sus estrategias emocionales y de comportamiento. Sin embargo, no pueden hacer esto independientemente del género. Como señala Frosh (1992), *hay formas diversas de experimentar el mundo según el género*.

El análisis de la socialización profesional y de la cultura patriarcal se ha basado tradicionalmente en la crítica feminista. Se ignora la masculinidad como cuestión organizativa y se da por supuesta en la bibliografía sobre dirección. Como afirman Collinson y Hearn (1994), *director y líder equivalen a hombre*. Como consecuencia de esta invisible masculinidad, la mayoría de las organizaciones están

saturadas de valores masculinos. Por tanto, las mujeres han sido excluidas del trabajo de la producción de modos de pensar y de las imágenes y símbolos a través de los cuales se expresa y se ordena el pensamiento. Existe un efecto de círculo cerrado: los hombres solamente escuchan y tratan como significativo aquello que los hombres dicen. El resultado es que los aspectos masculinos de la cultura profesional, se dan por supuestos, y la socialización dentro de este contexto capacita a los hombres pero incapacita a las mujeres.

Así, la noción de profesión para toda la vida, y el trabajo a tiempo completo son parte de las expectativas del hombre, lo cual es una de las razones por las que el desempleo parece ser tan destructivo para su salud mental (Archer y Rhodes, 1993). En conexión con esto está la relación entre la identidad masculina y el rol del proveedor. Aunque ha habido cambios en el énfasis a lo largo del tiempo, un aspecto esencial de la identidad masculina es que un hombre debe ser capaz de mantener a una mujer y a una descendencia. Para hacerlo tiene que tener un empleo con sueldo, y si el trabajo es la clave para su masculinidad, las organizaciones laborales son también probablemente el lugar privilegiado donde se ensaya y se confirma esta masculinidad. Esta construcción del sí mismo a través de la socialización generizada, es difícil de deconstruir porque entre otras cosas, ha cristalizado en un modo de ser sociedad. Un modo de ser sociedad, que se traduce en los valores dominantes a los que se acaba de aludir, que relegan la posición de la mujer en las organizaciones laborales, profesionales, culturales...

El *techo de cristal* de las mujeres, al que tanta atención se está prestando actualmente, resulta por todo esto, difícil de romper. El informe "Women on the Top" de la Hansard Society Commission (1990; citado en Nicolson, 1997) etiquetó con este término una realidad que afecta a las mujeres que ascienden en la vida social:

*A muchas mujeres se les bloquea el acceso a los niveles más altos de la vida pública y profesional y permanecen en puestos de trabajo secundarios, en los que no pueden hacer uso pleno de sus cualificaciones y habilidades. Más del 70 % de las mujeres trabajan en ocupaciones de bajo nivel en el sector de servicios y en puestos de administración y secretaría: más de un 40 % trabajan en ocupaciones donde no tienen colegas masculinos. Muchas de ellas tienen un techo de cristal sobre sus aspiraciones que les permite ver hasta dónde podrían llegar; pero que les impide alcanzarlo. En cualquier ocupación y en cualquier cargo público, cuanto más alto es el rango, el prestigio y el poder, menor es la proporción de mujeres.*

El concepto de techo de cristal, ha sido uno de los problemas más abordados en los últimos años. Algunas mujeres consiguen romperlo y alcanzar puestos de prestigio, pero cuanto más valiosa llega a ser una mujer, más aislada se siente respecto a las otras mujeres. Existe un coste psicológico el éxito. A pesar del éxito que alcanzan algunas, las realizaciones significativas de las mujeres continúan teniendo

lugar dentro de un contexto patriarcal que las ignora y que destaca con frecuencia el éxito masculino y el fracaso femenino. Esto restringe el modo de valorar y explicar sus realizaciones las mujeres.

El documento “Women on the Top” confirma estos datos al mostrar la escasa representación de las mujeres en todos los puestos de influencia política, profesional o social. En cargos públicos, los nombramientos femeninos continúan siendo escasos, a pesar de las medidas activas para reclutar mujeres para puestos gubernamentales. Las judicaturas, las profesiones del mundo del derecho, la gestión de empresas, la presidencia de juntas directivas de compañías, la universidad, los medios de comunicación y las empresas comerciales, todas estas organizaciones tienen mujeres en puestos intermedios; pero tienen pocas mujeres en puestos de responsabilidad e influencia.

Lo que revelan estos patrones de comportamiento social, es que durante años ha habido una discriminación “no oficial” de la mujer. Por ejemplo, Nicolson (1997) cita el caso de la profesión médica en la que durante casi veinte años, entre el 40 y el 50 % de las personas que ingresaban en la Facultad eran mujeres. Sin embargo, la proporción de mujeres en los puestos más altos en la práctica clínica revela que debían existir barreras infranqueables para ellas, puesto que su presencia era mínima.

Apenas se encuentran mujeres en puestos de dirección dentro del mundo de los periódicos y revistas, a pesar del predominio de mujeres lectoras, especialmente de revistas, según el informe de la Hansard Society Commission anteriormente citado. Del mismo modo, los datos de la televisión muestran una notable ausencia de mujeres en roles de influencia. En el campo de las publicaciones, en el Reino Unido, un 75 % de las mujeres empleadas en editoriales son mujeres, pero pocas llegan a categorías superiores (Nicolson, 1997). Los hombres tienen muchas más posibilidades de llegar a directores.

Las iniciativas para cambiar este estado de cosas, como programas de igualdad de oportunidades de diversos tipos, han tenido un éxito muy limitado, lo cual indica aún más claramente la fuerza de los prejuicios institucionalizados. Las restricciones impuestas a las mujeres en las organizaciones patriarcales se caracterizan por diversas formas de discriminación que se cobran un precio invisible en su salud emocional y física. La mujer es aún “la otra persona”, alguien al margen de los principales objetivos organizativos, aún en el caso de que tenga éxito.

La discriminación en general, ocurre todavía y tiene consecuencias tanto para los hombres como para las mujeres. Las mujeres que superan las barreras tradicionales de las profesiones no están por eso menos sujetas a estos procesos que las que no lo hacen. Hay tres tipos de procesos discriminatorios, cada vez mejor documentados, y que mantienen las estructuras patriarcales en su puesto. Estos son las barreras estructurales *visibles*, tales como la falta de facilidades para el cuidado infantil, la carencia de modelos de referencia para el rol femenino, y asesorías para la mujer. Las barreras *invisibles* son, por ejemplo, las actitudes de prejuicio, las creencias y la conducta exclusivista definidas por los hombres. Y el *impacto psicológico inconsciente* de las organizaciones patriarcales sobre la motivación de la mujer,

su autoestima y la relación reflexiva sobre el contexto biográfico y el conocimiento. Esto es a veces desconocido aun para las mismas mujeres, ya que el impacto patriarcal se filtra hasta en sus razonamientos para hacer una autoevaluación reflexiva.

Las barreras estructurales visibles, al estar establecidas y formar parte integral de las disposiciones organizativas, son las más ostensibles: relación desproporcionada entre el género y la responsabilidad del cuidado infantil, falta de horarios adecuados para compaginar estas tareas, no contratación de mujeres con hijos... Una de estas barreras, que consideramos de gran impacto en el fenómeno de *techo de cristal*, es la falta de modelos femeninos y de personas asesoras. Las investigaciones muestran que las personas asesoras del mismo sexo son muy beneficiosas, lo cual sitúa a las mujeres en desventaja por lo limitado de la oferta. Los perfiles de la mujer con éxito profesional, muestran que ésta casi siempre puede identificar a un individuo que ha influido en su carrera y le ha ayudado a confiar en sus propias habilidades. Encontraron que estas personas asesoras proporcionaban también una ayuda práctica, pero no actuaban como modelos de rol. El poco número de mujeres directivas en el comercio, la industria y las profesiones sugiere que si una mujer tiene una persona que le asesore, ésta es muy probable que sea un hombre. Aunque los asesores pueden ser efectivos por un período corto de tiempo, las relaciones a largo plazo entre éste y una mujer con aspiraciones a lo mejor pueden hacerse problemáticas.

Para superar la falta de asesores, especialmente para las mujeres y otros grupos minoritarios, se han creado algunos programas de asesoría formal. Sin embargo, hay diferencias interesantes entre la asesoría formal y la informal. La asesoría informal se produce mediante redes establecidas a nivel personal, que interconectan a las personas dentro de la organización, procurándose entre ellas apoyo y consejo. Este modelo informal es más efectivo en términos de avance en la profesión y de motivación que cualquier otro sistema formal. Pero este sistema no puede funcionar igual para las mujeres porque no hay una continuidad en los cargos a largo plazo, si suficiente número de colegas femeninos para hacerlo posible, y ni siquiera existe una tradición de este tipo de práctica.

Las actitudes abiertamente sexistas abarcan desde observaciones y bromas sexistas en reuniones o espacios públicos laborales, hasta comportamientos ofensivos que van desde el acoso sexual hasta la violación (Anderson y cols, 1993). Estos actos tienen implicaciones para la mujer en todos los niveles de la organización. Un puesto de responsabilidad no es una barrera para el sexismo. Los comentarios y comportamientos antifemeninos ocurren aún en situaciones formales como reuniones de comisiones o tribunales de concursos para nombramientos y ascensos. Los comentarios sexistas en general, crean una situación difícil para las mujeres miembros de estas comisiones. ¿Deben oponer una objeción cada vez que se dice algo de carácter sexista, o arriesgarse a crearse enemistades, a ser etiquetadas como personas “extrañas al grupo”, o a ser acusadas de carecer de humor?. Por otro lado, la mujer que está siendo evaluada por un jurado, se arriesga a que se le hagan preguntas sobre sus compromisos domésticos.

Lamentablemente, no son sólo los hombres los que tienen actitudes sexistas. Un estudio sobre las

actitudes de diversos tipos de personas profesionales en el Reino Unido (MORI, 1995; citado por Nicolson, 1997), revela que las mujeres prefieren trabajar con hombres a trabajar con otras mujeres. En el trabajo, la mayoría de las mujeres profesionales prefieren estar rodeadas de hombres más que de mujeres. También cerca de un 25 % de las mujeres en este estudio, decían que preferían tener a un hombre como jefe, a pesar de la experiencia de discriminación que contaban. Sólo un 4 % de los hombres decían que ellos preferían una mujer como jefa, lo cual sugiere que las mujeres jefas tienen unas relaciones laborales de poca calidad, si la mayoría de los colegas la juzgan con discriminación.

¿Qué es lo que hace que los que están en el poder tengan una idea de las mujeres como algo diferente, especialmente las mujeres que también tienen poder? Los hombres, preparados para el poder, con frecuencia, para la toma de decisiones, se encuentran en contextos formales e informales con otros hombres que habían conocido en la escuela, en la universidad, o en puestos profesionales anteriores. La lealtad para con esos compañeros se conoce como “red de viejos amigos” y se refuerza por medio de la pertenencia a grupos formales o informales como clubes de golf elitistas, clubes de caballeros, encuentros para beber unas copas después del trabajo, clubes de rugby y otras actividades semejantes, de las que las mujeres o son excluidas por definición, o se sienten incómodas y fuera de lugar.

Estas redes no sirven solo para excluir a los que no son miembros, sino que se interesan también por la socialización de profesionales jóvenes y por la distribución de información. Las mujeres, por tanto, no pueden aprender el modo de comportarse. La “red de viejos amigos” es la continuación de la socialización para la masculinidad; los comportamientos de masculinidad se consideran los propios de las personas en puestos de responsabilidad. Se ha calculado que más del 50 % de todos los puestos de dirección han venido a través de contactos personales, por lo que para la mujer, es mucho más difícil acceder a ellos.

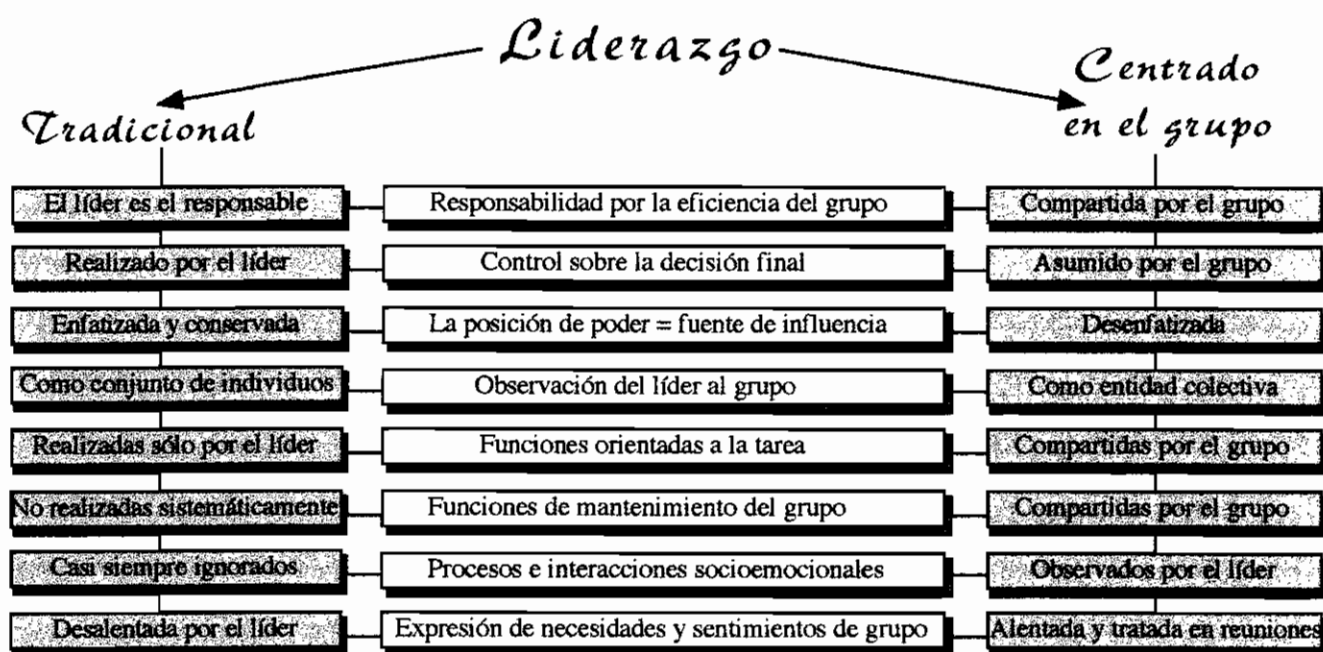
El problema para las mujeres es que, cuando alcanzan puestos de responsabilidad, están casi totalmente aisladas de las otras mujeres. Además, algunas pueden preferirlo y llegan a no querer apoyar y a tener prejuicios contra las otras mujeres. Esta “misoginia femenina” tiene su origen en la forma compleja en que la cultura patriarcal está incorporada a nuestra percepción de la vida organizativa. La mujer, frecuentemente emplea tiempo y energía, durante los primeros años de su profesión, para descubrir la fuerza excluyente de la cultura patriarcal.

Las consecuencias psicológicas de las barreras profesionales impuestas a las mujeres, pasan desapercibidas porque simplemente mantienen el *status quo*. Sin embargo, tienen una influencia subliminal negativa para las mujeres, que reducen su motivación y tienen un impacto de infravaloración en su autoestima. Algunas mujeres, al comienzo de su carrera profesional podrían ver el comportamiento sexista como un desafío, o creer que algunas personas de su género causan esos comentarios y esa conducta, pero que ellas son una excepción. Pero la mayoría de las mujeres llegarán finalmente a darse cuenta de las restricciones que el patriarcado impone en su vida profesional al intentar avanzar en la

escala jerárquica.

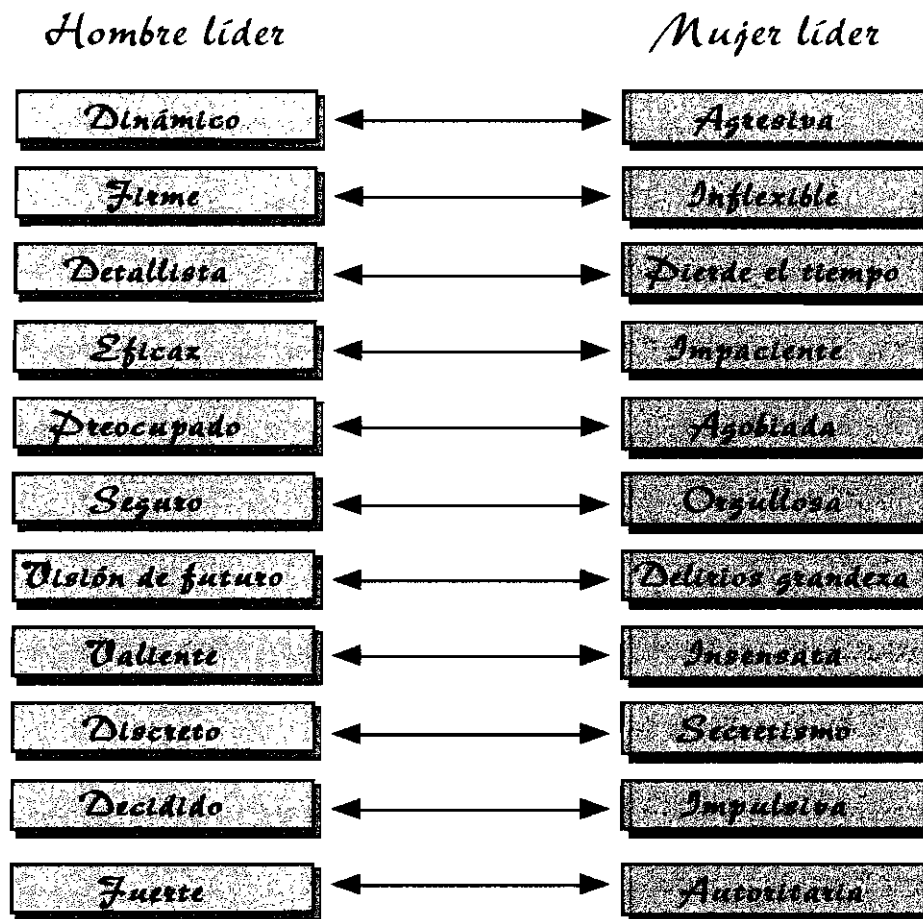
La vida profesional, particularmente para las mujeres que ocupan puestos de autoridad en un contexto patriarcal, es de gran tensión. Las acciones y decisiones profesionales, requieren un conocimiento perfecto y una ejecución hábil, y por tanto la vida diaria se caracteriza por un sentido de responsabilidad que a veces puede producir ansiedad. Los hombres, especialmente aquéllos que perciben el progreso de las mujeres profesionales como una amenaza, tienen también el peligro de sentirse abrumados. Las mujeres son testigos de la facilidad con que los hombres corrientes consiguen lo que ellas luchan por alcanzar, y esto puede producir reacciones de envidia, particularmente cuando se sienten aisladas y cansadas de luchar.

Sin embargo, una comparación entre el modelo de liderazgo tradicional y el modelo actual orientado al grupo, presenta un perfil de ajuste de éste último más próximo a la femineidad:



Estas características planteadas por Bradford ya en 1976, enfatizaban el papel de la expresividad y el aspecto emocional de la relación en las tareas de liderazgo en puestos directivos; aspectos concordantes con el rol de género femenino. Sin embargo, no existe una concordancia entre esta correspondencia y la valoración de la mujer en tareas directivas. ¿A qué podríamos atribuir esta discordancia? Tal vez los estereotipos jueguen un papel importante: se reetiquetan las conductas según sean mujeres u hombres quienes las realicen, dándoles un distintos significado y atribuyéndoles una consideración positiva o negativa dependiendo del caso. Los estereotipos hacen que se asocien algunas características particulares con una etiquetación previa de los individuos en función de su pertenencia al grupo estereotipado.

La tabla siguiente presenta ejemplos de la diferente forma de etiquetar una misma característica exhibida por hombres y mujeres:



Estos, son factores que inevitablemente están presentes en los procesos de reclutamiento de personal para el ejercicio de tareas directivas. Siendo la selección de personal el medio adoptado por las sociedades llamadas “meritocráticas”, descubrir la presencia de los sesgos anteriormente señalados, pretende ser una contribución que propicie condiciones que permitan avanzar hacia la igualdad de hombres y mujeres, superando el sexismo cultural.

## **Género y selección de personal.-**



La Selección de Personal es necesaria, ya que se parte de la existencia de diferencias individuales. Así las personas rinden diferencialmente en un puesto, y una persona rendirá de forma diferente según el puesto que ocupe. De ahí los dos objetivos que se pueden dar en una selección de personal:

- 1ª. Búsqueda de una persona para un puesto concreto
- 2ª. Búsqueda de un puesto para una persona concreta.

Chiavenato (1988, p. 202) expone esta idea de la siguiente manera: *"si todos los individuos fueran iguales y reunieran las mismas condiciones para aprender y trabajar, la selección podría despreciarse. Sin embargo, hay una enorme gama de **diferencia individuales**, tanto físicas (estatura, peso, sexo, agudeza visual y auditiva, etc.) como psicológicas (temperamento, carácter, aptitud, inteligencia, etc.) que hacen que las personas se comporten de forma diferente y se desempeñen de modo distinto, con mayor o menor éxito en las ocupaciones propias de la empresa. Las personas difieren tanto en capacidad para aprender una tarea, como en el nivel de realización de la misma después del aprendizaje. La estimación apriorística de esas dos variables -tiempo de aprendizaje y nivel de ejecución- es tarea propia de la selección. De modo general, el proceso selectivo debe proporcionar no sólo un diagnóstico, sino principalmente un pronóstico respecto de esas dos variables."*

### **El proceso de selección.**

Al principio, el proceso de selección sólo se consideró importante para los obreros de bajo nivel que realizaban trabajos semiespecializados o especializados. Los directores o los supervisores llegaban a sus cargos a través de las relaciones familiares o de las amistades (Huse, E.F. y Bowditch, J.L., 1992).

Después de la Revolución Industrial, las cosas cambiaron en un doble sentido:

- \* Por un lado empezó a ser necesaria la selección de personal para puestos directivos, así como de mandos intermedios, ya que las empresas tendían a ser más grandes, con una mayor demanda de puestos (multinacionales, etc.) y además necesitan cubrir esos puestos con una preparación especializada.
- \* Por otro lado, la selección pasa de ser llevada por el capataz que contrataba y despedía a sus obreros a partir de unos criterios subjetivos, a ser llevada por un equipo de selección que usa criterios estandarizados.

