

TESIS DOCTORAL



Universidad
de La Laguna

**Las relaciones entre iguales en el alumnado
de primaria y secundaria desde una
perspectiva de género**

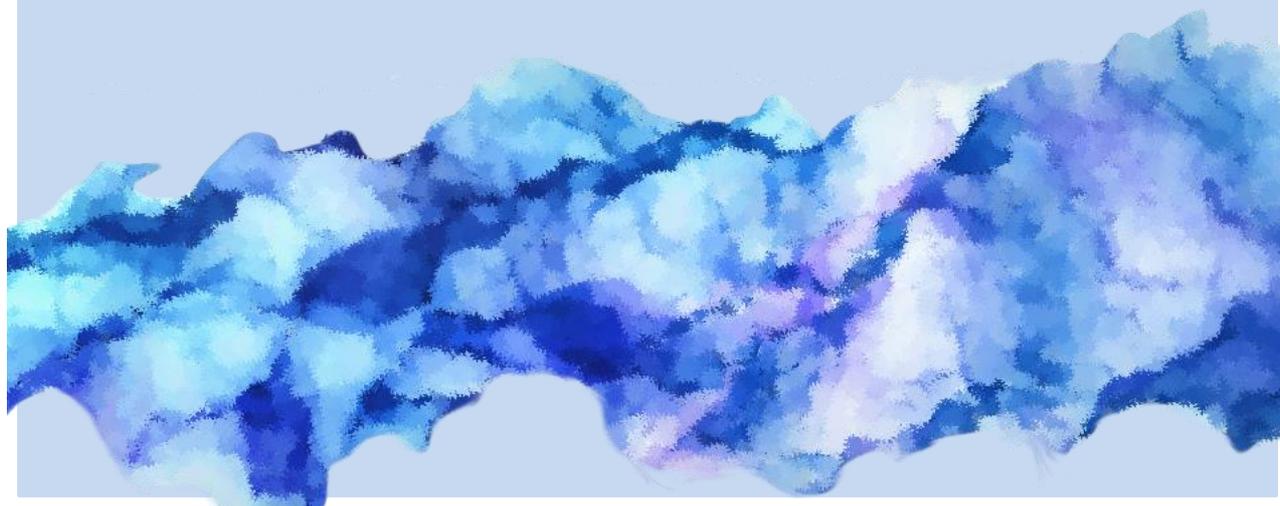
Cristo Manuel Guerra Hernández

San Cristóbal de La Laguna, 2017

Dirigida por:

Dr. Eduardo Martín Cabrera

Dra. Ángela Torbay Betancor



Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 967535

Código de verificación: eMDL9nIZ

Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 27/06/2017 23:20:40

EDUARDO MARTIN CABRERA
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

28/06/2017 07:56:31

ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

29/06/2017 10:57:13

ERNESTO PEREDA DE PABLO
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

07/07/2017 18:09:14

TESIS DOCTORAL



**Las relaciones entre iguales en el alumnado de primaria y secundaria desde
una perspectiva de género**

Cristo Manuel Guerra Hernández

San Cristóbal de La Laguna, 2017

Programa de Doctorado en Psicología

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 967535

Código de verificación: eMDL9nIZ

Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

TESIS DOCTORAL



**Las relaciones entre iguales en el alumnado de primaria y secundaria desde
una perspectiva de género**

Cristo Manuel Guerra Hernández

San Cristóbal de La Laguna, 2017

Programa de Doctorado en Psicología

Dirigida por:

Dr. Eduardo Martín Cabrera

Dra. Ángela Torbay Betancor

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 967535

Código de verificación: eMDL9nIZ

Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

*"No te preocupes por los fracasos, preocúpate con las posibilidades que pierdes
cuando ni siquiera lo intentas" - Jack Canfield*

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 967535

Código de verificación: eMDL9nIZ

Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

AGRADECIMIENTOS

Conseguir finalizar esta tesis ha sido gracias a muchos, sabedores o no de que la hacían conmigo. Comenzar dedicando y agradeciendo a aquellas personas que no sabían qué era eso de una “tesis doctoral”. Con tan sólo decir “yo no sé, pero sí es bueno para ti, te apoyaremos” ya hacían mucho. Entendían a duras penas que siguiera despierto por las noches frente al ordenador, mirando números diminutos, y continuaban hacia su destino nocturno con el mayor sigilo, por si fuera posible que se rompiera aquel extraño momento de lucha entre mis ojos enrojecidos y cansados, y el devorador brillo de la pantalla. Para ellos, por simplemente verlos todos los días y conseguir que llegase hasta aquí.

También parte de la dedicatoria y agradecimiento va para aquellas personas que una vez supieron de qué trataba una tesis doctoral y que ya lo han olvidado debido al peso de los años y la enfermedad, y que llegados a este punto era más que suficiente que se preocuparan por si había comido, dormido, o cualquier otro tipo de necesidad. Sabias y alentadoras palabras.

Otras personas sí que eran totalmente conscientes del enredo científico en el que me hallaba. Las que dirigieron mi mente hacia la meta en un proceso de corrección, aprobación, pausa, y nuevamente corrección, consiguieron ser sustento diario. A la que controló mis emociones en su justo momento y le deberían de