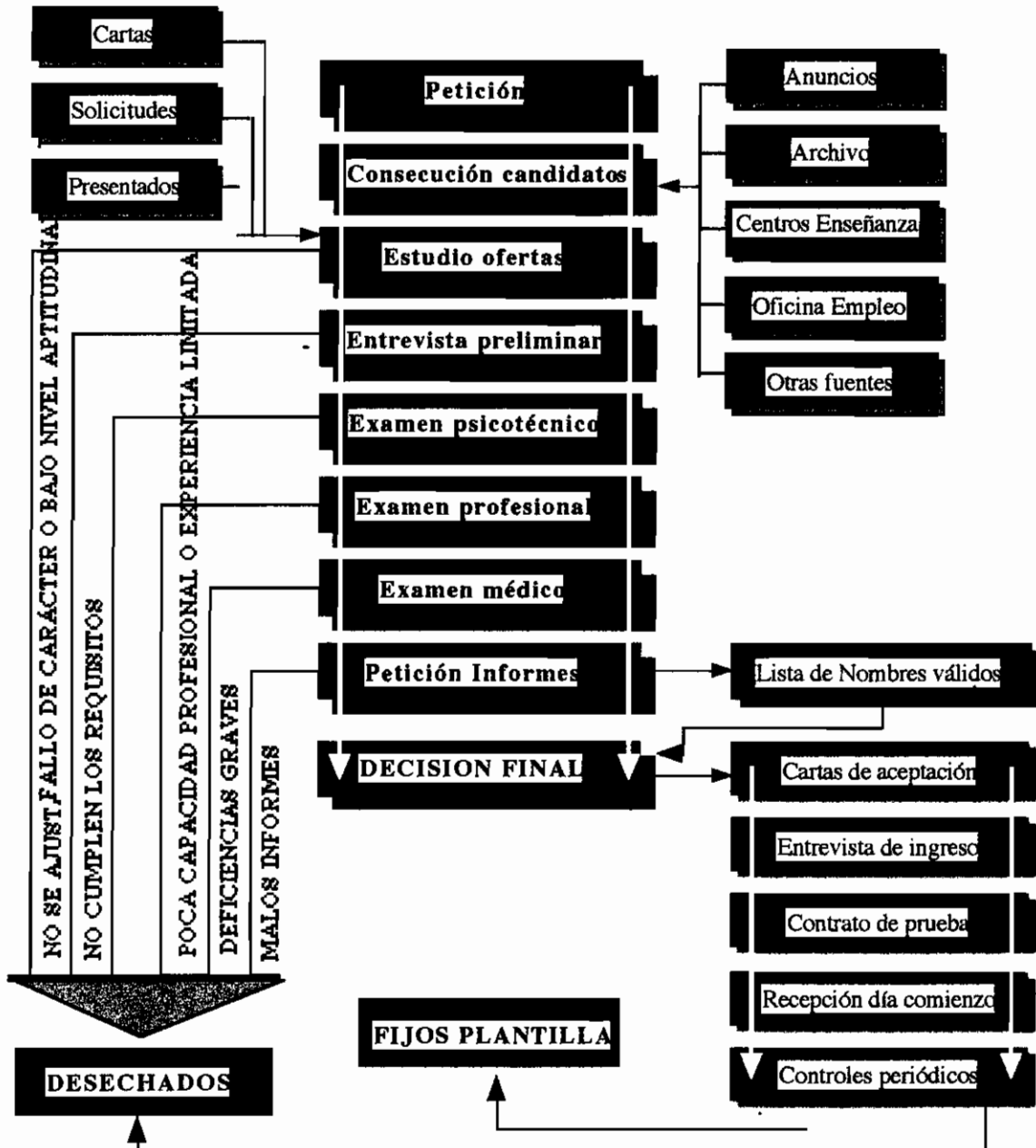
En la actualidad la selección de personal es considerada como un *proceso* en el cual se pueden distinguir las siguientes *fases*:

1ª Solicitud de puesto, realización del perfil. Reclutamiento.

2ª Proceso de Evaluación de lo/as candidato/as.

3ª Toma de decisión. Colocación, selección y clasificación.

Estas fases se muestran en el gráfico siguiente:



(Adaptado de Batzan, 1990)

Estas fases generales van a variar en función de los objetivos y condiciones en las que se dé el proceso de selección. Según Chiaveneto (1988), podemos diferenciar tres *modelos*:

- 1º. Modelo de colocación, cuando el proceso no incluye la categoría final de rechazo, ya que todo candidato debe ser "colocado" o admitido. Es este modelo existe un puesto por persona y una persona por puesto.
- 2º. Modelo de selección, cuando existen varias personas para un puesto. Cada candidato/a es comparado/a con los requisitos exigidos para el cargo que se pretende llenar, en este caso hay dos alternativas: aprobación o rechazo.
- 3º. Modelo de clasificación. Es el enfoque más amplio y situacional, en que existen varios tratamientos por persona y varias personas por tratamiento. Se da cuando una organización demanda varios puestos, y a éstos se presentan varias personas.

Las principales fases del proceso de selección son fundamentalmente tres:

#### ***1ª .-Solicitud del puesto, realización del perfil. Reclutamiento.***

En esta primera fase es la organización la que realiza la *petición* de una selección para un puesto determinado. La organización realizará una descripción de las funciones que deberá desempeñar la persona que acceda al puesto, y a partir de éstas el psicólogo/a deberá realizar el perfil psicológico para el puesto. En esta primera fase existe el riesgo de modelos sexistas de adecuación a los puestos, tanto por parte de la organización como del psicólogo/a. Así, David Katz (1987), manipuló experimentalmente el "clima" de unas organizaciones, y después promovió en éstas un proceso de selección de aspirantes femeninos y masculinos a determinados puestos directivos. Los resultados demostraron que, efectivamente, en un clima de discriminación, las aspirantes mujeres eran evaluadas más desfavorablemente que los aspirantes hombres. Por tanto, la motivación para la elección de candidatos/as no está subordinada únicamente a las capacidades de las aspirantes, sino que intervienen otro tipo de valoraciones susceptibles de ser afectadas por sesgos perceptivos.

En la misma línea, Curran (1988) examinó los procesos de selección de personal en el mercado de trabajo, basándose en una encuesta llevada a cabo en 100 puestos vacantes de diversas profesiones en Inglaterra. Las conclusiones reflejan una conexión evidente entre las características y cualificaciones exigidas y el género al que se le asignan esas características, dividiendo los trabajos en "femeninos" y "masculinos", sin que existan evidencias de que uno u otro género esté más capacitado para desarrollarlos exitosamente. Los estereotipos de género juegan aquí un papel decisivo, modulando las expectativas sobre las habilidades de cada quien.

## **2ª.- Proceso de Evaluación de los candidato/as.**

Una vez realizado el perfil, se inicia la búsqueda de candidato/as, ya sea mediante anuncios externos a la organización, o usando las bases de datos de la propia organización.

Los solicitantes de los puestos son evaluados en diferentes aspectos (psicológico, médico, conocimientos) y si incumplen alguna de las condiciones del puesto son desechados. La prueba psicológica -objeto de estudio de esta investigación- constituye la parte central en esta fase de selección. Es impensable un proceso de selección sin peritaje psicológico. Este peritaje se suele realizar mediante el uso de pruebas objetivas (tests de personalidad, inteligencia, aptitudes, psicopatología, etc) y/o una entrevista personal.

Existe un debate sobre qué método de evaluación es mejor. La mayoría de las investigaciones vienen mostrando que el uso de tests validados mejora notablemente el proceso de selección. Sin embargo, como ya advierten Huse y Bowditch (1992) "... *son relativamente pocas las empresas que han dedicado el tiempo y el dinero necesario para examinar cuidadosamente un procedimiento de validación realmente bueno*", y "... *no es menos importante el hecho de que algunas pruebas discriminan en contra de las personas no blancas y de las mujeres*". Es cierto que en algunos países, por ejemplo Estados Unidos, se ha creado ya una cierta "*cultura de los tests*" como se expone en el capítulo siguiente, que hace que las organizaciones que utilicen pruebas no validadas se exponen a ser acusadas de discriminación.

Cesare (1996) realizó una revisión bibliográfica sobre los sesgos racial y de género en las entrevistas de trabajo recogiendo los factores relevantes como fuentes de sesgo. A partir de esta revisión propuso tres variables que sesgan claramente el proceso de selección y que necesitan ser corregidas para afrontar este problema:

- considerar una ocupación orientada a un género: el efecto de las expectativas sobre las habilidades diferenciadas de cada género, fruto de los estereotipos sociales
- el atractivo físico del entrevistado/a: el llamado "efecto halo" ampliamente estudiado por la psicología, que hace que a la persona atractiva se le atribuya además otras habilidades o rasgos positivos
- el cuestionario para la recogida de datos: determina el tipo de información que se obtiene.

## **3ª.- Toma de decisión: Colocación, selección o clasificación.**

Se han establecido dos grandes y diferenciadas maneras de integrar la información y tomar las decisiones (De Haro, J.M, 1997):

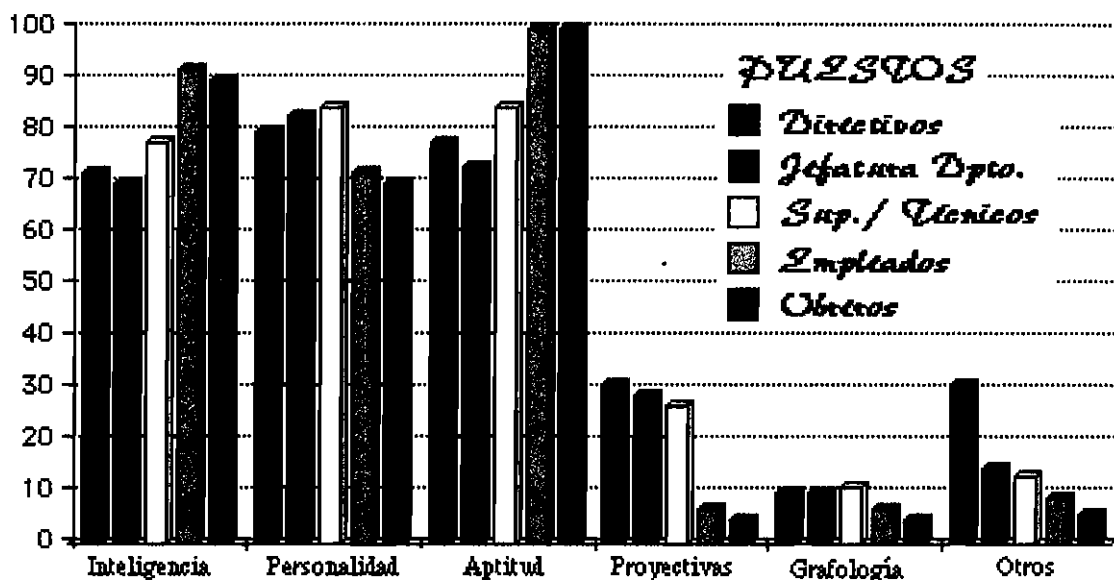
- \* El modelo individual heurístico, o modelo de juicio clínico, en el cual un experto saca su conclusión personal a partir del conocimiento objetivo del dossier del candidato o candidata. Este modelo es el más comúnmente usado e implica una decisión subjetiva.
- \* El modelo estadístico (mecánico o actuarial), basado en una formulación matemática, generalmente de regresión lineal, donde la variable a predecir es el rendimiento. La dificultad está en el cálculo de los pesos de regresión, como se señala en el capítulo siguiente al estudiar el procedimiento de la regresión como método de selección.

Cada uno de estos mecanismos tiene sus ventajas e inconvenientes. Algunos autores (Hardinge, 1989) recomiendan usar la interpretación subjetiva cuando el criterio de actuación es más subjetivo y hay un amplio y poco bien definido rango de predictores; siendo la estadística preferible cuando los predictores y el criterio de rendimiento sean claros y relativamente objetivos. El criterio, también puede determinar la eficacia de uno u otro método, así Drakeley (1988), encontró que la predicción estadística era mejor cuando el criterio era el rendimiento en un examen profesional, pero inferior cuando el criterio era el liderazgo. Es decir, parece no existir un método óptimo, libre de condiciones que lo hagan inadecuado, lo cual complica ciertamente la solución al problema. En definitiva, parece haber un margen de *subjetividad* inherente a todo proceso de selección; lo cual nos lleva a plantear que si eliminarlo es imposible, la solución será ejercer un control sobre ella.

### **El uso de los tests en el proceso de evaluación.-**

El uso de tests en procesos de selección de personal, es una práctica generalizada en la mayoría de países de nuestro área. El estudio de Baztan (1990) muestra el uso de estas pruebas, y los diferentes aspectos evaluados en los diferentes procesos, dependiendo del puesto al que aspiran los candidatos y candidatas.

En el gráfico siguiente se observa cómo los tests de inteligencia, aptitud y personalidad son los más utilizados para los diferentes puestos. En el caso de puestos directivos, disminuye el uso de pruebas; pero entre las utilizadas, son los tests de personalidad los que ocupan el lugar de mayor preferencia.



En definitiva, el uso de pruebas técnicas, pretende hacer buenas predicciones del rendimiento que tendrá el sujeto cuando ocupe el puesto para el cual ha sido seleccionado.

Cuando alguien solicita un empleo y entra en un proceso de selección de personal, puede ser sometido a una prueba psicológica que predice su éxito o fracaso en una situación laboral determinada. Estas puntuaciones son las obtenidas en los tests, y desde la estadística se denominan predictoras o independientes. Un *predictor* es cualquier cosa que prediga un acontecimiento o resultado, y este acontecimiento o resultado (rendimiento en un puesto) es el *criterio*. Por tanto, el *criterio* lo conforman los resultados que nos indican si el empleado/a seleccionado/a ha rendido bien o mal en el trabajo. Así, un buen *predictor*, será aquel que pronostique sin error el *criterio*, es decir, que pronostique adecuadamente, lo más exactamente posible, el rendimiento en el trabajo. Esta relación entre criterio y predictor es lo que llamamos *validez* desde el ámbito psicométrico: los predictores tienen que medir lo que realmente pretenden medir, que no es otra cosa que el futuro rendimiento del seleccionado/a.

La literatura sobre sesgo de tests, está plagada de casos legales que acabaron planteando en el ámbito científico el problema del sesgo en los tests (Huse, 1992; Peiró, 1992). Entre muchos, se puede citar como ejemplo el *caso Motorola* en 1963: un hombre estadounidense de raza negra, solicitó trabajar en la compañía Motorola, la cual después de un proceso de selección le rechazó. La demanda que desembocó en un análisis de las pruebas utilizadas en el proceso de selección, acabó mostrando que los tests utilizados desfavorecían a su grupo cultural, por lo que fue considerada impropia, y el uso de aquellas pruebas fue desautorizado. La sentencia incluía la obligación de usar pruebas culturalmente equitativas en sucesivos procesos de selección.

Este caso ocupó un lugar destacado en el debate sobre la enmienda al Título VII de la Ley de Derechos Civiles de 1964 (USA), que disponía que las pruebas debían ser preparadas por profesionales. Para algunos psicólogo/as y para la Comisión de Igualdad de Oportunidades para el Empleo, esto implicaba que, siempre que fuera posible, la prueba habría de estar relacionada con una variable criterio; en otro caso, sería suficiente la validación de la estructura o del contenido (Ash, 1966).

Un segundo caso, revisado por Ruch (1971), llegó al Tribunal Supremo de los Estados Unidos en 1971: el de la *Duke Power Company*, empresa de servicio público que fue llevada a los tribunales por el uso de pruebas supuestamente discriminatorias. el Tribunal Supremo sostuvo unánimemente que aunque las pruebas eran equitativas en cuanto a su forma, no lo eran en su funcionamiento. La consideración fundamental de la sentencia declaraba que, al redactar la Ley de Igualdad de Oportunidades para el Empleo, el Congreso había especificado que las consideraciones tales como la raza, el sexo y el credo religioso son improcedentes en materia de práctica de empleo.

La Comisión mencionada estableció unas normas de personal en 1978 que requieren que el empleador sea capaz de demostrar que los procedimientos de selección que utiliza son válidos para predecir o medir el desempeño en un determinado trabajo. Estas normas, especifican que son prácticas discriminatorias de selección "el uso de cualquier procedimiento que tenga un impacto adverso sobre la contratación, promoción u otras oportunidades de empleo o participación en los miembros de cualquier raza, sexo o grupo étnico". Posteriormente, concreta que un programa de selección tiene un *impacto adverso* cuando la proporción de cualquier grupo racial, étnico o de sexo (conocidos como grupos o clases protegidas), es inferior a las cuatro quintas partes (80 %) de la proporción de seleccionados en el grupo de mayor proporción de selección. También puede demostrarse la existencia de *impacto adverso* contra determinados grupos en la selección cuando se utilizan instrumentos inadecuados de selección. Si éstos rechazan en mayor grado a miembros de los grupos protegidos que a los miembros de otros grupos, el seleccionador tendrá que demostrar la validez del instrumento para predecir el criterio del trabajo que haya de desempeñar el candidato o candidatos seleccionados.

Todas estas constricciones legales han obligado a los investigadores a desarrollar nuevos modelos psicométricos que tengan en cuenta las exigencias de la igualdad de oportunidades. Se ha desarrollado así un plan de investigación sobre *la validez diferencial en función del grupo* al que pertenece el sujeto que se va a seleccionar, que podría ser un primer paso importante.

En nuestro país la legislación establece también, la igualdad de oportunidades ante el empleo. La Ley del Estatuto de los trabajadores de 1980, en su artículo 4 establece que los trabajadores tienen derecho a "no ser discriminados para el empleo o una vez empleados, por razones de sexo, estado civil, por la edad dentro de los límites establecidos por esta Ley, raza, condición social, ideas religiosas o políticas, afiliación o no a un sindicato" (citado por Peiró, 1992). Así tampoco podrán

ser discriminados por razón de de diferencias físicas, psíquicas o sensoriales, siempre que estén en condiciones de aptitud para desempeñar el trabajo.

La progresiva toma de conciencia de estas discriminaciones se refleja tanto en las normativas comunitaria como española. Una magnífica recopilación sobre la misma se encuentra en el estudio realizado por el E.O.I. & Instituto de la Mujer (1995). En esta recopilación, se ofrece además una buena descripción de las posibles fuentes de sesgo de género en los procesos de selección.

Es un hecho constatado que la mayoría de los tests utilizados no han tenido en cuenta los sesgos, y tal omisión, puede estar discriminando injustamente a ciertos grupos. Existen directrices que tienden a paliar este efecto, si bien de modo insuficiente. Peña (1990) recoge las principales recomendaciones en el uso de los tests psicotécnicos, teniendo en cuenta sus limitaciones, algunas asumibles desde nuestra perspectiva de sesgo de los tests, pero otras matizables:

- *Su administración, corrección y sobre todo valoración, deben ser efectuadas por personal competente y con la experiencia necesaria.* Hemos incidido ya en la importancia de este aspecto para una correcta selección de personal, y la necesidad de que sean especialistas quienes desarrollen esta tarea. En este sentido, para empresas de reducido tamaño o con pocos ingresos de personal, a veces puede resultar más accesible contratar en las ocasiones en que se precisen, los servicios de gabinetes especializados. Por supuesto, debe tenerse en cuenta que el material psicotécnico debe ser utilizado privadamente sin dar conocimiento del mismo a personas que, profesionalmente, no tengan formación o vinculación con la psicología.
- *El material que se aplique para pruebas psicotécnicas debe estar convenientemente estandarizado.* Es una norma básica y previa a cualquier otra cuestión sobre los tests utilizados, en la que también hemos incidido; si bien, como hemos señalado, es insuficiente para garantizar la equidad y ausencia de sesgos en la evaluación de sujetos pertenecientes a grupos diferenciados culturalmente.
- Además de evitar interferencias ambientales (ruidos, locales mal acondicionados, etc...) que puedan afectar a las personas durante la ejecución de las pruebas, se debe motivar a las/os candidatas/os para eliminar en lo posible la ansiedad. Se precisa, pues, cierta "habilidad técnica" para conseguir en los primeros momentos del examen crear un ambiente propicio que permita relajarse convenientemente.

Una investigación llevada a cabo a niveles más generales por la *Misión de Estudio del Funcionamiento de la Empresa* en los Estados Unidos en 1951, señala en el informe emitido bajo el título "*Aspectos de la empresa americana*", que se había producido una sensible mejora de los aspectos

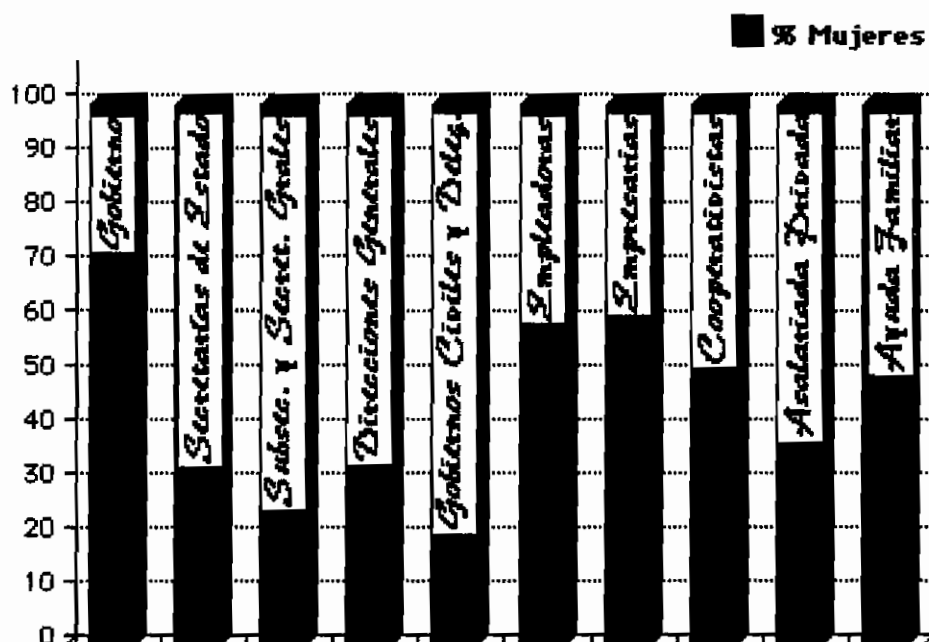


*Habilidades Directivas: Estudio de sesgo de Género en instrumentos de Evaluación* selectivos por la introducción de "tests". No obstante, actualmente se observa una tendencia en diversos países a reducir la aplicación de pruebas psicotécnicas a aquellos casos en que sea *estrictamente* necesario. Esta tendencia, desde nuestro punto de vista, debe ser también analizada como *posible situación de riesgo*, ya que la posibilidad de que implique sesgos mucho menos controlables aún, es a nuestro juicio realmente alta.

Como conclusión, nuestra visión del problema es que la selección de personal sigue siendo un proceso necesario, y que los problemas que presenta en cuanto a posibles sesgos en su ejecución, deben solucionarse dentro del proceso. No conocemos otra alternativa que garantice mayor equitatividad; pero resulta necesaria y urgente una revisión del proceso en cada una de sus fases, para corregir los sesgos potenciales detectados en su desarrollo. Como señalan algunos autores (Osca y López-Sáez, 1994), los *olvidos*, en referencia a posibles sesgos que no son tenidos en cuenta, constituyen un desafío a enfrentar por la investigación; en este caso, por la investigación psicosocial. Y dado que el género sigue siendo un factor explicativo de la persistencia de las desigualdades, la investigación sobre sesgo de género debe ocupar un lugar preferente en este ámbito.

Osca y López-Saez (1994) señalan datos que apuntan a las desigualdades implícitas en los procesos de selección de personal, que contribuyen a mantener las desigualdades sociales entre hombres y mujeres:

- *Enseñanza.* En la actualidad se ha alcanzado una proporción equilibrada de hombres y mujeres en todos los niveles, desde preescolar a la universidad. Sin embargo, hay claras diferencias entre sexos en la elección de determinadas ramas de formación profesional o de carreras universitarias (C.I.D.E.- Instituto de la Mujer, 1988; C.I.D.E., 1992; E.O.I.-Instituto de la Mujer, 1995). Los estudios "típicamente femeninos" están orientados a ocupaciones de asistencia a los demás (peluquería, rama sanitaria, enfermería, psicología, trabajo social) o enseñanza (pedagogía o filologías). En las escuelas técnicas, el alumnado, a pesar de que el crecimiento ha sido espectacular en los primeros últimos años, no alcanza el 20%.
- *Status:* el porcentaje de ocupación de altos cargos de la administración por parte de las mujeres en 1993 (E.O.I.-Instituto de la Mujer, 1995) son suficientemente elocuentes, como muestra el gráfico que se presenta a continuación. Y sin embargo, como revela el mismo informe, la comparación de estos datos con los de 1982 son positivos en el sentido de mostrar una tendencia creciente en el proceso de incorporación de las mujeres al mercado de trabajo.



Como posible explicación de estas diferencias, Osca y López-Saez (1994) propusieron partiendo de Ashmore (1990), el *enfoque psicosocial de género*, al que aludimos en el capítulo anterior. Bajo este enfoque, se considera los sexos como categorías sociales. El sexo biológico de una persona determina su pertenencia a una de las dos categorías sexuales, hombre o mujer, y sobre ellas se construyen creencias y prescripciones culturales -el género- que abarca diferentes aspectos de la vida. Este proceso de categorización social influye y determina la identidad del individuo y los procesos de interacción con otras personas. Así se adquieren conductas diferenciadoras, siendo sin duda una de ellas, la preferencia por determinadas profesiones o la actitud hacia el trabajo o la familia.

La investigación de Elizur (1991) sobre género y valores del trabajo muestra notables diferencias en el manejo de la vida laboral, entre hombres y mujeres. Mientras los hombres tienden a calificar el salario, la responsabilidad, la independencia, la influencia en el trabajo y en la organización como algo importante, las mujeres le conceden una valoración mucho menor. En cambio, dan más importancia que los hombres al significado del trabajo, la estima, la supervisión, la cooperación, la interacción con las personas (afectivo), las horas convenientes al trabajo, la seguridad en el trabajo y los beneficios. Estas valoraciones claramente diferencian a los hombres y mujeres en la base de la distinta progresión de hombres y mujeres en la vida laboral. La hipótesis psicosocial de género como posible factor explicativo de las desigualdades queda así confirmada.

El trabajo de Elizur terminaba concluyendo que las diferencias valorativas en el ámbito del trabajo, al igual que ocurre con los valores en general, están estrechamente relacionados con la cultura. Desde nuestro punto de vista, los géneros constituyen claramente subculturas con un marco valorativo de

*Habilidades Directivas: Estudio de sesgo de Género en instrumentos de Evaluación*  
referencia que afecta a las personas, y así se explica las diferencias encontradas en cuanto a los valores de hombres y mujeres en relación con el trabajo.

## ***El sesgo en los tests.***

Una de las dimensiones fundamentales de la detección de comportamientos sexistas y discriminatorios en los procedimientos de selección de personal, es el análisis de los instrumentos aplicados en dicho proceso. El uso de estos instrumentos tiene como finalidad la evaluación de variables que se consideran predictoras de la buena ejecución o desempeño de la tarea para la cual se realiza la selección. Muchos de ellos, son tests o pruebas psicológicas de inteligencia, aptitudes, motivación, personalidad... en los cuales se asumen 2 supuestos, actualmente muy cuestionados:

- que el instrumento utilizado es un buen predictor del desempeño tanto para hombres como para mujeres: igual validez predictiva para ambos grupos
- que el instrumento es insesgado: valora por igual a hombres y mujeres.

La investigación sobre el sesgo de los tests, ha mostrado que algunas técnicas de selección no reúnen estas características. En lo que se refiere a sesgo de género, muchos tests muestran una situación desfavorable para las mujeres. Sin embargo, se siguen utilizando gran cantidad de pruebas que no han sido sometidas a un análisis de sesgo, a pesar de que las hipótesis apuntan en esta dirección. Recientemente, el análisis de una escala de Neuroticismo de uso generalizado, ha mostrado presencia de sesgo de género, sobrestimando la valoración del Neuroticismo en las mujeres (Delgado, 1995).

En esta investigación se han seleccionado cuestionarios representativos de las principales variables del sujeto, que suelen ser evaluadas en selección de personal, particularmente en relación con perfiles de puestos directivos: personalidad, motivación, e intereses. Este tipo de cuestionarios son los que tienen mayor probabilidad de contener sesgo de género, por la gran carga de contenido cultural.

Los profesionales de la psicología disponen de una amplia batería de tests, creados en el propio medio o traducidos desde otras culturas, que aplican a un gran porcentaje de la población desde la edad preescolar hasta la senectud. Muchas decisiones se toman a partir de puntuaciones obtenidas en tests.

Así, se toman decisiones sobre personas individuales que compiten por un puesto de trabajo o para ser admitidas en algún programa escolar, se hacen peritaciones en tribunales de justicia y en comisiones que deciden sobre aspectos de gran trascendencia para la vida de las personas, se determinan diagnósticos clínicos, y se hacen asesorías sobre los intereses profesionales de un gran número de estudiantes. Los tests psicológicos y educativos forman parte de muchos procesos que implican toma de decisiones, y en general, han sido aceptados como un criterio respetable en nuestra sociedad. Pero además de tomar decisiones que afectan a individuos, a partir de ellos se elaboran teorías que establecen diferencias entre grupos étnicos, clases sociales, grupos de edad, contexto urbano-rural, y entre hombres y mujeres.

Los años 70, sin embargo, convulsionaron el mundo de los tests con el fenómeno de contestación social, protagonizado por movimientos de derechos civiles y feministas en Estados Unidos. La denuncia de falta de equidad en los tests, por parte de grupos socio-culturales minoritarios, alcanzó las esferas de los pronunciamientos legales, y los ámbitos psicométricos resultaron finalmente impactados a través del *Educational Testing Movement*. La incorporación, a partir de los años 80, del estudio del sesgo en los tests por parte del *Educational Testing Service*, ha convertido este problema en un capítulo fundamental de la investigación psicométrica; capítulo que, sin embargo, apenas ha afectado a la mayoría de las pruebas psicológicas que se utilizan en nuestro país.

La sensibilización producida en los últimos años hacia la igualdad de los sexos, convierte el problema del sesgo de género en los tests, en uno más de los muchos que demandan actuaciones dirigidas a contribuir a la aspiración de la igualdad. Sin embargo, mientras en Estados Unidos, artículos como los de Lenore Harmon reclamaban ya en los años 70 una revisión de los tests en orden a detectar un posible *trato de favor* para los hombres, creadores de la gran mayoría de ellos, en nuestro país ni siquiera había planteado un estudio sistemático de esta naturaleza.

El problema del sesgo en los tests, plantea la desventaja con que ciertos sujetos se enfrentan a ellos, por el hecho de pertenecer a determinado grupo social o cultural. Se considera que un test está sesgado contra un grupo, cuando sus miembros tienen menor probabilidad de tener éxito en él, en comparación con sujetos de otro grupo que tienen igual habilidad en el constructo medido.

El concepto de sesgo implica siempre una diferenciación entre sujetos, en función de su grupo de pertenencia. El grupo, por tanto, es central en los estudios de sesgo. Aunque en principio el número de grupos que pueden ser comparados es ilimitado, la clasificación a partir de la variable sociodemográfica elegida, normalmente, es dicotómica. Suelen considerarse dos grupos denominados *Grupo Focal* y *Grupo de Referencia*. El *Grupo Focal* es aquél que se considera perjudicado por el test objeto de estudio, y el *Grupo de Referencia*, aquél con el cual se compara. También se utilizan los términos *minoritario* y *mayoritario* para referirse a ellos, puesto que el *Grupo Focal* suele ser minoritario en tamaño respecto al *Grupo de Referencia*, y lo es siempre en términos de poder social. Si bien la pertenencia a los grupos puede establecerse a partir de cualquier variable sociodemográfica, que se considere relevante para detectar significaciones diferentes de las puntuaciones obtenidas en un test (etnia, clase social, género, hábitat rural-urbano, edad, nacionalidad, religión, ...), la investigación sobre sesgo ha estado centrada principalmente en torno a la etnia y el género.

Si la presión social fue determinante para que el problema del sesgo cobrara relevancia en el ámbito de la medición, el protagonismo de ciertos grupos de presión (en este caso, grupos étnicos y grupos de mujeres) determinó de igual modo, que su problemática fuera la más investigada. Este origen *social* de la

detección del problema del sesgo, ha hecho que su conceptualización apareciera ligada a otros conceptos ajenos al aspecto meramente técnico, y que su delimitación no fuera tan evidente desde el principio. De ahí que desde las primeras investigaciones, fuera necesario diferenciarlo de otros conceptos afines, y que algunas veces se plantearan controversias entre los principales investigadores. Mertz (1974) y Green (1975), por ejemplo, establecieron ya en sus estudios que un test puede ser usado justa o injustamente, parcial o imparcialmente; pero la imparcialidad no es atributo de un test, del que sólo se puede decir que está sesgado o no sesgado. Jensen (1980), Reynolds (1982a) y Osterlind (1983), entre otros, comparten esta distinción entre justicia o imparcialidad en la medición, y ausencia de sesgo en los tests. Esta distinción es problemática para otros autores, como Shepard (1982), quien señala cierta artificialidad en ella y viene a decir que es *“el mismo mensaje aunque con distinto cartel”*, y que tratar de diferenciar el sesgo, definiéndolo como algo propio del test, frente a la parcialidad en su uso como algo ajeno a él, *“es también una burda distinción que han hecho los psicometristas”* (p. 10).

Una primera delimitación del concepto de sesgo en los tests exige, por tanto, su diferenciación terminológica respecto a otros conceptos ético-sociales, como imparcialidad o justicia, de los que innegablemente es heredero. Pero si bien es cierto que es necesario trazar una línea divisoria entre estos términos, también es cierto que no existe esa línea de separación neta ya que, como señala Muñiz (1992), *“el problema del sesgo viene acompañado de serias implicaciones sociales en el uso de los tests, pues de darse tal sesgo, ciertos grupos sociales, clásicamente blancos-negros, mujeres-hombres, pobres-ricos, etc., cualquier otra partición es posible, sufrirán la consecuencia”* (p. 198). Es cierto que mientras los conceptos de justicia o imparcialidad incluyen una dimensión ética y social, el término *sesgo* queda restringido al ámbito puramente técnico; pero conviene no perder de vista que esta distinción, es más estratégica que sustantiva; es decir, resulta aceptable como delimitación de un problema de conocimiento; pero no como nueva conceptualización del problema.

Se han dado diversas definiciones, de sesgo de los tests dependiendo del aspecto que se enfatice en la relación entre el sesgo y la validez del test. En una perspectiva *integrada* sobre el concepto de validez (Cole y Moss, 1989), se considera que las distintas categorías con que tradicionalmente se designaban los distintos *tipos de validez*, son en realidad *“tipos de evidencia dentro de un concepto unitario de validez”* (p. 202). Sin embargo, la distinción entre estos *tipos de evidencia*, es un elemento útil para clasificar algunas de las definiciones que se han dado sobre sesgo. Se pueden distinguir definiciones desde la validez de constructo, desde la validez predictiva, y desde la validez de contenido.

Cole y Moss (1989) definen el sesgo de los tests como *“la validez diferencial de una interpretación de la puntuación de un test para cualquier subgrupo definible y relevante de sujetos examinados con el test”* (p. 205). Esta definición asume una perspectiva amplia de validez, integrando los diversos tipos de evidencia: de contenido, de constructo, y predictiva. En el caso de que se obtenga una validez diferente para los subgrupos de comparación, se puede inferir sesgo en el instrumento.

La definición más aceptada es la que proponen Camilli y Shepard (1994): “*Sesgo de un test es una fuente de invalidez o de error sistemático que se refleja en cómo un test mide a los miembros de un grupo particular*” (p. 8). El término *sistemático* hace referencia a que crea una distorsión en los resultados para los miembros de un grupo particular, y este concepto de grupo es central para la definición de sesgo. Puede ocurrir que para un individuo particular, el test no exprese bien su capacidad en el constructo; pero esto no cuestiona el test, a menos que este problema afecte a todos los individuos (en cuyo caso el test sería no válido); en cambio, si esto ocurre para un subgrupo particular, identificable, se puede decir que el test está sesgado.

### ***1.- Perspectiva de la validez de constructo.***

Una definición que enfoca el sesgo de los tests relacionándolo con su validez de constructo es la de Osterlind (1983): “*(sesgo es) el grado en que las puntuaciones del test muestran correlaciones con variables independientes del test*” (p. 9). Este tipo de evidencia de validez, definida por Cole y Moss (1989) como el grado en que es adecuado interpretar las puntuaciones del test como un reflejo del constructo, se puede estimar por procedimientos lógicos o por procedimientos empíricos. La definición de Osterlind hace referencia a un procedimiento empírico: la presencia de correlación con otras variables independientes del test. Puesto que el criterio son variables externas al test, esta definición pertenece al enfoque de sesgo externo.

Reynolds (1982a) lo formula del modo siguiente: “*existe sesgo respecto a la validez de constructo cuando un test muestra medir diferentes rasgos hipotéticos (constructos psicológicos) para uno y otro grupo, o cuando mide el mismo rasgo pero con diferente grado de precisión*” (p. 194).

El problema del sesgo en la validez de constructo es un aspecto substancial, no sólo para los aplicadores de tests en psicología y educación, sino también para los investigadores y teóricos de la psicología. Es decir, es un problema con una doble vertiente: teórica y aplicada. Si se confirma la existencia de sesgo en la validez de constructo, en función del género o la etnia por ejemplo, entonces “*muchas de las investigaciones de la psicología diferencial deben ser desechadas*” (Reynolds, 1982b, p. 200) puesto que los resultados obtenidos con los tests confunden diferencias reales que se han integrado en teorías de la psicología diferencial, con meros efectos artefactuales del instrumento de medida (Reynolds, 1980a; 1980b; 1980c; Reynolds y Brown, 1984).

Este problema, tiene una gran transcendencia en la psicología de las diferencias individuales, y coloca en una situación muy difícil las bases teóricas de gran parte de la psicología diferencial, en el caso de confirmarse la presencia de sesgo en las escalas con las cuales se han elaborado esas teorías.



Reynolds (1982b) hace una revisión de los principales métodos para la detección de sesgo en la validez de constructo. Los principales sugeridos por esta autora son:

(1) *Métodos de análisis factorial*: Se basan en las estructuras factoriales obtenidas por los grupos de comparación en el test. Si estas estructuras difieren para los dos grupos, se puede inferir que el test está midiendo cosas diferentes en cada uno de ellos, y por tanto se puede considerar sesgado. Existen diversos procedimientos para comparar estas estructuras factoriales: bondad de ajuste, comparación de la matriz de correlaciones, determinación del grado de similitud de los factores, etc...; pero en definitiva se trata de probar la igualdad en la estructura factorial del test, para los dos grupos.

(2) *Métodos de estimación de consistencia interna*: El supuesto básico es que si el test no está sesgado, deberá tener la misma consistencia interna para cada uno de los grupos de comparación. También existen varios procedimientos estadísticos para comparar la consistencia interna de los dos grupos, siendo el más usual comparar los coeficientes alfa de Crombach obtenidos en cada grupo mediante el estadístico F que se obtiene al dividir los valores  $(1-\alpha)$  de cada grupo. Este estadístico sigue una distribución con  $N(1)-1$  grados de libertad en el numerador y  $N(2)-1$  grados de libertad en el denominador, siendo  $N(1)$  y  $N(2)$  respectivamente, el número de sujetos de cada grupo.

(3) *Métodos de comparación de índices de dificultad*: Si el test no está sesgado, los índices de dificultad de los ítems, deben ser relativamente iguales para los grupos de comparación. La evaluación de la consistencia relativa de los índices de dificultad, se puede realizar transformando estos índices en una escala ordinal. Este proceso realizado separadamente para cada uno de los grupos, permite obtener los rangos asignados a cada ítem, en cada grupo. Si la correlación ordinal entre los dos grupos es alta ( $>.90$  por ejemplo) se puede considerar que no existe sesgo.

## ***2.- Perspectiva de la validez predictiva.***

Problemas anteriormente señalados, como las consecuencias sociales del uso del test, o modelos de criterios de selección, se derivan de este enfoque. Para situar el momento de auge de esta perspectiva, señalar que El *Journal of Educational Measurement* dedicó un monográfico a este problema en 1976, en el que autores como Lee J. Cronbach, Nancy S. Peterson y Melvin R. Novick, sometieron a discusión tópicos como la igualdad en selección, modelos para una selección culturalmente justa,... y otros a los que ya se ha aludido. Desde entonces, no se ha abandonado esta perspectiva, aunque se han desarrollado paralelamente otros enfoques.

El sesgo en selección, es el área de mayor aplicación desde la perspectiva de la validez predictiva. La identificación de los candidatos más cualificados, se realiza asumiendo la relación entre el test y el

diferentes para los grupos, no habría sesgo si se utiliza para cada grupo la recta de regresión que le corresponde. Sin embargo, en este caso, aparece un nuevo problema, y es el de utilizar predictores con distinta validez para los grupos. En el ejemplo anterior, el test es mejor predictor para el grupo mayoritario que para el grupo minoritario, por lo que la solución de utilizar rectas de regresión específicas, no resuelve el problema de utilizar predictores con validez diferente para los grupos.

La definición que Thorndike (1971) había dado, apuntaba en esta dirección al tener en cuenta no sólo la relación entre el predictor y el grupo de pertenencia, como la definición de Cleary. Thorndike incluía también la relación con el criterio. Define un test como insesgado cuando la correlación biserial puntual entre el grupo de pertenencia y el criterio, es la misma que entre el grupo de pertenencia y el predictor.

Otras definiciones, desde la validez predictiva, se formularon más en términos de correlación, que de regresión (Darlington, 1971; Cole, 1973). Las distintas formulaciones, giran en torno a la idea de que se puede considerar que hay sesgo en un test cuando existe correlación entre el test y el grupo de pertenencia (Definición 4 de Darlington). Darlington habla de *test culturalmente óptimo*, que es el que se obtendría al corregir este efecto mediante un *coeficiente de ajuste racial* (en el contexto específico de diferencias étnicas, que son las que él investiga). La solución del *coeficiente de ajuste racial* viene a ser equivalente a la del uso de ecuaciones de regresión específicas para cada grupo, con la desventaja de que es un método más costoso.

En resumen, no obstante las diferentes interpretaciones, la definición de Cleary ha sido la más aceptada en términos generales (Bartlett y O'Leary, 1969; Centra, Linn y Parry, 1970; Einhorn y Bass, 1971; Kallingal, 1971; Linn y Werts, 1971; Stanley, 1971; Temp, 1971; Anastasi, 1976; Jensen, 1980; Shepard, 1982; Linn, 1982; 1984; Crocker y Algina, 1986).

Respecto al contexto de la validez predictiva, se puede concluir que si bien es un punto de vista muy útil para enfocar el problema del sesgo en los tests, no deja de ser una conceptualización parcial y limitada, y que no existe una definición universalmente aplicable. Como señala Shepard (1982), si bien es necesario elegir una formulación de selección insesgada a partir de un test, no hay una solución estadística para este problema. La sugerencia de Ellett (1980) de responder a esta cuestión usando también el método del debate moral parece adecuada, ya que como apunta Shepard (1982), cualquier decisión estadística como la de maximizar el criterio en la predicción, es también una decisión ideológica, *"es en sí misma una posición de valor"* (p. 17).

(2) *El problema del criterio*: Dentro de este contexto, una selección es insesgada sólo si el criterio es insesgado. Como señalan Petersen y Novick (1976) *"la inadecuación de la variable criterio, puede ser el problema más importante. La discusión sobre selección justa se basa en la premisa de que la*

*Habilidades Directivas: Estudio de sesgo de Género en instrumentos de Evaluación*  
puntuación disponible del criterio es una medida relevante, fiable, e insesgada del desempeño de los aspirantes en cada subpoblación” (p. 4). Si el test predice un criterio inadecuado para el desempeño que deberán realizar los aspirantes, evidentemente el sesgo en este caso, antecede al test con el cual se realice la selección. Si, por ejemplo, para un puesto de trabajo determinado se exige una cualidad no directamente relacionada con el puesto, esa cualidad constituye un criterio inadecuado para el desempeño, y el sesgo en este caso es previo al del test que se utilice para predecir dicha cualidad.

(3) *El problema de la actuación*: Las estrategias para afrontar situaciones en las que empíricamente se ha detectado diferente validez predictiva en el test, constituyen en sí mismas otro contexto en el que se puede abordar el problema del sesgo. Desde la validez predictiva del test, una vez constatada la diferencia de sus ecuaciones de regresión para los grupos de comparación, se pueden adoptar diversas estrategias de afrontamiento, o modelos de selección. Estas estrategias, como se comentaba para la validez predictiva implican decisiones respecto a valores (Shepard, 1982). Para Novick y Peterson (1976) la evaluación diferencial del resultado del test en función del grupo de pertenencia, que es la propuesta de los enfoques anteriores, enlaza con el esquema teórico de la Teoría de la Decisión. Sin embargo, su propuesta ha recibido diferentes críticas que cuestionan más su viabilidad real, que sus presupuestos teóricos (Darlington, 1978; Hunter y Schmidt, 1978).

Los modelos de selección, se centran más en cómo tomar la mejor decisión respecto a los candidatos, que en el test mismo. Por esta razón, se puede considerar de acuerdo con Reynolds (1982b) que “*estos modelos de selección, son algo completamente externo al problema mismo del sesgo del test*” (p. 214). No obstante, dado que son consecuencia inmediata de la diferente validez predictiva del test, van a ser considerados como un aspecto más de este problema.

Hunter y Schmidt (1976) han identificado tres posiciones: *individualismo no-cualificado*, *individualismo cualificado* y *cuotas*. Cada uno de estos términos representa una estrategia diferente y tiene implicaciones distintas en situaciones de selección. El ***Individualismo no-cualificado***, mantiene que una estrategia de selección justa es aquella que selecciona a los individuos con mayor puntuación en el criterio, usando cualquier variable o combinación de variables predictoras, que produzcan la mayor validez predictiva. Entre las variables predictoras, pueden ser incluidas variables demográficas y biológicas como el sexo, etnia, estatus socioeconómico, religión, años de escolaridad, educación parental, lugar de residencia, etc...; en general, cualquier variable correlacionada con el criterio. La objeción fundamental a esta perspectiva, es que si en uno de los grupos no se dispone de predictores válidos, o los predictores tienen menor validez que para el otro grupo, los miembros de este subgrupo tendrán menor probabilidad de ser seleccionados que los miembros del otro subgrupo con igual capacidad.

El ***Individualismo cualificado*** también pretende maximizar la validez predictiva para todos

los individuos, pero sin introducir en el procedimiento de selección el grupo de pertenencia de los sujetos. Supuestamente este procedimiento selecciona a los aspirantes más cualificados. El procedimiento de *cuotas*, trata de corregir el impacto adverso del test fijando la proporción de candidatos a seleccionar en cada uno de los grupos, de acuerdo con criterios sociales o morales; se ignora la validez predictiva y se seleccionan los aspirantes de cada grupo en proporción al porcentaje de la población.

Para Jensen (1980) el único criterio psicométrico, y por tanto aceptable, es el individualismo cualificado, ya que es el que optimiza la validez predictiva del test. El individualismo no-cualificado, sacrifica la *justicia con los individuos* para conseguir la *justicia con los grupos*, ya que un sujeto del grupo Focal (grupo minoritario, o grupo en desventaja) puede ser seleccionado antes que otro sujeto del grupo de Referencia (grupo mayoritario, o grupo en ventaja), con una puntuación peor en el predictor, es decir, en el test. Jensen comete un error al considerar que la validez predictiva es la única fuente de validez que afecta al test. La perspectiva *integrada* propuesta por Cole y Moss (1989), parece más adecuada. Estos autores definen la validez como “*un proceso de acumulación de evidencias para poder hacer inferencias desde las puntuaciones de un test*” (p. 202) y ésta es la perspectiva de los principales teóricos de la medida (Cronbach, 1970; 1980; Guión, 1977; Linn, 1979; 1980; Messick, 1980; 1981). Hay situaciones en que la correlación de un test con un criterio puede deberse a la acción de una tercera variable común a ambos, en cuyo caso, si bien la validez predictiva del test puede ser alta, puede no serlo la validez de constructo. En este caso, se está cometiendo un error al interpretar las puntuaciones del test. Por tanto, con respecto a la posición de Jensen, decir que de acuerdo con Shepard (1982), “*los coeficientes de correlación predictiva no constituyen más que una pequeña pieza del cuadro completo de la validez*” (p. 20) y que por tanto no son el único criterio psicométrico válido para hacer interpretaciones insesgadas, como propone Jensen.

Por otro lado, como señalan Crocker y Algina (1986) “*es preciso distinguir entre dos tipos de decisiones: individual e institucional*” (p. 273). En los procesos de selección, el que uno u otro procedimiento sea el más adecuado, dependerá de los objetivos e intereses de cada caso y situación.

La solución propuesta desde la Teoría de la Decisión de Novick y Peterson (1976) y seguida por otros autores (Crombach, 1976), a la que se ha aludido anteriormente, es criticada por Darlington (1978) quien considera que no es más que un intento de reconciliación entre los argumentos de cuotas por grupos y de méritos o rendimiento en el test. Hunter y Schmidt (1978), también critican este enfoque porque, a su juicio, lo único que hace es plantear el problema en una *forma esotérica*, puesto que la solución que ofrece no es factible, ya que es muy difícil obtener la proporción exacta del valor diferencial requerido para establecer las cuotas de cada población. A pesar de estos problemas para hacer operativas sus aportaciones, la Teoría de la Decisión supone un avance importante en el enfoque teórico del problema del sesgo, por cuanto trata de insertarlo en el contexto de su aplicación práctica. Como señala Van der Linden (1991), históricamente el uso de los tests tiene sus raíces en la necesidad de seleccionar y

tomar decisiones (en educación, administración pública, selección de personal, admisión y asignación de tareas en cuerpos militares, asignación a tratamientos terapéuticos, orientación profesional, evaluación de programas, etc... ) y su desarrollo práctico ha estado ligado a la toma de decisiones; sin embargo, la teoría de los tests se ha desarrollado como una teoría de la medida. Esta falta de integración entre *teoría y práctica* de los tests, quedaría resuelta desde este enfoque.

### **3.- Perspectiva de la validez de contenido.**

La perspectiva de la validez de contenido, evalúa la pertinencia y representatividad de los ítems para medir el constructo que pretende medir el test. Esta perspectiva relaciona, por tanto, el sesgo del test con el contenido específico de los ítems que lo componen (Linn y Harnisch, 1981). Schmitt y Dorans (1990), por ejemplo, encontraron ítems con sesgo favorable para negros e hispanos, así como muchos otros con sesgo desfavorable, en el *Scholastic Aptitude Test* (SAT), el test más investigado respecto al sesgo en Estados Unidos. Aparecía sesgo favorable en los ítems que tenían un contenido de especial interés para estos grupos minoritarios.

Se puede considerar entonces, que un test está sesgado desde la perspectiva de su validez de contenido, si concurre alguno de los siguientes elementos:

(a) Que los ítems demanden información que para uno de los grupos de comparación, en general el minoritario, sea menos familiar o de más difícil acceso. Para el caso de tests de personalidad, se puede establecer un paralelismo entre la *familiaridad* y lo *apropiado* de las muestras de conducta operacionalizadas en el ítem. Por ejemplo, para el rasgo de neuroticismo se podría considerar que un ítem del tipo “*¿Llora usted cuando...?*” parece inadecuado por tener un contenido *menos familiar* para la población masculina que para la población femenina, debido a la tipificación de género de la conducta de llorar.

(b) Que los ítems del test sean inadecuadamente valorados, porque el autor del test decida de un modo arbitrario que existe una sola respuesta correcta, y que esta respuesta es, lógicamente, la adecuada para el grupo mayoritario; pero no para el grupo minoritario. En este caso, respuestas de sujetos del grupo minoritario, que en su propio medio cultural serían correctas, en el medio del creador del test son penalizadas. Es el caso que ejemplifica Muñoz (1990), de un ítem de un test de inteligencia para niños. Ante la pregunta sobre qué harían en caso de encontrar una cartera en unos almacenes, se considera como respuesta más inteligente el entregarla al encargado. Sin embargo, para un niño de clase social desfavorecida, sería más inteligente “*recuperar junto con su familia algunas de las proteínas deficitarias a costa de la cartera, al menos si la inteligencia tiene algo que ver con la habilidad para seguir viviendo, y parece que sí, que la inteligencia de los muertos es un tema de poco interés*” (p. 125). En personalidad, y desde la perspectiva de género, podrían pertenecer a esta categoría los ítems

que operacionalizaran conductas a las que se atribuye distinto significado si son realizadas por hombres que si son realizadas por mujeres.

(c) Que el lenguaje de los ítems no sea familiar para los sujetos del grupo minoritario, por lo que aún conociendo la respuesta correcta al ítem, estos sujetos no respondan adecuadamente por no comprender la pregunta.

La ocurrencia de estos elementos hace que los ítems sean más difíciles para uno de los grupos, en general el grupo minoritario, originando un sesgo en su contra. Esta diferencia de dificultades es el índice de la presencia de sesgo de contenido. Reynolds y Brown (1984) definen así el sesgo en contenido: “*un ítem o subescala de un test se considera que está sesgado en contenido, cuando se demuestra una dificultad relativa mayor para los miembros de uno de los grupos, siendo el nivel de habilidad de los grupos comparados el mismo, y no existe una causa teórica razonable para explicar las diferencias de los grupos en el ítem o subescala en cuestión*” (p. 25).

El problema del sesgo de contenido en los tests está más próximo a la investigación sobre sesgo de los ítems, puesto que se evalúa en función del contenido de los ítems específicos. Pero el sesgo del test no se sigue automáticamente de la presencia de sesgo en los ítems. Por ejemplo, Piersel, Plake, Reynolds, y Harding (1980) encontraron que el Test de Conceptos Básicos de Boehm (BTBC) presentaba sesgo en sus ítems, comparando grupos étnicos diferentes. Sin embargo, no se dedujo sesgo en el test, porque de los 10 ítems sesgados, 5 favorecían al grupo mayoritario, y 5 al minoritario.

En suma, la presencia de sesgo en los tests, parece ser algo inevitable por el mismo proceso de construcción, hasta tal punto que algunos autores afirman que estrictamente no existen pruebas completamente exentas de sesgo. La tarea psicométrica sería entonces, tratar de detectar la cantidad de sesgo *tolerable*. El método más eficiente para evitar en lo posible el sesgo de los tests parece ser el de asegurar la validez de contenido de los ítems que lo integrarán, y con este propósito se han desarrollado modelos de evaluación sistematizados (Tittle, 1982); pero aún así, es preciso aplicar otros procedimientos para detectar el sesgo que aún pudiera persistir en los ítems.

## **Fuentes de sesgo en los tests.-**

Las fuentes de sesgo en los tests psicológicos son numerosas, y vienen generadas principalmente por el distinto bagaje cultural, social, económico, etc... de los sujetos. Como señala Muñiz (1992), “*dado que estos antecedentes históricos de los sujetos nunca serán los mismos, y pueden ser marcadamente distintos según la subcultura, si un ítem, o un instrumento en general se apoya más en la de unos que en la de otros, tendrá altísimas probabilidades de no ser equitativo, de estar sesgado. El problema puede tener serias repercusiones sociales si es precisamente una de las dos subculturas, obviamente la dominante, la que construye los tests para todos*” (p. 200).

Parece más adecuado hablar de las fuentes de sesgo, en términos del test y no en términos de las características de los sujetos, puesto que el problema de los tests que exhiben sesgo, no está en que los sujetos tengan distintos antecedentes culturales, económicos, educativos, etc...; el problema es que los tests ignoran estas circunstancias, y por esa razón no miden adecuadamente el constructo que pretenden medir. El problema de la diferencia de los antecedentes, es un problema de otra naturaleza.

Aunque se han realizado algunos estudios dirigidos a identificar estas fuentes potenciales de sesgo (Tittle, 1982; Reynolds y Brown, 1984; Scheuneman, 1984; 1985; Scheuneman y Gerritz, 1990), no se le ha dedicado la atención necesaria, y quizás la vuelta a la investigación sobre la técnica de jueces pueda ser una alternativa válida, como señalan Hambleton, Clauser, Mazor y Jones (1993).

Entre las posibles fuente de sesgo contra grupos minoritarios, se han sugerido algunas con mayor o menor base empírica. Se puede distinguir, siguiendo el criterio de Scheuneman (1984), entre causas y efectos del sesgo en los test.

### **CAUSAS:**

(1) *Contenido inapropiado*: Los tests se han construido principalmente a partir del vocabulario, conocimientos, y valores de la clase media occidental, por lo que otros grupos étnicos minoritarios, o de otros medios sociales expuestos a estímulos diferentes, están en situación de desventaja al enfrentarse con un contenido en los tests que no les resulta familiar, o que les exige determinadas aptitudes para responder a los ítems (Reynolds y Brown, 1984). Un problema muy generalizado, es el de los cuestionarios de aptitudes que requieren habilidades de lectura, para responder a ítems que pretenden medir constructos diferentes: razonamiento, cálculo, etc... (Scheuneman, 1984; Schmitt y Dorans, 1990; 1991).

(2) *Lenguaje inapropiado*: El lenguaje del test, es un factor que afecta negativamente al grupo no familiarizado con él, como se ha comprobado en diversos estudios (Dorans y Kulick, 1983;



Scheuneman, 1984; 1985). Los cuestionarios de aptitudes que requieren conocimientos de literatura, arte, música clásica, tienen mayor dificultad para sujetos de menor nivel socio-económico (Jensen, 1980; Schmitt y Dorans, 1990; 1991; Mestre y Royer, 1991; Montero, 1993). Del mismo modo, ítems que utilizan términos deportivos, presentan una dificultad mayor para mujeres que para hombres (Camilli y Shepard, 1994).

(3) *Formato inapropiado*: Características formales del test, pueden ser también una fuente de sesgo. Por ejemplo, determinados formatos de respuesta, han mostrado un efecto negativo sobre niños de grupos minoritarios. Scheuneman (1985) realizó una exhaustiva investigación en el Educational Testing Service, en la que contrastó 16 hipótesis sobre causas posibles de sesgo en los ítems: vocabulario utilizado, formato de respuesta de elección múltiple o cuantitativa, numeración romana o arábiga, palabras con sufijos o prefijos, una o varias respuestas falsas, una o varias respuestas verdaderas, lugar que ocupa la respuesta verdadera entre los distractores, utilización de símbolos o diagramas en la respuesta, etc... Comparando diferentes grupos étnicos, obtuvo que muchos de estos formatos originaban un funcionamiento diferencial de los ítems.

Uno de los formatos más investigados, que ha generado un método específico para la detección de sesgo, es el de aquellos ítems en los que los sujetos deben elegir la respuesta correcta, entre otras soluciones incorrectas o distractores. Si la relación que los sujetos establecen entre la pregunta y los distractores, difiere en función de su grupo de pertenencia, el efecto puede ser la preferencia de uno de los grupos por un determinado distractor, que lleva a los miembros de ese grupo a cometer más errores. Esta preferencia diferencial, puede deberse a que el contenido del distractor está más relacionado con la pregunta, para el grupo que lo prefiere, colocándolo en situación de desventaja al añadir dificultad al ítem para sus miembros. Trabajos como los de Green, Crone, y Folk (1989); Schmitt y Dorans (1990); Dorans, Schmitt y Bleistein (1992), etc... han investigado este tipo de sesgo.

(4) *Muestras de estandarización inapropiadas*: Los grupos minoritarios, no están suficientemente representados en las muestras con las cuales se estandariza el test. Este problema aparece incluso en tests que gozan de gran *prestigio psicométrico*, como la escala de Wechsler. Wright e Isenstein (1977) ya criticaron el WISC-R, porque se había estandarizado con una muestra de 2200 niños, entre los cuales sólo 330 pertenecían a grupos minoritarios. Recientemente, Maller (1994) encontró sesgo en los ítems del WISCH-III, desfavorable a niños sordos frente a niños de audición normal. Van Dell (1994), encontró el mismo problema para niños de ámbito rural.

(5) *Condiciones de aplicación inapropiadas*: Las condiciones en que se aplica la prueba, es otro factor de sesgo para sujetos no familiarizados con ellas. El efecto del examinador sobre los sujetos, sobre todo si se trata de niños, es uno de esos factores. Si éste pertenece al grupo mayoritario, sus características personales pueden ejercer un efecto intimidatorio, que se refleja en una peor ejecución del test para miembros de otros grupos minoritarios (Reynolds y Brown, 1984). La insuficiente claridad y

*Habilidades Directivas: Estudio de sesgo de Género en instrumentos de Evaluación*  
especificidad de las instrucciones, sobre todo en tareas nuevas, producen el mismo efecto (Scheuneman, 1984).

### **EFFECTOS:**

(1) *Consecuencias sociales no igualitarias*: Como resultado de sesgo en tests psicológicos y educativos, los miembros de grupos minoritarios, generalmente con unos antecedentes socioculturales ya desfavorables, son objeto de decisiones que añaden un componente más de desventaja a su historia (Reynolds y Brown, 1984; Ukeje, 1990). En algunos casos, suponen una inadecuada asignación a procesos educativos que, además de no favorecer su desarrollo intelectual, les perjudica en otros aspectos psicológicos: asignación totalmente inadecuada a clases de educación especial, no admisión en educación superior, etc...

(2) *Validez predictiva diferencial*: Por las razones expuestas al hablar del enfoque de la validez predictiva, el test no resulta ser buen predictor de conductas criterio, en muchas situaciones de selección. En estos casos, miembros de grupos minoritarios con diferentes antecedentes y entrenamientos culturales, resultan perjudicados en muchas situaciones en que la selección para un puesto de trabajo o para el acceso a determinadas instituciones, se realiza a partir de puntuaciones obtenidas en estos tests.

Por todas las razones antes expuestas, Scheuneman y Gerritz (1990) concluyen su investigación sobre las fuentes que originan funcionamiento diferencial de los ítems para hombres y mujeres, sugiriendo "*la necesidad de balancear algunos aspectos del contenido y de otros aspectos de los ítems, en orden a reducir los efectos que estas variaciones formales de las propiedades de los ítems, producen en los resultados de las mujeres y otros grupos minoritarios*" (p. 129). Este es un elemento, que ha sido olvidado en la exploración de las diferencias entre grupos, y que debería tenerse en cuenta, además del contenido del ítem, que por supuesto es fundamental.

# *Estudio Empírico*

## **Descripción de instrumentos**

El objetivo de esta investigación es comprobar si pruebas psicológicas de personalidad, motivación e intereses, utilizadas para evaluar habilidades de liderazgo, contienen sesgo de género.

Se seleccionaron dos cuestionarios de personalidad diseñados para este propósito, utilizando los siguientes criterios:

- que fueran cuestionarios con versión castellana validada
- que gozaran de buenos índices de calidad psicométrica en población española
- que fueran de uso generalizado en la evaluación psicométrica
- que se utilizaran en selección de personal..

Los instrumentos seleccionados fueron:

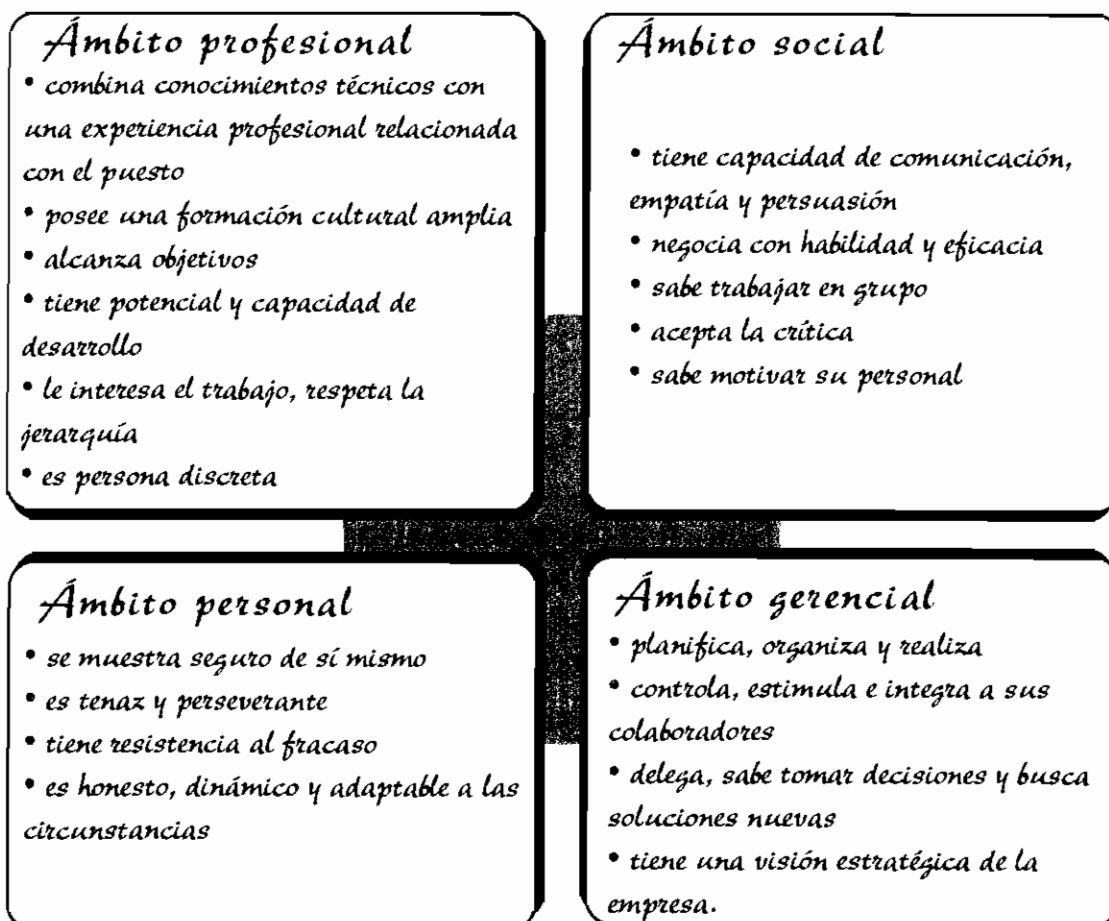
- P-DIR: Perfil de Directivo del 16 PF
- CPS: Cuestionario de Personalidad Situacional

Además de estos instrumentos se aplicó el BSRI para evaluar el género de los sujetos.

## **P-DIR: PERFIL DEL DIRECTIVO**

### **1.- Fundamentación y descripción del instrumento.-**

El cuestionario P-DIR, 16 PF - Perfil de Directivo, responde a la preocupación del mundo laboral por la figura del mando, líder o directivo. Esta figura de mando, idealmente corresponde a un individuo con cabeza creativa, capaz de enfocar los datos reales de una manera más útil que los demás; una persona que no reacciona rutinariamente ante lo imprevisto, sino que es capaz de anticipar el futuro y organizar el cambio. La definición de directivo o líder sobre la que se sustenta el P-DIR, presenta las siguientes características:



En cuanto a personalidad, no existe ningún rasgo que se pueda considerar típico de un cargo de jefatura; pero sí existen unas cualidades que se consideran más adecuadas para ejercer eficazmente las tareas directivas: estabilidad emocional, “carácter” (mantenerse libre de presiones extrañas, firme, perseverante y fuerte), impulso de desarrollo, tenacidad, ambición, flexibilidad mental, iniciativa, toma de decisiones, capacidad de relacionarse bien, optimismo...

Aunque en el contexto de esta investigación se intercambian los términos liderazgo y dirección, existe una diferencia fundamental en su significado, desde el punto de vista laboral. El liderazgo requiere el uso del poder para influir en otras personas, mientras que el puesto directivo ejerce su influencia apoyándose en el estatus que le confiere el puesto. El uso indistinto de estos términos alude a lo que comparten, lo que les afecta a ambos, en el ámbito laboral.

La evaluación de la personalidad de directivos que el P-DIR realiza, cuenta con dos modelos de ajuste, a partir de resultados encontrados en estudios empíricos desarrollados en centros de formación industrial. El estudio revisado por Mottram (1988) muestra que las características de un equipo dirección evaluado con este test, variaban de una región a otra. Así, en Norte se premiaban cualidades como la

*Habilidades Directivas: Estudio de sesgo de Género en instrumentos de Evaluación*  
afabilidad, sociabilidad, cooperación y disponibilidad; mientras que en Londres se puntuaban mejor el pensamiento crítico, y también ser testarudo, suspicaz, autoafirmativo y competitivo. El distinto ambiente, y la distinta cultura de la organización, arrojaban perfiles diferentes.

Puesto que el P-DIR pretende identificar y cuantificar el potencial de una persona para las funciones de dirección, a partir únicamente de las respuestas al Cuestionario de Personalidad 16 PF, se definieron predisposiciones para un determinado puesto directivo.

El modelo de ajuste que ofrece el P-DIR, ha sido construido como resultado de diversos análisis y muestras experimentales. Toma como punto de partida los Decatipos de las 15 escalas del 16 PF, para estimar la puntuación factorial de la persona en 2 grandes dimensiones o estilos de mando: Dirección por Relaciones y Dirección por Productividad.

En esta investigación se utilizó la Forma C del 16 PF, por su mayor brevedad frente a las formas A y B. La forma C consta de 105 preguntas cerradas, con 3 opciones de respuesta cada una. Se requiere un tiempo de aplicación medio de 40 minutos.

Fue creado por R.B. Cattell y adaptado a población española en 1975 por TEA Ediciones. Los índices de fiabilidad y validez obtenidos en la adaptación (TEA, 1996) son satisfactorios.

## **2. Escalas de personalidad del 16 PF.-**

Las 16 escalas que componen el 16 PF, con excepción de la escala B de inteligencia, son evaluadas por el P-DIR para obtener el perfil directivo del sujeto. Estas 15 escalas son las siguientes:

### *A. Afectotimia*

*Los dos polos de esta dimensión se corresponderían con Reservada - Abierta. Las personas con bajas puntuaciones (Sizotimia) se caracterizan por ser reservadas, alejadas, críticas, frías. Tienden a ser duras, y a mantenerse alejadas. Les gusta más las cosas que las personas; prefieren trabajar en solitario y evitar las opiniones comprometidas. Suelen ser precisas y rígidas en su manera de hacer las cosas y en sus criterios personales. Por el contrario, la persona que puntúa alto (Afectotimia), es afable, afectuosa, reposada y participativa, emocionalmente expresiva, dispuesta a cooperar, solícita con los demás... Le gustan las ocupaciones que exijan contactos con la gente y las situaciones de relación social. Fácilmente forma parte de los grupos activos, es generosa en sus relaciones personales, poco temerosa de las críticas.*

### *C. Fuerza del Ego*

Las puntuaciones bajas revelan personas afectadas por los sentimientos, poco estables emocionalmente. Tienden a presentar poca tolerancia a la frustración. Cuando las condiciones no son satisfactorias es voluble, plástica, evade las necesidades y llamadas de la realidad, fatigada, displicente, de emoción y turbación fácil, activa cuando se encuentra insatisfecha. Las puntuaciones altas, en cambio, tienden a ser emocionalmente maduras, estables, realistas acerca de la vida, tranquilas, con capacidad para mantener buena moral de grupo.

### *E. Dominancia*

Personas con bajas puntuaciones (Sumisas) tienden a ceder ante los demás, a ser dóciles y conformistas. Pueden ser dependientes, aceptan las ideas de los otros y se muestran ansiosos por una exactitud excesiva. Por el contrario, puntuaciones altas (Dominantes) revelan personas seguras de sí mismas, de mentalidad independiente. Tienden a ser austeras, autorreguladoras, hostiles y extrapunitivas, autoritarias en el manejo de los demás.

### *F. Surgencia*

Bajas puntuaciones (Desurgencia) se corresponden con sobriedad, prudencia, seriedad. Son personas que tienden a la introspección. A veces se muestran pesimistas, indebidamente cautas; pero sobrias y dignas de confianza. Puntuaciones altas (Surgencia) revelan una personalidad animada e impulsiva, entusiasta. Son personas que tienden a ser joviales, activas, expresivas, francas... Frecuentemente se les escoge como líderes, y pueden presentar actividades imprevisibles o cambiantes.



### *G. Fuerza del Superego*

*La persona con bajas puntuaciones suele ser inestable en sus propósitos, evita las normas y acepta pocas obligaciones. Puntuaciones altas revelan un carácter exigente, con fuerte sentido del deber, perseverante, responsable y organizada. Suele ser escrupulosa y moralista, prefiere como compañeras a personas trabajadoras.*

### *H. Darmia*

*Las características de personas con bajas puntuaciones (Trectia) suelen ser cohibidas, tímidas, con poca confianza en sí mismas, cautelosas... permanecen alejadas de la actividad social. No les gusta las ocupaciones que implican contactos personales. Las personas con puntuaciones altas (Darmia) son emprendedoras, socialmente atrevidas, espontáneas y desinhibidas. Esto les permite soportar las situaciones emocionales abrumadoras del trato con la gente. Tienden a ser emprendedoras.*

### *I. Premsia*

*Bajas puntuaciones (Harria) revelan sensibilidad dura, autoconfianza, realismo... Son personas que tienden a ser prácticas, realistas, independientes, responsables y escépticas. A veces se comportan de manera inamovible y dura. Tienden a mantener el grupo trabajando sobre bases prácticas y realistas. Puntuaciones altas (Premsia) se corresponden en cambio con sensibilidad blanda, dependiente, superprotegida, impresionable. La persona que puntúa alto suele dejarse afectar por los sentimientos, suele ser idealista, soñadora, artista. A veces solicita para sí la atención y ayuda de los otros; se muestra impaciente, dependiente y poco práctica. Suele frenar la acción del grupo.*

### *L. Protensión*

*Las personas con bajas puntuaciones en esta escala se caracterizan por ser confiables, adaptables, no competitivas y de trato fácil. Se interesan por los demás y colaboran con el grupo. Personas con altas puntuaciones, suelen ser suspicaces, desconfiadas y ambiguas. Les gusta opinar sobre sí mismas y muestran intereses por la vida mental íntima. Suelen actuar con premeditación, mostrándose despegadas de los demás, y colaboran deficientemente con el grupo.*

### *M. Autia*

*Bajas puntuaciones (Praxernia) se corresponden con tendencia a la practicidad; suelen ser personas convencionales, formales y correctas. Atienden a problemas prácticos y se preocupan por los detalles. Son capaces de mantener serenidad en situaciones de emergencia, aunque a veces se muestren poco imaginativas. Por el contrario, las puntuaciones altas (Autia) se corresponden con personas imaginativas, centradas en sus necesidades íntimas, abstraídas, despreocupadas por los asuntos prácticos. Son personas poco convencionales, despreocupadas de lo cotidiano, bohemias, creadoras, imaginativas, despreocupadas por las personas particulares y la realidad física. Sus intereses, dirigidos hacia su intimidad, las llevan a veces a situaciones irreales, con explosiones expresivas. Su individualidad, les empuja a verse excluidas de las actividades del grupo.*

### *N. Astucia*

*En el polo inferior de esta escala (Sencillez) se sitúan personas francas, naturales y sentimentales. Son personas a las que se les satisface fácilmente, y se muestran contentas con lo que les sucede. En el polo superior (Astucia) se sitúan personas calculadoras, perspicaces; tienen un enfoque intelectual y poco sentimental.*

### *O. Aprensión*

*Bajas puntuaciones (Adecuación) revelan personas apacibles, seguras de sí, flexibles y serenas. Son personas que confían en sí mismas, con capacidad para tratar problemas de forma madura y poco ansiosa; flexibles, seguras, pero pueden mostrarse insensibles cuando el grupo no está de acuerdo con ellas, lo que puede provocar recelos por parte de los demás. Puntuaciones altas (Aprensión) aparecen en personas con tendencia a la culpabilidad. Suelen ser personas depresivas, preocupadas. Ante las dificultades reaccionan con ansiedad; no se sienten aceptadas en los grupos ni con libertad para actuar.*

### *Q<sub>1</sub>: Radicalismo*

*Tipifica dos polos de la personalidad: Conservadurismo (bajas puntuaciones) y Radicalismo (altas puntuaciones). La persona conservadora se caracteriza por ser respetuosa con las ideas establecidas, tolerante con los defectos tradicionales. La persona que se sitúa en el polo del radicalismo, suele interesarse por cuestiones intelectuales y dudar de los principios fundamentales. Es escéptica y de espíritu inquisitivo en las ideas, sean tradicionales o nuevas. Suele estar bien informada, poco inclinada a moralizar y más a preguntarse por la vida en general y a ser más tolerante con las molestias y el cambio.*

### Q2: Autosuficiencia

Esta dimensión evalúa la dependencia, compañerismo y unión al grupo (Adhesión al grupo) o el polo contrario de la afirmación en las propias decisiones (Autosuficiencia). Las personas que muestran Adhesión al grupo, prefieren trabajar y tomar decisiones con los demás, les gusta y dependen de la aprobación social. Tienden a seguir las directrices del grupo, incluso mostrando falta de decisiones personales. No es necesariamente gregaria por decisión propia, sino que necesita del apoyo del grupo. Por el contrario, personas con puntuaciones altas, suelen ser independientes, acostumbradas a seguir su propio camino y tomar sus propias decisiones actuando por su cuenta. No tiene en consideración la opinión del grupo, aunque no es necesariamente dominante en sus relaciones con los demás. No le disgusta la gente, simplemente no necesita de su asentimiento y apoyo.

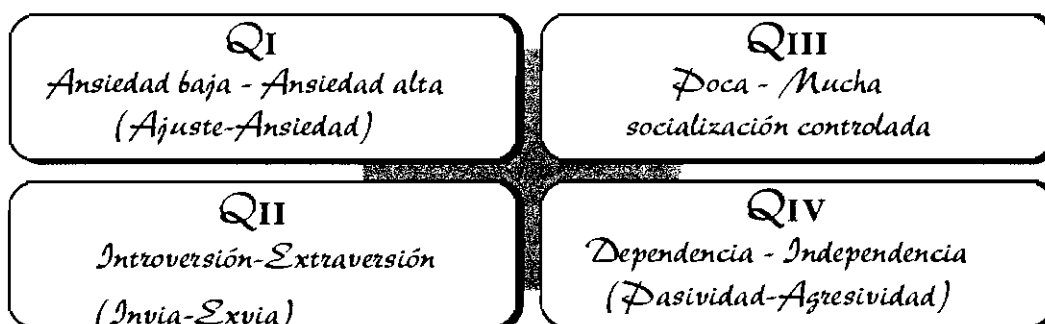
### Q3: Control

En los dos extremos de este factor se encuentran personas con baja integración (Autoconflictivas), que se caracterizan por ser despreocupadas de protocolos, orientadas por sus propias necesidades. Son personas que no se preocupan por las exigencias sociales. No son excesivamente consideradas, cuidadosas o esmeradas. Pueden sentirse desajustadas afectivamente. En el extremo superior (Controladas) se encuentran personas socialmente adaptadas, con mucho control de su autoimagen. Suelen controlar sus emociones y conducta en general. Muestran lo que comúnmente se llama "respeto hacia sí mismas".

### Q4: Tensión

La persona que puntúa bajo (Poca Tensión Energica) suele ser relajada, tranquila, sosegada. En algunas ocasiones su estado de mucha satisfacción puede llevar a la pereza y al bajo rendimiento, por la baja motivación para intentar algo. Por el contrario, la persona que puntúa alto (Mucha Tensión Energica) suele estar presionada, sobreexcitada, frustrada; es irritable, impaciente. Está a menudo fatigada pero es incapaz de permanecer inactiva. Dentro del grupo tiene una visión pobre del grado de cohesión, del orden y del mando. Su frustración representa un exceso del impulso de estimulación no descargada.

Estas escalas se agrupan en 4 factores de segundo orden: QI, QII, QIII, y QIV:



### 3. Obtención de Perfiles P-DIR.-

A partir de las puntuaciones factoriales obtenidas en las dimensiones del 16 PF, Mottram (1988) obtuvo 8 tipos de participación del profesional en los grupos. Este fue el punto de partida para evaluar el perfil directivo. Estos 8 tipos son los siguientes y se corresponden con puntuaciones altas (+) o bajas (-) en los diversos factores descritos anteriormente:

## *1. Presidente*

*Con cualidades tales como alejamiento y objetividad, preocupación por la estructura, tolerancia a las presiones. Suele tener éxito en casi todos los tipos de dirección, aunque en las empresas pequeñas, les falta la capacidad para dominar las urgencias y la pronta disponibilidad ante los riesgos.*

## *2. Sombra*

*Se le denomina así porque controla y está presente (como la sombra) en las actividades y decisiones de todos; es de tipo "líder". Combina gran energía nerviosa, asertividad, y cierta libertad de normas y reglas. Se acompaña de dureza y sentimiento de responsabilidad sobre los buenos resultados. Este tipo de persona parece bueno para ejecuciones rápidas de proyectos*

## *3. Innovador*

*Tiene problemas para permanecer en la dirección: es ingenuo, le interesan más las ideas y las abstracciones que las personas, peca de asertivo y franqueza al exponer sus ideas, le desagradan los trabajos en equipo, es sensible y suspicaz, desatiende los temas prácticos cotidianos, y no tiene el carisma participativo. Cuando sobrevive en la dirección es a base de astucia y evaluación de las propias ideas, y de apertura al sistema y a la organización.*

#### 4. Monitor-evaluador

Es "evaluador" en cuanto que analiza nuevas ideas y oportunidades. Tiene el riesgo de ser negativa y destructiva, y la experiencia muestra que podrían ser factores moderados de su personalidad las escalas Q<sub>1</sub><sup>+</sup> (ser positivo, dar oportunidades), y Q<sub>3</sub><sup>++</sup> (dominio de procedimientos grupales). Parece tener éxito en grupos y empresas bien integrados y organizados.

#### 5. Persona de empresa

Es persona de empresa en el sentido de que se siente a gusto en la organización, sigue sus procedimientos y coopera. Se puede oponer a los cambios, pero cuando son necesarios los asume y reajusta el sistema. Puede ser un buen apoyo a otros directivos más emprendedores (por ejemplo en el área de administración).

#### 6. Persona de grupo

Es sensible a las reacciones y necesidades de los compañeros, ayuda en la labor de equipo, despierta confianza.

#### 7. Buscadora de posibilidades

Es una persona relajada, sociable, innovadora, conoce los entresijos de la organización y fuentes exteriores (contactos). Tal vez no sea original, pero busca nuevas ideas y oportunidades, y es persuasiva al presentarlas, negocia bien.

## 8. Completadora

*Es una persona puntillosa, meticulosa, con sentido de la urgencia, se apega a la planificación, optimiza la calidad. Se puede mostrar resentida y "cargar" el ambiente pero sin su ayuda la empresa se ralentiza, se desatienden los plazos, crecen los errores y los proyectos quedan inacabados.*

Ante esta variedad de perfiles, será necesario tener en cuenta las exigencias específicas de un determinado proceso de selección para valorar la necesidad de un específico estilo de directivo y de persona que sepa adaptarse y sea efectiva con el equipo de personas, con las necesidades de la empresa, el departamento o sección, así como con las características de la organización.

La factorización de estas dimensiones obtenidas a partir del 16 PF dió una solución bifactorial, dividiendo los estilos directivos en 2 grandes bloques: la dirección que se apoya en las relaciones personales y la dirección que se apoya en la productividad o los resultados. Es decir, se puede suponer que los dos factores definen los siguientes constructos y características:

### *DI-PRO: Dirección Relaciones*

- Controlada y socialmente escrupulosa: Q<sub>3</sub><sup>+</sup>
- Emprendedora: H<sup>+</sup>
- Analítico - crítica: Q<sub>1</sub><sup>+</sup>
- Apacible y segura de sí: O<sup>-</sup>
- Emocionalmente estable: C<sup>+</sup>
- Cuenta con las personas: A<sup>+</sup>
- Relajada: Q<sub>4</sub><sup>-</sup>
- Franca y natural: N<sup>-</sup>

### *DI-PRO: Dirección Productividad*

- Dominante y competitiva: E<sup>+</sup>
- Sensibilidad dura y realista: I<sup>-</sup>
- Suspica y difícil de engañar: L<sup>+</sup>
- Autosuficiente frente al grupo: Q<sub>2</sub><sup>+</sup>
- Tensa y sobreexcitada: Q<sub>4</sub><sup>+</sup>
- Calculadora y astuta: N<sup>+</sup>

Estos dos modelos se corresponden con la bidimensionalidad de la estructura de la dirección, que aparece en la literatura con diferentes nombres, pero acudiendo a constructos muy similares. Así, por ejemplo:

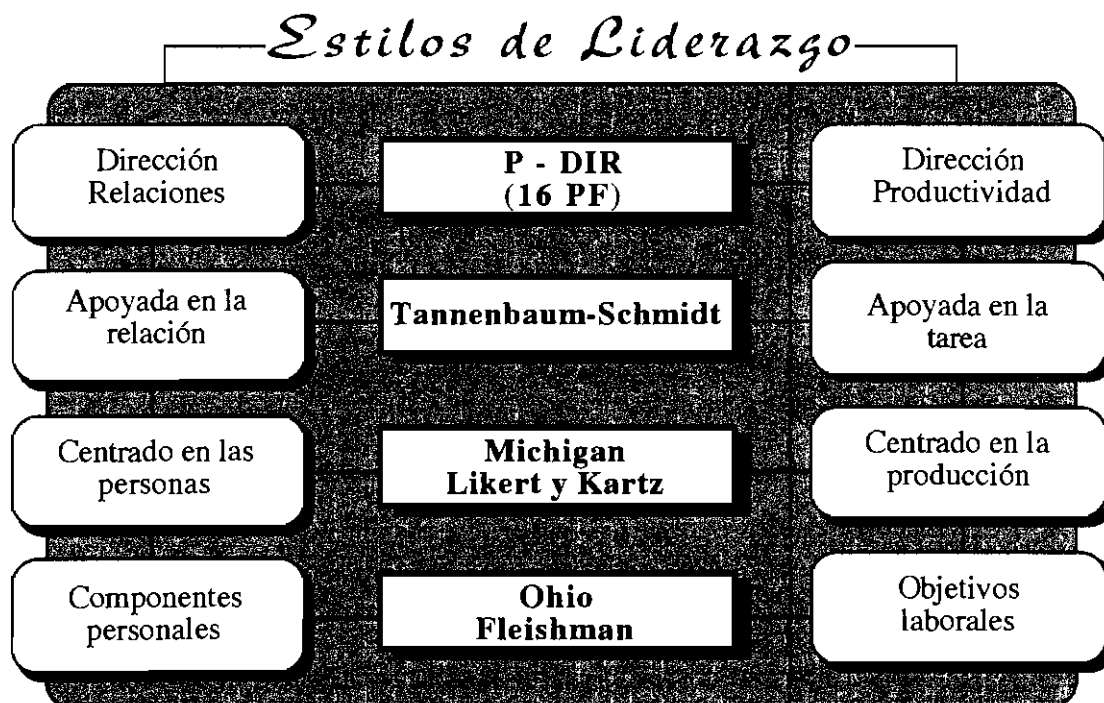
- a) Tannenbaum y Schmidt (1973) hablan de grado de autoridad del jefe y libertad de



decisión a los subordinados, o bien de dos tipos de conducta, una apoyada en la tarea y otra apoyada en la relación.

b) Los estudios de Ohio (entre ellos, la obra de Fleishman) aluden a dos factores independientes, uno que se apoya en la estructura y objetivos laborales, y otro que da más importancia a los componentes personales.

c) Los estudios de Michigan (tales como los de Likert y Kartz) proponen dos estilos, uno centrado en la producción y otro en las personas (empleados).



## **CPS: CUESTIONARIO DE PERSONALIDAD SITUACIONAL**

### **Fundamentación y descripción del instrumento.-**

El cuestionario CPS fue creado por Fernández Seara, Seisdedos y Mielgo (TEA, 1998). Requiere un tiempo de aplicación promedio de 50 minutos. Evalúa 15 rasgos de personalidad y 3 estilos o tendencias de comportamiento. Consta de 233 preguntas con 2 opciones de respuesta: Verdadero o Falso. Ha sido diseñado para su aplicación en procesos de selección de personal. Ha sido utilizado junto a una prueba de inteligencia en un proceso de selección de ámbito nacional en el que participaron 39.361 personas muy heterogéneas en cuanto al sexo y nivel de formación, aspirantes a puestos de tipo general (desde conserjes hasta gerentes) y a puestos de tipo sanitario (desde enfermeros hasta cirujanos).

La calidad psicométrica del CPS es satisfactoria, habiendo realizado los autores un cuidadoso análisis de ítems hasta la obtención de índices de homogeneidad y de discriminación aceptables, para los elementos que integran las diferentes escalas. Estos análisis se realizaron con muestras amplias que garantizan su representatividad. Los índices de fiabilidad obtenidos por diferentes métodos (test-retest, alfa de Crombach, etc...) resultan igualmente satisfactorios para todas las escalas. La validez del instrumento se obtuvo también por varios procedimientos: validez de constructo, validez factorial, validez convergente y se presentan también algunos datos de validez predictiva. Los criterios de validez utilizados arrojan igualmente índices satisfactorios.

Los autores analizaron asimismo la influencia del sexo en los resultados del CPS, concluyendo que no se han observado diferencias substanciales. En los datos de los autores, las soluciones factoriales de cada sexo se consideraron equivalentes.

Los supuestos teóricos sobre los que se apoya el CPS son, por una parte la existencia de ciertos patrones o estilos de comportamiento estables y permanentes a lo largo del tiempo ante diferentes situaciones (estabilidad y consistencia en distintos contextos) y, por otra, el reconocimiento del peso de las situaciones en la especificación de la conducta.

El CPS fue diseñado con el objetivo de delimitar rasgos más consistentes y las tendencias comportamentales del sujeto en las distintas situaciones y contextos de la vida. Consta de 15 variables de personalidad y 3 medidas de validez de las respuestas. Las 18 variables evaluadas son las siguientes:

*1.- Estabilidad Emocional:*

*Aspectos de ajuste general de las emociones y afectos: el control y la estabilidad emocionales.*

*2.- Ansiedad:*

*reacciones ansiosas frente a distintas situaciones.*

*3.- Autoconcepto:*

*valoración personal que uno hace de sí mismo a partir de su valía personal.*

*4.- Eficacia:*

*mide la competencia y la eficacia en la realización de distintas conductas.*

*5.- Autoconfianza y Seguridad en Sí mismo:*

*evalúa la confianza en las posibilidades y recursos propios y al mismo tiempo, la seguridad para enfrentarse a los acontecimientos de la vida.*

*6.- Independencia:*

*evalúa la tendencia a actuar sin tener en cuenta los intereses de los demás y del grupo.*

*7.- Dominancia:*

*tendencia a dirigir a los demás y a organizar actividades.*

*8.- Control Cognitivo:*

*manejo de los procesos y habilidades de autocontrol cognitivo ante distintas situaciones.*

*9.- Sociabilidad:*

*analiza la facilidad para las relaciones sociales.*

*10.- Agresividad:*

*tendencia agresiva y tipo de respuestas ante las dificultades y frustraciones que presenta la vida.*

*11.- Ajuste social:*

*evalúa la conducta social y el grado de adaptación al medio familiar, escolar o laboral.*

*12.- Tolerancia:*

*evalúa el grado de independencia de pensamiento y acción respecto a la forma de ser y actuar y a la procedencia de los demás*

*13.- Inteligencia Social:*

*capacidad para la adaptación inteligente a los distintos ambientes y situaciones sociales, así como la facilidad de actuación en los mismos.*

*14.- Integridad-Honestidad:*

*capacidad para actuar como una persona responsable, seria y cumplidora de su deber, de sus obligaciones y de su trabajo.*

*15.- Liderazgo:*

*capacidad para dirigir grupos, asociaciones y equipos, organizar las actividades y el trabajo y conseguir objetivos y metas.*

*16.- Sinceridad:*

*libertad para expresarse sin fingimiento, reconociendo pequeñas debilidades humanas referidas al yo para quedar bien consigo mismo.*

*17.- Deseabilidad Social:*

*distorsión que puede introducir el sujeto en sus respuestas al cuestionario, debido a la sobrevaloración que hace de sí mismo y de su conducta.*

*18.- Control o validez de las respuestas:*

*valida la coherencia o discrepancia de las respuestas al cuestionario, o al menos permite tomar precauciones a la hora de hacer la interpretación. La escala está formada por 13 pares de ítems retest.*

### Factores de segundo orden.-

La factorización de las matrices obtenidas con las 18 escalas por el método de componentes principales, rotación oblicua y solución de cinco factores, dieron las siguientes dimensiones:

## Dimensiones del CFS

### Ajuste

Indica buena estabilidad en la estructura de la personalidad. Viene definida por una elevada Estabilidad emocional y una baja Ansiedad, y se acompaña de pesos elevados en Autoconcepto, Confianza y seguridad, y Control cognitivo, y peso negativo en Agresividad. Este ajuste parece una estructura deseable socialmente porque la Deseabilidad social tiene un peso muy significativo.

### Liderazgo

En las muestras de selección, la escala de Liderazgo es uno de los principales componentes. Le acompañan pesos significativos de signo positivo en Dominancia, Agresividad y Sinceridad, y de signo negativo en Tolerancia.

### Independencia

Viene definido por pesos positivos en Confianza y seguridad y Agresividad, y pesos negativos en Ajuste Social y Sinceridad.

### Consenso

Es una dimensión que tiene que ver con la aceptación de la normativa social (Integridad y honestidad) y saber estar con ella (Inteligencia social). Expresa el grado de socialización. Incluye pesos significativos de las escalas de Sociabilidad, Control cognitivo y Ajuste social. En las muestras de selección, el peso de la Deseabilidad social es mayor que en muestras no sometidas a procesos de selección.

### Extraversión

Este factor aparece poco estable en sus saturaciones dependiendo de las muestras utilizadas. Parece reunir componentes de la relación con los demás (Sociabilidad, Inteligencia social, Confianza y seguridad y Eficacia). En los procesos de selección alude más a los componentes de afabilidad o condescendencia con las personas del entorno.

## **BSRI: INVENTARIO DE ROLES SEXUALES DE BEM**

El Inventario de Roles Sexuales (BSRI) es un instrumento creado por Bem (1974) sobre el cual se ha realizado una versión española (Vergara, 1993). El modelo teórico subyacente es la Teoría del Esquema de Género de Bem, según el cual sólo los sujetos tipificados sexualmente (hombres masculinos y mujeres femeninas) son esquemáticos al procesar la información sobre género (Vergara & Páez, 1993).

Este cuestionario mide las respuestas de las personas en función de la posesión autopercebida de atributos expresivos e instrumentales positivos y que se consideran socialmente deseables para mujeres y hombres respectivamente. Mediante las respuestas al BSRI la persona indica el grado en que cada atributo es autodescriptivo. El formato de respuesta se basa en una escala Likert de 1 (nunca o casi nunca) a 7 (siempre o casi siempre). Consta de 60 ítems, de los cuales 20 son adjetivos que representan la dimensión masculina o de instrumentalidad (M), 20 representan la dimensión femenina o de expresividad (F) y otros 20 actúan como distractores o filtros, y sirven como escala de deseabilidad social. El tiempo de respuesta requerido es en torno a 15 minutos.

Los índices de fiabilidad de este cuestionario obtenidos por Páez, Torres y Echabarría (1990) con la versión castellana del BSRI, son de 0.82 para la escala de Masculinidad y 0.78 para la escala de Feminidad. Estos valores se mantienen en estudios posteriores (Vergara, 1993) llegando a obtener un valor  $\alpha$  de Crombach de 0.81 para la escala de Masculinidad y 0.75 para la de Feminidad.

Respecto a la validez, Vergara y Páez (1993) señalan resultados contradictorios en cuanto al número de factores obtenidos en la escala. Aunque aparecen diferencias según las muestras utilizadas, aparecen en la mayoría de estudios dos factores M (uno de dominación-agresión y otro de confianza en sí mismo y autocontrol) un factor F (denominado generalmente sensibilidad interpersonal o calidez) y un último factor vinculado al sexo, compuesto por los atributos femenino, masculino y atlético. En esta Investigación se ha utilizado la versión castellana.

## **Selección y descripción de la muestra.**

La selección muestral se realizó siguiendo el criterio del proyecto de trabajar con población adulta y con intereses profesionales dirigidos hacia el “mundo de la empresa”, por este motivo se seleccionaron universitarios de la Facultad de Ciencias del Seguro, Jurídicas y de la Empresa.

De las aplicaciones realizadas, hubo un porcentaje mínimo no válido por diversas razones:

- el porcentaje de respuestas en blanco a ítems de algún cuestionario superaba el admitido por el mismo para considerarlo válido
- alguno de los cuestionarios eran entregados en blanco
- otras

Las aplicaciones válidas fueron procesadas en el programa SPSS . Para cada uno de los sujetos, se tuvo en cuenta la siguiente información:

- Identificación y datos sociológicos: clave, pseudónimo, edad, sexo, estudios
- 105 respuestas a los ítems del 16 PF - Forma C
- 233 respuestas a los ítems del CPS
- 60 respuestas a los ítems del BSRI

Las características de la muestra fueron las siguientes:

a) Edad:

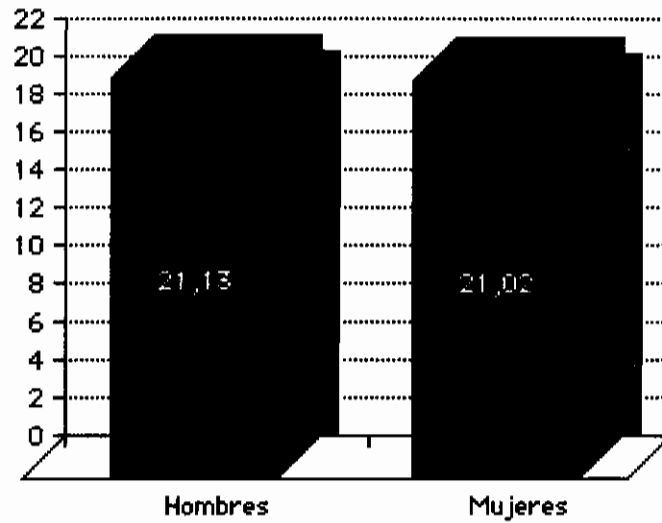
La media de los 99 casos analizados es de 21.08 años, con una desviación típica de 2.91, y un rango de 17 a 25 años. En cuanto a la diferencia por sexos son grupos equivalentes en edad, no existiendo diferencia significativa entre ellos:

	<u>Media</u>	<u>Desviación típica</u>	<u>T Student</u>	<u>p (significación)</u>
Hombres	21,13	3,09	0.149	0.881
Mujeres	21,02	2.69		

Como se observa en la tabla anterior, el grado de significación ( $p > .05$ ) indica que las muestras de hombres y mujeres son equivalentes en cuanto a la edad.

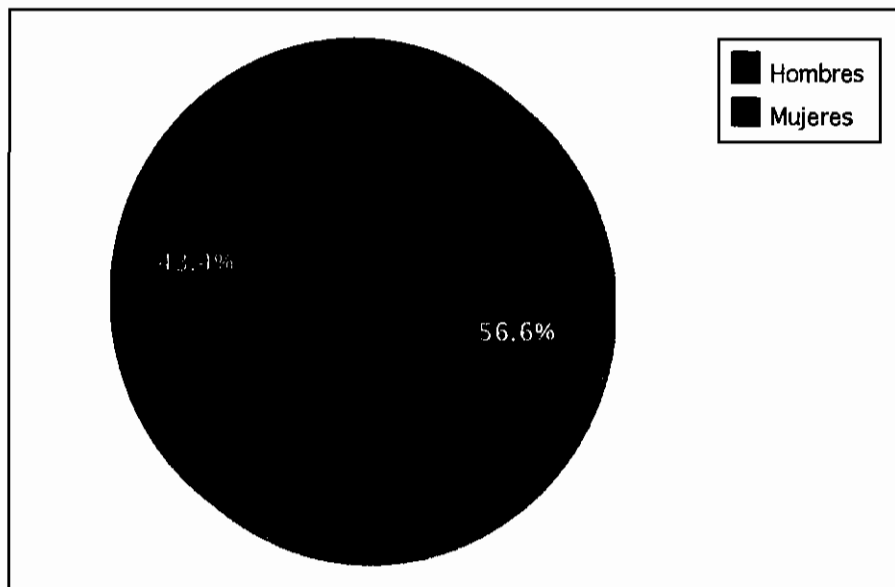


*Habilidades Directivas: Estudio de sesgo de Género en instrumentos de Evaluación*



b) Sexo:

En cuanto al sexo de los sujetos si bien existe mayor número de hombres que de mujeres, la diferencia de porcentajes no resulta significativa, quedando igualmente representados los dos sexos, como se muestra en el gráfico siguiente .



## **Análisis de datos.**

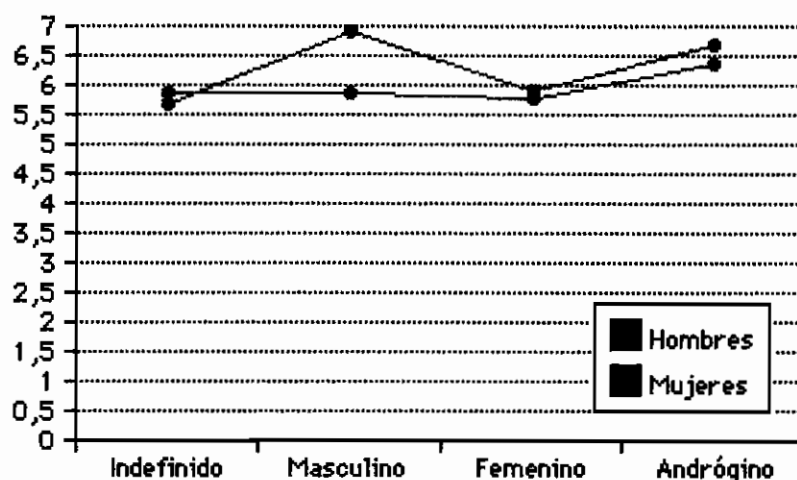
### **Perfiles Directivos (16 PF)**

El análisis de las diferencias se realizó mediante MANOVAS con 2 variables dependientes: perfil DI-RE (Directivo orientado a las Relaciones), perfil DI-PRO (Directivo orientado a la productividad). Se tomaron 2 variables independientes: Sexo (Hombre / Mujer) y Género (Femenino / Masculino / Indiferenciado / Andrógino).

No resultaron significativos los efectos de ninguna de las dos variables independientes: ni el sexo ni el género introducen diferencias en el perfil DI-RE ni perfil DI-PRO, al contrario de lo que ocurre con población universitaria general, según investigación recientemente realizada por este equipo.

#### **1. Contraste de Perfil DI-PRO.-**

Las medias obtenidas en el Perfil Directivo-Productividad (DI-PRO) se muestran en el gráfico siguiente:

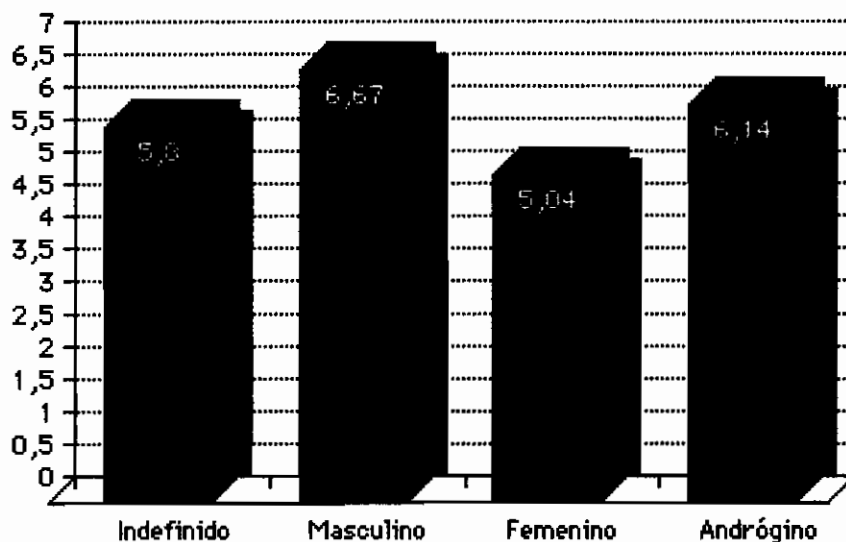


Si bien las diferencias no llegan a ser significativas, se observa que éstas son mayores entre hombres y mujeres cuando los sujetos son masculinos. Mientras que el género masculino mejora el perfil directivo orientado a Productividad en los hombres, en las mujeres no tiene este efecto.

Respecto al género, no son significativas las diferencias entre cada una de las categorías y las demás, independientemente del sexo.

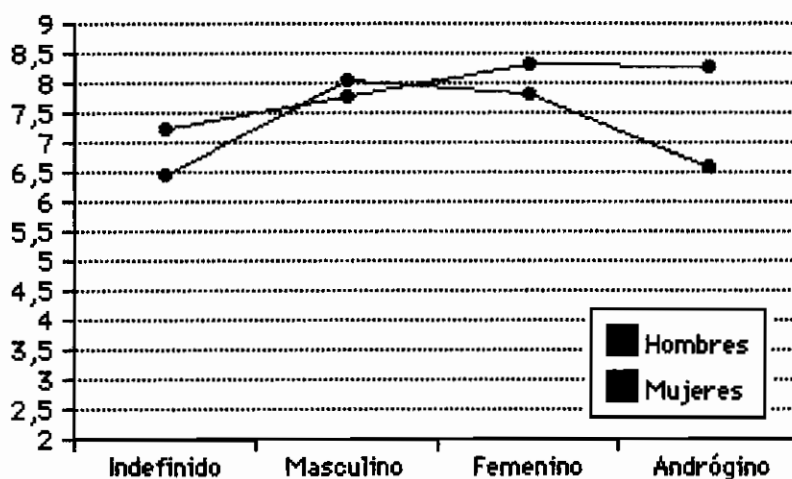
En el gráfico se muestran los valores obtenidos:

### Habilidades Directivas: Estudio de sesgo de Género en Instrumentos de Evaluación



#### 2. Contraste de Perfil DI-RE.-

El ANOVA realizado con el Perfil Directivo-Relaciones (DI-RE), tampoco muestra efectos significativos de las variables Sexo y Género, y tampoco aparece interacción entre ambas. En el gráfico siguiente se muestran las medias obtenidas:

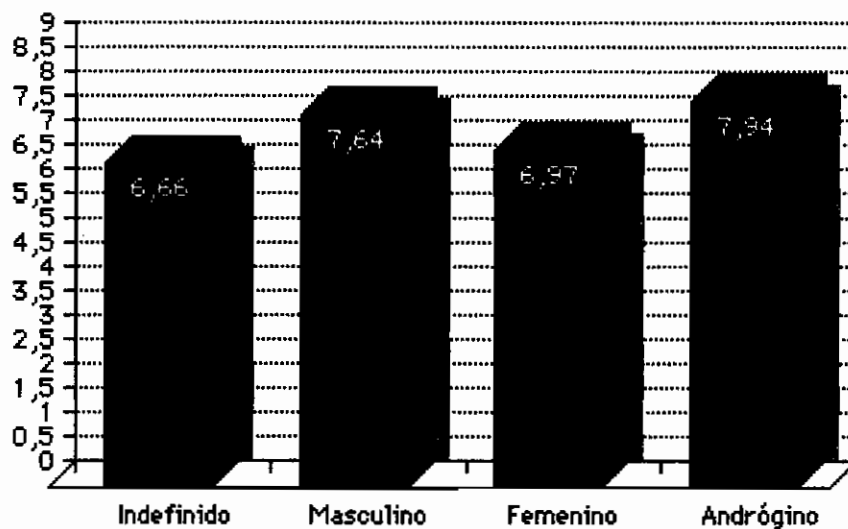


Parece claro, observando las medias anteriores, que al menos en los sujetos andróginos debería haber diferencia significativa entre hombres y mujeres. Estimamos que la no significación de la diferencia, se debe al tamaño de la muestra. Posiblemente con un número mayor de sujetos, estas medias hubieran dado lugar a diferencias significativas, como se ha encontrado en el estudio “Análisis de sesgo de Género en Instrumentos de Selección de Personal” con población universitaria general<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Delgado, C. ; Martín, M.F. & cols. (1998) *Análisis de sesgo de género en instrumentos de selección de personal*.

*Habilidades Directivas: Estudio de sesgo de Género en instrumentos de Evaluación*

En el gráfico se observa la diferencia entre géneros, sin tener en cuenta el sexo, que tampoco resultó significativo:



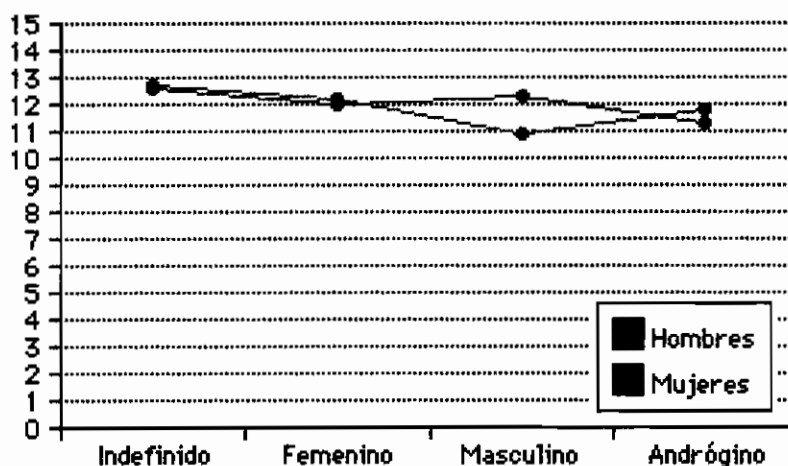
### Factores de personalidad del CPS

El análisis de las diferencias en los factores de personalidad social evaluados mediante el CPS se realizó mediante MANOVAS con 2 variables independientes (sexo y género) y 5 variables dependientes: Ajuste, Liderazgo, Independencia, Consenso y Extraversión.

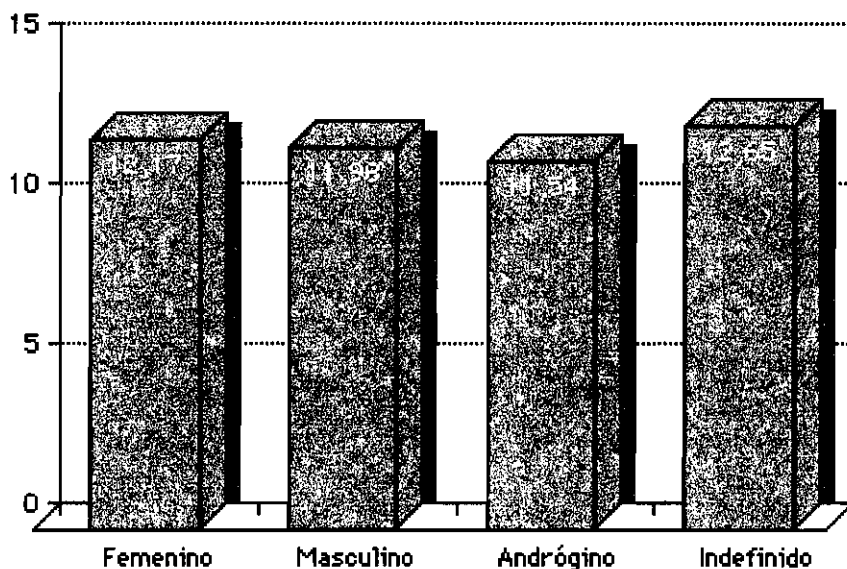
#### 1. Ajuste.-

El ANOVA realizado con el factor Ajuste, muestra que no hay efectos significativos de la variable Sexo ni la variable Género.

En el gráfico siguiente se muestran las medias de hombres y mujeres independientemente del género:

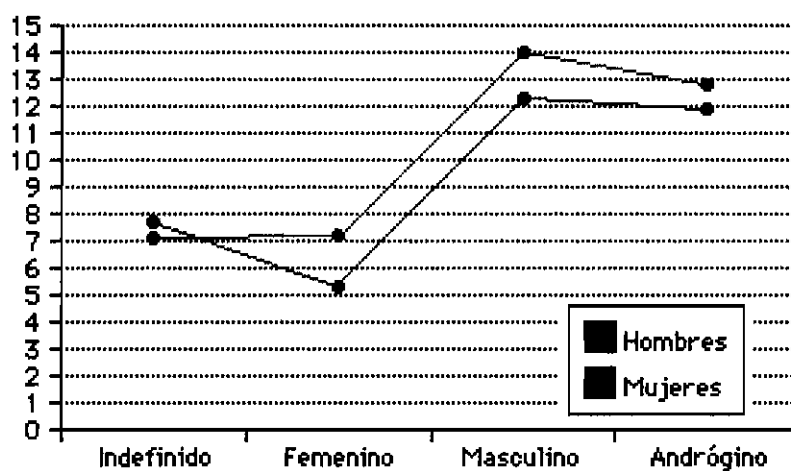


Respecto al género, tampoco son significativas las diferencias entre cada una de las categorías y las demás, independientemente del sexo como se muestra en el gráfico siguiente:



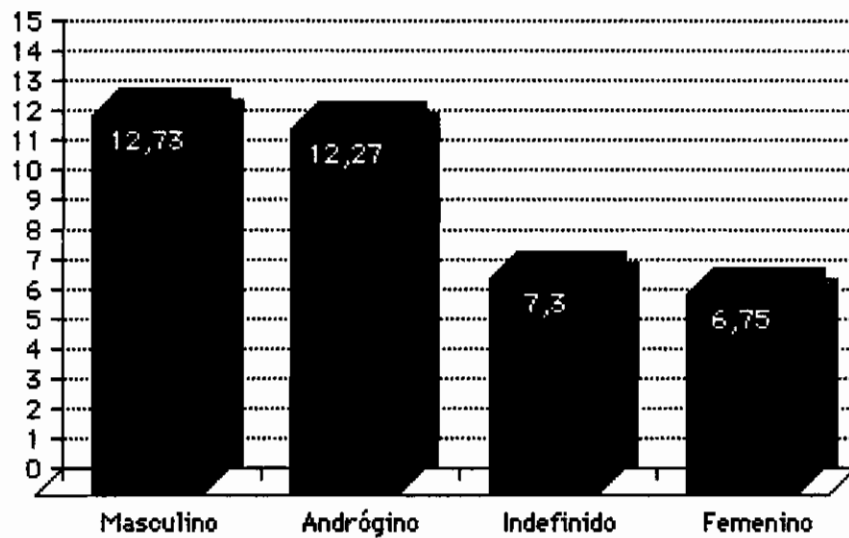
## 2. Liderazgo.-

El ANOVA realizado con el factor Liderazgo, muestra efectos significativos de la variable Género; pero no de la variable Sexo. La interacción sexo x género tampoco es significativa. En el gráfico se muestran las diferencias de medias entre hombres y mujeres, por género:



En este caso, las diferencias entre mujeres y hombres no son significativas; pero los efectos de la variable género muestran que los sujetos con alta Masculinidad (masculinos y andróginos) superan claramente a los sujetos con baja Masculinidad (femeninos e indiferenciados). Es decir, parece ser la Masculinidad la característica relevante para el liderazgo, sin que la Femenidad tenga efectos. Las comparaciones múltiples muestran que no existe diferencia entre género Femenino e indiferenciado, ni tampoco entre Masculino y Andrógino.

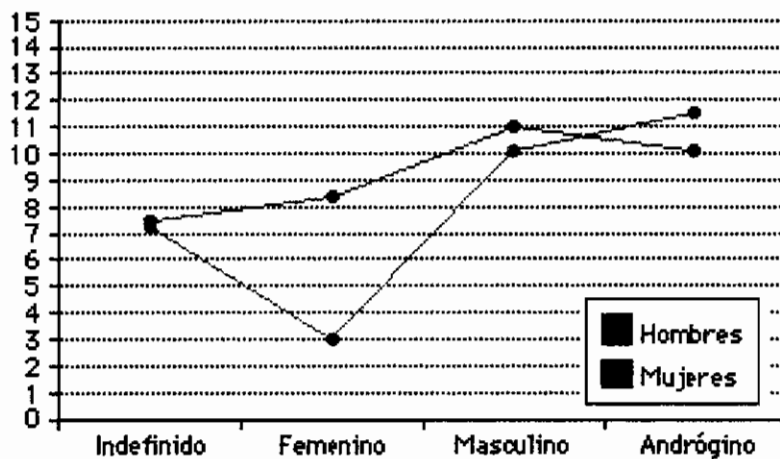
El gráfico muestra estos efectos, sin tener en cuenta el sexo:



### 3. Agresividad.-

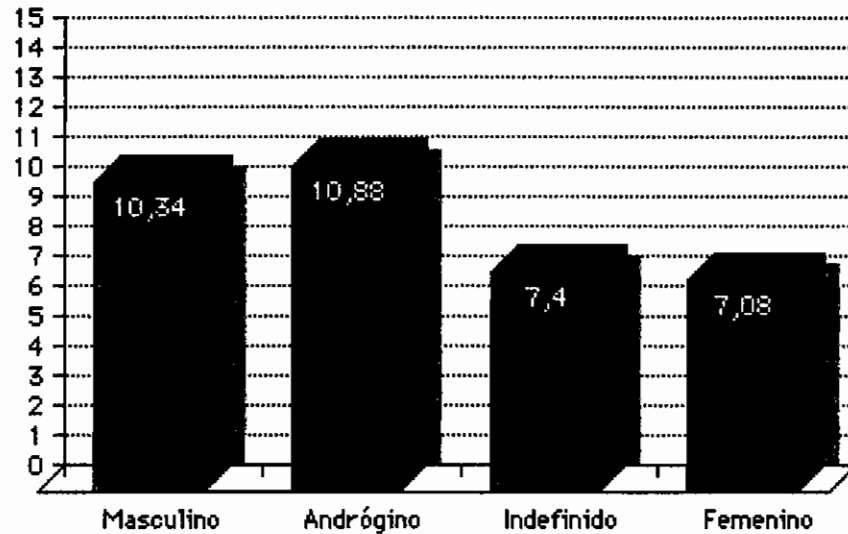
El ANOVA realizado con el factor Agresividad, muestra efectos significativos del Género; pero no del Sexo.

El gráfico siguiente muestra las diferencias entre hombres y mujeres, para cada uno de los géneros:



En cuanto al género, en el gráfico siguiente se muestran las diferencias, sin tener en cuenta el sexo:



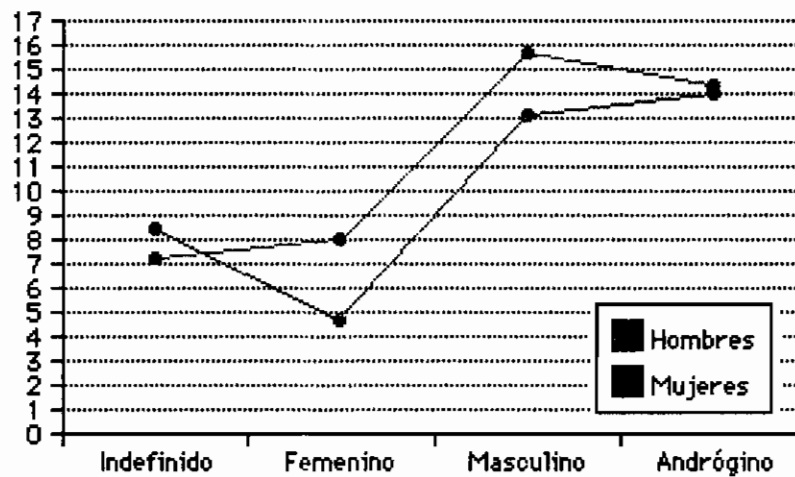


En este caso, el género Femenino e Indefinido obtienen puntuaciones más bajas que Masculino y Andrógino. Por tanto, la Masculinidad vuelve a ser la variable relacionada con Agresividad.

#### 4. Dominancia.-

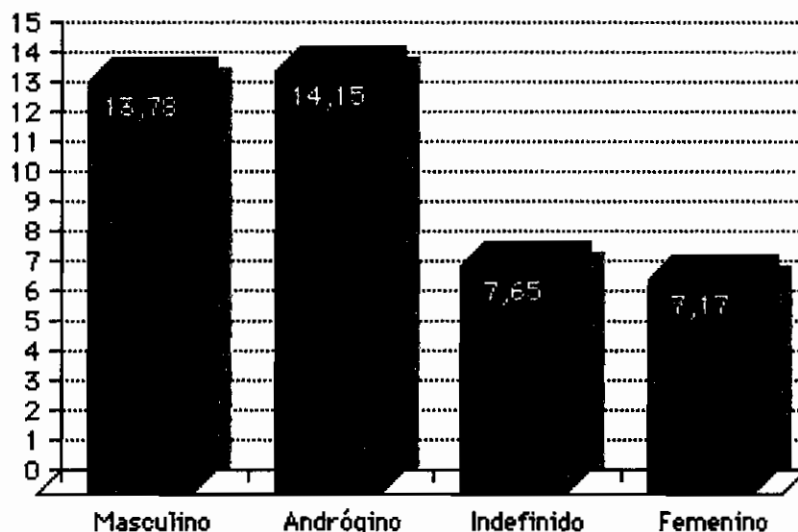
El ANOVA realizado con este factor, muestra efectos significativos sólo del Género.

El gráfico muestra las medias obtenidas:



Las diferencias entre los géneros se muestran en el gráfico siguiente:

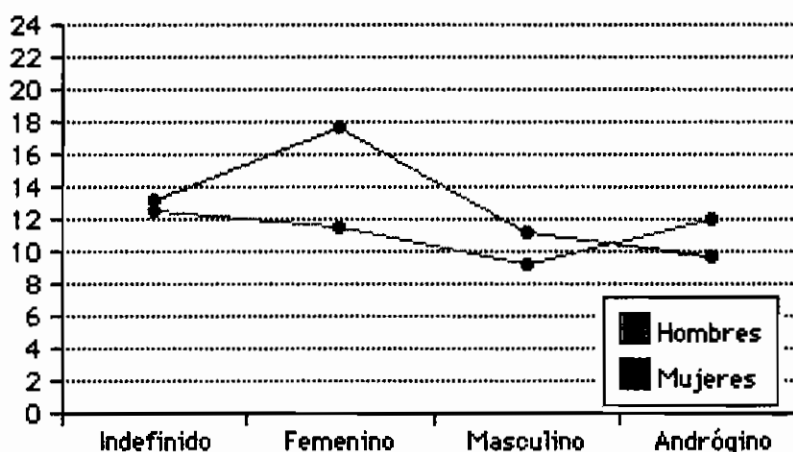
*Habilidades Directivas: Estudio de sesgo de Género en instrumentos de Evaluación*



Son por tanto, los sujetos andróginos y masculinos los que obtienen mayores puntuaciones en Dominancia y los sujetos femeninos e indiferenciados, los que muestran puntuaciones más bajas. La Dominancia, estaría entonces asociada a la alta Masculinidad.

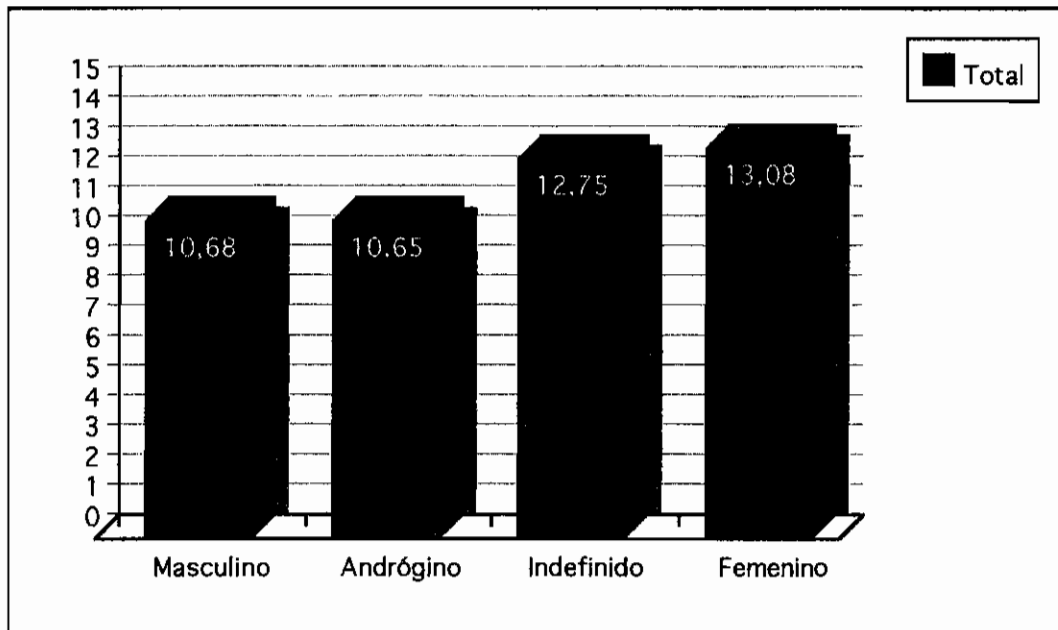
5. Tolerancia.-

El ANOVA realizado con el factor Tolerancia, muestra efectos significativos tanto del Sexo como del Género, y la interacción entre ambas variables también es significativa ( $p = 0.002$ ):



Se observa en las mujeres puntuaciones más bajas que en los hombres, excepto para los géneros Indefinido en que no hay diferencias, y Andrógino en que las mujeres superan a los hombres.

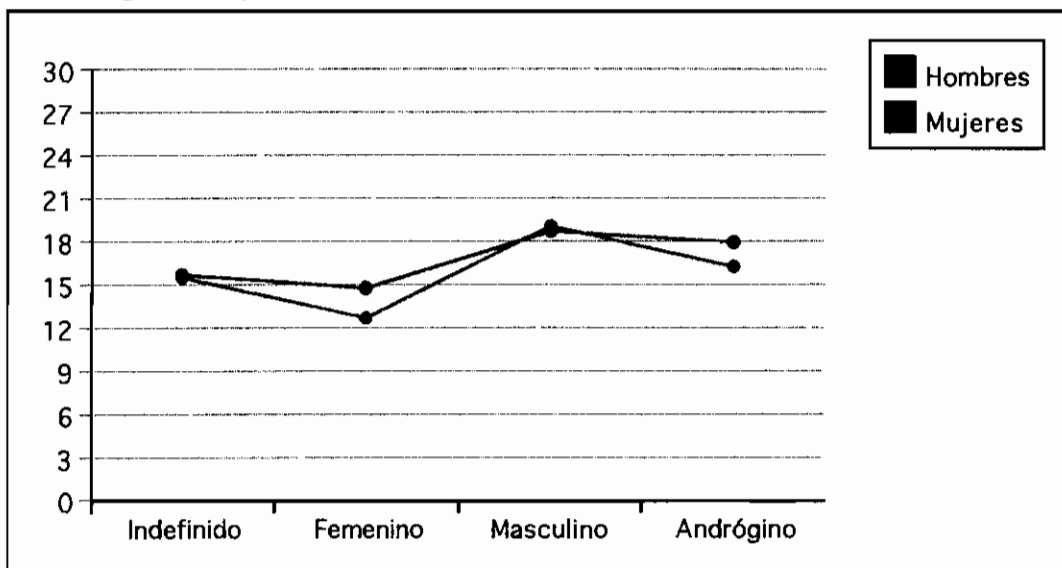
El efecto del género, sin tener en cuenta el sexo, se muestra en el gráfico siguiente:



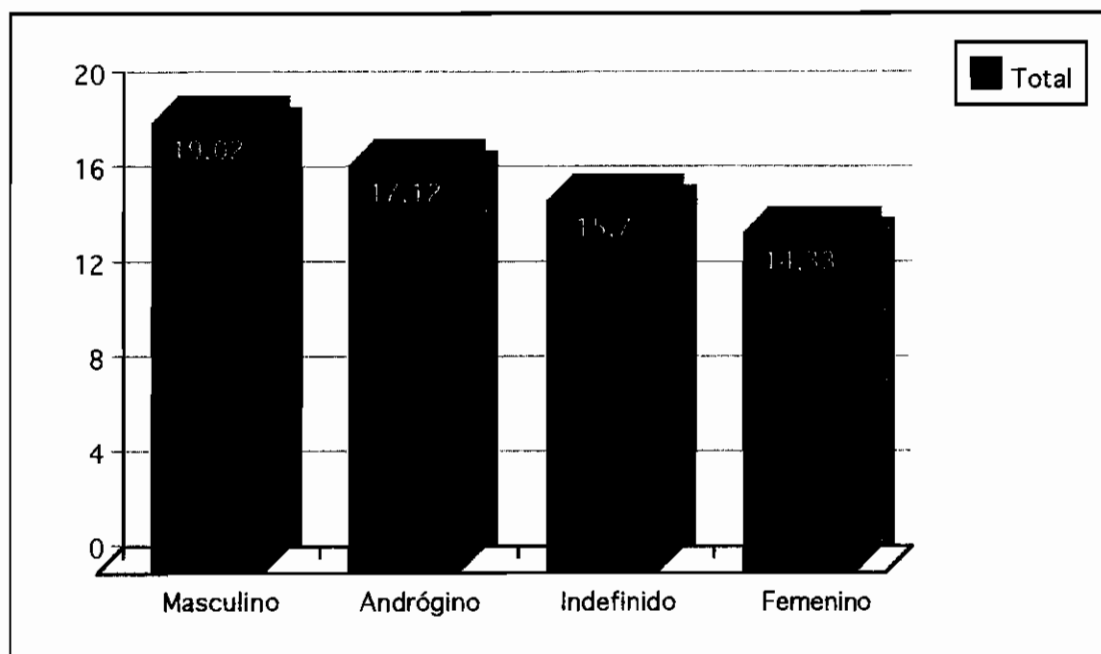
Los sujetos femeninos e indefinidos (es decir, con baja Masculinidad) muestran mayor Tolerancia que los sujetos masculinos y andróginos (alta Masculinidad). Parece ser por tanto la Masculinidad más relevante que la Femenidad para la Tolerancia.

#### 6. Confianza y Seguridad.-

El ANOVA realizado muestra efectos significativos del Género; pero no del Sexo. Las medias se muestran en el gráfico siguiente:



Las medias de los géneros, independientemente del sexo son las siguientes:



La diferencia significativa en Confianza y Seguridad, viene motivada por la única diferencia entre género masculino y femenino, según las pruebas post-hoc realizadas.

## ***Conclusiones***

Como conclusiones generales, se puede afirmar que los tests psicológicos son un instrumento válido para obtener información de los sujetos que aspiran a desempeñar con éxito un determinado puesto de trabajo. Puesto que el proceso de selección supone una comparación y decisión sobre cuál o cuáles de los candidatos tienen mayor probabilidad de ejercerlo con éxito, la información que aportan sobre aptitudes y capacidades relacionadas con el puesto a desempeñar, es un elemento que favorece la toma de decisiones. Sin embargo, como cualquier otro recurso, presentan limitaciones que necesitan ser revisadas y corregidas, para optimizar su aportación en el proceso de selección.

Una de las limitaciones encontradas en esta investigación, es la que se refiere al efecto del género del candidato o candidata, en la ejecución de los mismos. La variable psicológica género, no sólo determina el comportamiento de las personas como se señaló en la revisión de este tema, sino que determina también el modo de operacionalizar otros constructos psicológicos. Como se ha mostrado en esta investigación, muchas de las variables psicológicas que evalúan los tests parecen responder a un modo *generizado* de las mismas. Así, capacidades que se consideran deseables para tener éxito en tareas de dirección, como las evaluadas por los tests objeto de estudio de esta investigación, han sido construídas desde una concepción *masculina* de las mismas.

Si bien éste es un problema de los tests o instrumentos que se utilizan para evaluar, su solución es más compleja que la sola revisión de estas técnicas. La cuestión del género, como ya se señaló en este trabajo, afecta a la realidad social en que se socializan hombres y mujeres. Por un lado, la sociedad prepara precozmente a cada nueva generación para asumir los lugares que les corresponde en la estructura social, y para que puedan desempeñar en la adultez los papeles que se les asigna en la división del trabajo según el sexo. Pero, además, por otro lado, la sociedad construye un *patrón ideal* de las habilidades requeridas para desempeñar los distintos puestos, haciendo corresponder éste con las aptitudes propias de la *subcultura genérica dominante*, obviamente la masculina. Enfrentar esta problemática, supone por tanto actuar a este doble nivel. Por un lado, supone modificar el modelado temprano de las habilidades de ambos sexos, para que ambos puedan desarrollar las máximas potencialidades de las dos dimensiones de género: masculina y femenina. Pero a la vez, resulta necesario modificar los *patrones ideales de perfiles* para el desempeño de tareas, corrigiendo el sesgo masculino e incorporando rasgos femeninos igualmente deseables para el desempeño exitoso.

La teoría del rol aplicada al liderazgo, abre un punto de intervención para la modificación de las situaciones anteriores. Las diferencias entre hombres y mujeres, se explican por las funciones o roles sociales que tienen su origen en la división del trabajo entre sexos. Los distintos papeles sociales, sugieren expectativas sobre las características personales que requiere su desempeño. Son estas expectativas las que acaban produciendo una diferencia real, orientando las motivaciones y el aprendizaje de habilidades en una dirección congruente con el estereotipo masculino o femenino, limitando la capacidad de mujeres y hombres para trascender las posiciones asignadas. Al mismo tiempo, los

estereotipos influyen directamente el comportamiento y las disposiciones conductuales de las personas, que tienden a comportarse de un modo congruente con los papeles asignados. El cambio de esos papeles asignados, ciertamente puede producirse modificando la motivación y el aprendizaje de habilidades en los sujetos; pero también, y ésta sería la conclusión de nuestro trabajo, modificando las habilidades que se asocian con el desempeño exitoso de tareas de dirección, por ejemplo. Esto implicaría, incorporar habilidades *femeninas* deseables para el desempeño de estos puestos, que no son tenidas en cuenta en los instrumentos de evaluación, y eliminar otras *masculinas* que pueden no ser necesarias.

Puesto que los tests han sido creados en una cultura, asumen sus valores y estereotipos, y así parece mostrarlo los datos de este estudio, al evidenciar clara relación entre masculinidad y las variables psicológicas relacionadas con habilidades directivas. De aquí, que el desempeño de las funciones de rango elevado hayan sido asociadas por nuestra cultura, con características *sospechosamente similares a los estereotipos masculinos*, como señalaba Bonilla (1998): asertividad, dominancia, racionalidad, iniciativa... Quizás sea el momento de *desgenerizar* estas habilidades, e incorporar a las mismas características deseables de la *feminidad*.

Concluyendo, y respecto a los resultados de esta investigación, se puede afirmar que algunos tests psicológicos que se utilizan en selección de personal para evaluar la personalidad y aptitudes directivas de los candidatos o candidatas, analizados en este estudio, muestran influencias de la variable Género:

- Los perfiles directivos evaluados por el 16 PF, a diferencia de lo encontrado en población universitaria de otras titulaciones, no muestran efectos del Género ni del Sexo de los sujetos, en que el género aparecía como variable muy relevante. Tanto en el *perfil directivo orientado a la productividad*, como en el *perfil directivo orientado a las relaciones*, los sujetos con mayor masculinidad mostraban mejor perfil directivo. Sin embargo en la muestra estudiada en esta investigación, el efecto del género no aparece. Esto podría deberse al tamaño muestral, ya que si bien las diferencias entre géneros no son significativas, tanto en el perfil DI-PRO como en el perfil DI-RE, los sujetos masculinos y andróginos (por tanto, con alta masculinidad) obtienen mejores puntuaciones que los sujetos femeninos e indiferenciados (sujetos con baja masculinidad). Es posible que, de aumentar el tamaño muestral, las diferencias resulten significativas. Otra posible explicación, en caso de que efectivamente se constataran menores diferencias entre los géneros en los sujetos del *mundo de la empresa*, podría ser el efecto de la motivación de estos sujetos, para el desempeño de tareas directivas.
- Factores de personalidad que se consideran deseables para el desempeño de tareas directivas, como los analizados por el Cuestionario de Personalidad Social (CPS), muestran que algunos

*Habilidades Directivas: Estudio de sesgo de Género en instrumentos de Evaluación*

factores responden a una concepción masculina de los mismos. En los factores Liderazgo, Agresividad, Dominancia, Confianza y Seguridad, la Masculinidad tiene un efecto positivo; es decir, a mayor Masculinidad, mayor Liderazgo, mayor Agresividad, mayor Dominancia y Mayor Confianza y Seguridad en sí mismo. En el factor Tolerancia, también es la variable de mayor peso, aunque en este caso el efecto es negativo: a mayor Masculinidad, menor Tolerancia. Se confirma por tanto, lo que acabamos de señalar respecto a la *concepción masculina* de estas habilidades, que debería ser revisada en el modo propuesto anteriormente.

Los resultados de esta investigación muestran por tanto, la necesidad de revisar los efectos del género en algunos instrumentos que se utilizan para evaluar capacidades relacionadas con habilidades directivas, ya que algunas de estas técnicas parecen responder a un modelo masculino.



## Referencias Bibliográficas

- Anastasi, A. (1976) *Psychological Testing*. Nueva York: Macmillan (4ª Edición)
- Archer, J. (1996) Sex differences in social behavior: Are the social role and evolutionary explanations compatible?. *American Psychologist*, 51, 909-917.
- Ash, P. (1966) The implications of the Civil Rights Act of 1964 for psychological assesment in industry. *American Psychologist*, 21, 797-803.
- Ashmore, R.D. (1990) Sex, gender, and the individual. En J. Lorsch (Ed.): *Sex, gender, and the individual*. Nueva York: Guildford Press.
- Baires, S.; Castañeda, G. & Murguialday, C. (1993) *Hacer política desde las mujeres. Una propuesta feminista para la participación política de las mujeres salvadoreñas*. San Salvador: DIGNAS.
- Barberá, E. & Lafuente, M.J. (1996) Procesos de sexuación e implicaciones de género en la etapa adulta. En J. Fernández (Coord.): *Varones y mujeres. Desarrollo de la doble realidad del sexo y del género*. Madrid: Pirámide.
- Bartlett, C.J. & O'Leary, B.S. (1969) A differential prediction model to moderate the effects of heterogeneous grounds in personnel selection and classification. *Personnel Psychology*, 22, 1-17.
- Basow, S.A. (1995) Student evaluations of college professors: When gender matters. *Journal of Educational Psychology*, 87, 656-665.
- Bem, S.L. (1981) Gender schema theory: A cognitive account of sex typing. *Psychological Review*, 88, 354-364.
- Bem, S.L. (1983) Gender schema theory and its implications for child development: Raising gender-schematic children in a gender-schematic society. *Signs*, 8, 598-616.
- Bem, S.L. (1985) Androgyny and gender schema theory: A conceptual and empirical integration. En T.B. Sondergger (Ed.): *Nebraska Symposiun on Motivation, 1984: Psychology and Gender*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Bem, S.L. (1993) *The lenses of gender: Transforming the debate on sexual inequality*. New Haven, CT: Yale University Press
- Billig, M. (1987) *Arguing and thinking: A rhetorical approach to social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bonilla, A. (1998) Los roles de género. En J. Fernández (Coord.): *Género y sociedad*. Madrid: Pirámide.
- Brettell, C.B. & Sargent, C.F. (Eds.) (1993) *Gender in cross-cultural perspective*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Camilli, G. & Shepard, L.A. (1994) *Methods for Identifying Biased Test Items*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Centra, J.A.; Linn, R.L. & Parry, M.E. (1970) Academic growth in predominantly Negro and predominantly white colleges. *American Educational Research Journal*, 1, 83-98.
- Cesare, S.J. (1996). Subjective judgement and the selection interview: A methodological review. *Public Personnel Management*, 25, 3, 291-306.
- Cleary, T.A. (1968) Test bias: Prediction of grades of Negro and white students in integrated colleges. *Journal of Educational Measurement*, 5, 115-124.
- Cole, N.S. & Moss, P.A. (1989) Bias in test use. En Robert L. Linn (ed.), *Educational Measurement* (pp. 201-219). Nueva York: McMillan Publishing Company (3ª Edición).
- Conway, M.; Pizzamiglio, M.T. & Mount, L. (1996) Status, communality and agency: Implications for stereotypes of gender and other groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 25-38.
- Crocker, L. & Algina, J. (1986) *Introduction to classical and modern test theory*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Cronbach, L.J. (1970) *Essentials of psychological testing*. Nueva York: Harper & Row (3ª Edición).
- Cronbach, L.J. (1976) Equity in selection. Where psychometrics and political philosophy meet. *Journal of Educational Measurement*, 13, 31-42.
- Cronbach, L.J. (1980) Validity on parole: How can we go straight?. En W.B. Schrader (Ed.), *New directions for testing and measurement.- Measuring achievement: Progress over a decade* (pp. 99-108). San Francisco: Jossey-Bass.
- Carrant, M.M. (1988). Gender and recruitment: people and places in the labor mark. *Work employment and society*, 2, 3, 335-351.
- Chiavenato, I. (1988) *Administración de recursos humanos*. México: McGraw-Hill.
- Darlington, R.B. (1971) Another look at "cultural fairness". *Journal of Educational Measurement*, 3, 71-82.
- Darlington, R.B. (1978) Cultural test bias: Comment on Hunter and Schmidt. *Psychological Bulletin*, 85, 673-674.
- De Haro García, J.M. (1997) Modelos de toma de decisiones en selección de personal: una revisión. *Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 13, 1, 11-21.
- Deaux, K. & Kite, M. (1993) Gender stereotypes. En F.L. Denmark y M. Paludi (Eds.): *Psychology of women: Handbook of issues and theories*. Westport: Greenwood Press.

- Delgado, C. (1995) Sesgo de género en la medición del neuroticismo. *Revista de Ciencias Sociales de la Universidad de Costa Rica*, 69, 51-66.
- Delphy, C. (1993) Rethinking sex and gender. *Women's Studies International Forum*, 16,1-9.
- Dorans, N.J.; Schmitt, A.P. & Bleistein, C.A. (1992) The standardization approach to assessing comprehensive differential item functioning. *Journal of Educational Measurement*, 29, 309-319.
- Drakeley, R.J., Herriot, P. & Jones, A. (1988). Biographical data, training success and turnover, *Journal of Occupational Psychology*, 61, 145-152.
- Eagly, A.H. (1987) *Sex differences in social behavior: A social role interpretation*. Hillsdale, NJ: LEA.
- Eagly, A.H. & Wood, W. (1991) Explaining sex differences in social behavior, A meta-analytic perspective. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17, 306-315.
- Eells, K.; Davis, A.; Havighurst, R.J.; Herrick, V.E. & Tyler, R.W. (1951) *Intelligence and cultural differences*. Chicago: University of Chicago Press.
- Einhorn, J.J. & Bass, A.R. (1971) Methodological considerations relevant to discrimination in employment testing. *Psychological Bulletin*, 75, 261-269.
- Elizur, D. (1991) Género y valores del trabajo. Un análisis comparativo. *Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 7, 19, 101-107.
- Ellett, F.S. (1980, Abril) *Fairness and the predictors*. Ponencia presentada en el Congreso anual de la American Educational Research Association, Boston.
- Epstein, C.F. (1988) *Deceptive distinctions: Sex, gender, and the social order*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Fernández, J. & Mateo, M.A. (1997) Student and faculty gender in ratings of university teaching quality. *Sex Roles*, 37, 997-1003.
- Fernández, J. (1987) *Nuevas perspectivas en el desarrollo de la tipificación sexual y de género*. *Estudios de Psicología*, 32, 47-69.
- Fernández, J. (1996) Identidad sexual e identificación de género. En J. Fernández (Coord.) *Varones y Mujeres. Desarrollo de la doble realidad del sexo y del género*. Madrid: Pirámide.
- Fernández, J. (1997) Identidad sexual y contexto familiar: planteamiento teórico. En J.A. Ríos (Ed.): *Realidad y crisis de la familia actual*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Fernández, J. (1998) *Género y sociedad*. Madrid: Pirámide.
- Frieze, J.H.; Sales, E. & Smith, C. (1991) Considering the social context in gender research. *Psychology and Women Quarterly*, 15, 371-392.

- Geis, F.L. (1993) Self-fulfilling prophecies: A social psychological view of gender. En A.E. Beall y R.J. Sternberg (Eds.): *The psychology of gender*. Nueva York: Guilford Press.
- Genovese, M.A. (1997) *Mujeres líderes en política. Modelos y prospectiva*. Madrid: Narcea.
- Goffman, E. (1959) *The presentation of self in everyday life*. Londres: Alen Lane.
- Green, D.R. (1975) What does it mean to say a test is biased?. *Education and Urban Society*, 8, 33-52.
- Green, B.F.; Crone, C.R. & Folk, V.G. (1989) A method for studying Differential Distractor Functioning. *Journal of Educational Measurement*, 26, 147-160.
- Guion, R.M. (1977) Content validity: The source of my discontent. *Applied Psychological Measurement*, 1, 1-10.
- Hambleton, R.K.; Clauser, B.E.; Mazor, K.M. & Jones, R.W. (1993) Advances in the detection of differentially functioning test items. *European Journal of Psychological Assessment*, 19,1-18.
- Harding, S. (1996) *Ciencia y feminismo*. Madrid: Morata.
- Hardinge, N.M. (1989). Personnel selection in the military. En P. Herriot (Ed.): *Assesment and selection in organizations*, 625-642.
- Henley, N.M. (1973) Status and sex: Some touching observations. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 17, 79-81.
- Henley, N.M. (1977) *Body politics: Power, sex and nonverbal communication*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Hildebrandt, K.A. & Fitzgerald, H.E. (1979) Adults' perceptions of infants sex and cuteness. *Sex Roles*, 5, 471-481.
- Hilton, J.L. & von Hippel, W. (1996) Stereotypes. *Annual Review of Psychology*, 47, 237-271.
- Hilliard, A.G. (1984) IQ Testing as the Emperor's New Clothes. A critique of Jensen's Bias in Mental Testing. En C.R. Reynolds y R.T. Brown (Eds.), *Perspectives on Bias in Mental Testing* (pp. 139-169). Nueva York: Plenum Press.
- Hunter, J.E. & Schmidt, F.L. (1976) A critical analysis of the statistical and ethical implications of various definitions of "test bias". *Psychological Bulletin*, 83, 1053-1071.
- Hunter, J.E. & Schmidt, F.L. (1978) Differential and single group validity of employment tests by race: A critical analysis of three recent studies. *Journal of Applied Psychology*, 63,1-11.
- Huse, E.F. & Bowditch, J.L. (1992) *El comportamiento humano en la organización*. Bilbao: Deusto.
- Instituto de la Mujer (1992). *La mujer en cifras*. Madrid, Instituto de la Mujer.

- Jacklin, C.N. & Reynolds, C. (1993) Gender across the life-span and across cultures. *Developmental Review*, 1, 266-273
- Jensen, A.R. (1980) *Bias in mental testing*. Nueva York: Free Press.
- Kallingal, A. (1971) The prediction of grades for black and white students of Michigan State University. *Journal of Educational Measurement*, 8, 263-265.
- Katz, D. (1987). Sex discrimination in hiring: the influence of organizational climate and need for approval on decision making behavior. *Psychology of women quarterly*, 1, 11-20.
- Kelly, M.P.F. (1981) The sexual division of labor, development and women's status. *Current Anthropology*, 22, 414-419.
- Linn, R.L.(1973) Fair test use in selection. *Review of Educational Research*, 43, 139-161.
- Linn, R.L. (1979) Issues of validity in measurement for competency-based programs. En M.A. Buda y J.R. Sanders (Eds.), *Practice and problems in competency based measurement* (pp. 108-123). Washington: National Council on Measurement in Education.
- Linn, R.L. (1982) Ability testing: Individual differences, prediction and differential prediction. En A.K. Wigdor y W.R. Garner (Eds.), *Ability testing: Uses, consequences, and controversies* (pp. 335-388). Washington: National Academy Press.
- Linn, R.L. & Harnisch, D.L. (1981) Interactions between item content and group membership on achievement test items. *Journal of Educational Measurement*, 18, 109-118.
- Linn, R.L. & Werts, C.E. (1971) Considerations for studies of test bias. *Journal of Educational Measurement*, 8, 1-4.
- Lusa, Y. (Ed.) (1995) *Las mujeres ante, con, contra, desde, sin, tras... el poder político*. San Salvador: DIGNAS.
- Maccoby, E.E. & Jacklin, C.N. (1974) *The psychology of sex differences*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Maccoby, E.E. (1988) Gender as a social category. *Developmental Psychology*, 24, 755-765.
- Maccoby, E.E. (1990) Gender and relationships: A developmental account. *American Psychologist*, 45, 513-520.
- Maller, S.J. (1994, Noviembre) *Validity and item bias of the Wisc-III with deaf children*. Universidad de Arizona: Tesis doctoral DAI-A 55/05, p. 1249.
- Marshall, J. (1984) *Women Manager: Travellers in a Male World*. Nueva York: Wiley.
- Martín-Baró, I. (1980) La imagen de la mujer en El Salvador. *Estudios Centroamericanos*, 380, 557-568.

- Martín-Baró, I. (1981) Aspiraciones del pequeño burgués salvadoreño. *Estudios Centroamericanos*, 394, 773-788.
- Martín-Baró, I. (1983a) *Acción e ideología. Psicología Social desde Centroamérica*. San Salvador: UCA editores .
- Martín-Baró, I. (1983b) Los rasgos femeninos según la cultura dominante en El Salvador. *Boletín de Psicología*, 8, 3-7.
- Martín-Baró, I. (1985) Conflicto social e ideología científica: de Chile a El Salvador. *Conferencia en el XX Congreso Interamericano de Psicología*. Caracas, julio 1985.
- Martín-Baró, I. (1989) *Sistema, Grupo y Poder. Psicología Social desde Centroamérica*. San Salvador: UCA editores.
- Martínez-Benlloch, I. (1996) *Subjetividad y género*. Valencia: Episteme.
- McCreary, D.R. (1994) The male role and avoiding femininity. *Sex Roles*, 31, 517-531.
- McNemar, Q. (1975) On so-called test bias. *American Psychologist*, 30, 848-851.
- Mead, M. (1935) *Sexo y temperamento en las sociedades primitivas*. Barcelona: Laia.
- Mertz, W.R. (1974, Abril) *A biased test may be fair, but what does that really mean?* Ponencia presentada en el Congreso de la California Educational Research Association, San Francisco.
- Messick, S. (1980) Test validity and the ethics of assessment. *American Psychologist*, 35, 1012-1027.
- Messick, S. (1981) Constructs and their vicissitudes in educational and psychological measurement. *Psychological Bulletin*, 89, 575-588.
- Mestre, J.P. & Royer, J.M. (1991) Cultural and linguistic influences on Latino testing. En G.D. Keller , J.R. Deneen, y R.J. Magallan (Eds.), *Assessment and Access: Hispanics in Higher Education* (pp. 84-98). Nueva York: State University of New York Press.
- Miller, B.D. (Ed.) (1993) *Sex and gender hierarchies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Momsen, J.H. & Kinnaird, V. (Eds.) (1993) *Different places, different voices: Gender and development in Africa, Asia and Latin America*. Londres: Roulledge.
- Montero, E. (1993) *Linguistic and cultural influences on differential item functioning for hispanic examinees in a standardized secondary level achievement test*. Tesis doctoral no publicada, Florida State University, Miami.
- Muñiz, J. (1990) *Teoría de Respuesta a los Items. Un nuevo enfoque en la evolución psicológica y educativa*. Madrid: Pirámide.
- Muñiz, J. (1992) *Teoría Clásica de los Tests*. Madrid: Pirámide.

- Nicolson, P. (1997) *Poder, género y organizaciones*. Madrid: Narcea.
- Novick, M.R. & Peterson, N.S. (1976) Towards equalizing educational and employment opportunity. *Journal of Educational Measurement*, 13, 77-88.
- Osca, A. & López-Saez, M. (1994) Desarrollo de carrera y género. Factores que influyen en las diferencias entre hombres y mujeres. *Psicología del Trabajo y Organizaciones*, 10, 28, 73-85.
- Osterlind, S.J. (1983) *Test Item Bias*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Pastor, R. & Martínez-Benlloch, I. (1991) Roles de género: aspectos psicológicos de las relaciones entre los sexos. *Investigaciones psicológicas*, 9, 117-143.
- Peiró, J.M. (1992) *Psicología de la organización*. (2 Vols.) Madrid: UNED.
- Peña Baztán, M. (1990) *Dirección de Personal: Organización y Técnicas*. Barcelona: Hispano-Europea.
- Petersen, N.S. & Novick, M.R. (1976) An evaluation of some models for culture-fair selection. *Journal of Educational Measurement*, 13, 3-29.
- Piersel, W.C.; Plake, B.S.; Reynolds, C.R. & Harding, R.D. (1980, Diciembre) *Conceptual development and ethnic group membership: Item bias on the Boehm Test of Basic Concepts*. Ponencia presentada en el congreso anual de la Iowa Educational Research Association, Iowa City.
- Reynolds, C.R. (1980a) In support of "Bias in Mental Testing" and scientific inquiry. *Behavioral and Brain Sciences*, 3, 352.
- Reynolds, C.R. (1980b) Differential construct validity of intelligence as popularly measured: Correlations of age with raw scores on the Wisc-R for blacks, whites, males, and females. *Intelligence*, 4, 371-379.
- Reynolds, C.R. (1980c) An examination for bias in a preschool battery across race and sex. *Journal of Educational Measurement*, 17, 137-146.
- Reynolds, C.R. (1982a) The problem of bias in psychological assessment. En C.R. Reynolds y T.B. Gutkin (Eds.), *The handbook of school psychology* (pp. 178-208). Nueva York: Wiley.
- Reynolds, C.R. (1982b) Methods for detecting construct and predictive bias. En R.A. Berk (Ed.), *Handbook of methods for detecting test bias* (pp. 200-227). Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Reynolds, C.R. & Brown, R.T. (1984) Bias in mental testing: An introduction to the issues. En C.R. Reynolds y R.T. Brown (Eds.), *Perspectives on Bias in Mental Testing* (pp. 1-39). Nueva York: Plenum Press.
- Rubin, Z.; Provenzano, K.J. & Luria, Z. (1974) Social and cultural influences on sex-role development. The eye of the beholder. Parent's views on sex of new borns. *American Journal of Orthopsychiatry*, 44, 512-519.



- Ruch, F. (1971) What impact did the Supreme Court Decision in the Duke Power Case have on employment procedures? (Conferencia pronunciada en el Edison Electric Institute el 26 de mayo de 1971).
- Sánchez, J.C. (1993) *Selección de personal. Guía práctica*. Salamanca: Amarú.
- Scheuneman, J.D. (1984) A theoretical Framework for the Exploration of Causes and Effects of Bias in Testing. *Educational Psychologist*, 19, 219-225.
- Scheuneman, J.D. (1985) *Exploration of causes of bias in test items*. Report GREB N° 81-21P. Educational Testing Service, Report 85-42.
- Scheuneman, J.D. & Gerritz, K. (1990) Using Differential Item Functioning Procedures to Explore Sources of Item Difficulty and Group Performance Characteristics. *Journal of Educational Measurement*, 27, 109-131.
- Schmitt, A.P. & Dorans, N.J. (1990) Differential item functioning for minority examinees on the SAT. *Journal of Educational Measurement*, 27, 67-81.
- Schmitt, A.P. & Dorans, N.J. (1991) Factors related to differential item functioning for Hispanic examinees on the Scholastic Aptitude Test. En G.D. Keller, J.R. Deneen, y R.J. Magallan (Eds.), *Assessment and Access: hispanics in Higher Education* (pp. 12-37). Nueva York: Universidad del Estado de Nueva York.
- Seavey, C.A.; Katz, P.A. & Zalk, S.R. (1975) Baby X: The effect of gender labels on adults responses to infants. *Sex Roles*, 1, 103-109.
- Shepard, L.A. (1982) Definitions of Bias. En R.A. Berk (Ed.), *Handbook of Methods for Detecting Test Bias* (pp. 9-30). Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Stanley, J.C. (1971) Predicting college success of the educationally disadvantaged. *Science*, 171, 640-647.
- TEA Ediciones (1995) *P-DIR. 16 PF - Perfil del Directivo (Modelo de Ajuste)*. Madrid: TEA Ediciones (2ª edición).
- TEA Ediciones (1996) *16 PF. Cuestionario factorial de personalidad*. Madrid: TEA (14ª edición).
- TEA Ediciones (1998) *CPS: Cuestionario de Personalidad Situacional*. Madrid: TEA Ediciones.
- Temp, G. (1971) Test bias: Validity of the SAT for blacks and whites in thirteen integrated institutions. *Journal of Educational Measurement*, 8, 245-251.
- Thorndike, R.L. (1971) Concepts of culture-fairness. *Journal of Educational Measurement*, 8, 63-70.
- Tittle, C.K. (1982) Use of judgmental methods in item bias studies. En R.A. Berk (Ed.), *Handbook of Methods for Detecting Test Bias* (pp. 31-63). Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

- Turner, P.J. & Gervai, J. (1995) A multidimensional study of gender typing in preschool children and their parents: personality, attitudes, preferences, behavior and cultural differences. *Developmental Psychology*, 31, 759-772.
- Ukeje, I.C. (1990, Marzo) *Effective screening procedures for the identification of culturally differently-educationally disadvantaged, intellectually gifted minority preschool children (educationally disadvantaged)*. Universidad de New Jersey. Tesis doctoral DAI-A 51/09, p. 3024.
- Unger, R.K. & Crawford, M. (1996) *Women and Gender: A feminist psychology*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Unger, R.K. (1997) The three-sided mirror: Feminists looking at psychologists looking at women. En R. Fuller, P.N. Walsh y P. McGinley (Eds.): *A century of psychology. Progress, paradigms and prospects for the new millennium*. Londres: Routledge.
- Van Dell, D. L. (1994, Enero) *An unusual variation in Wechsler Information subtest performance K-12*. Universidad de Wyoming. Tesis doctoral DAI-B 55/07, p. 3001.
- Van der Linden, W.J. (1991) Applications of Decision Theory to Test-Based Decision Making. En R. Hambleton (Ed.), *Advances in Educational and Psychological Testing: Theory and Applications* (pp. 129-156). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- White, B.; Cox, C. & Cooper, C. (1992) *Women's Career Development: A Study of High Flyers*. Oxford: Blackwell Business.
- Williams, J.E. & Best, D.L. (1990). *Measuring sex stereotypes: A multination study*. Newbury Park, CA: Sage.
- Wood, W. & Karten, S.J. (1986) Sex differences in interactive style as a product of perceived sex differences in competence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 341-347.
- Wright, B.D. & Stone, M.H. (1979) *Best test design*. Chicago: MESA.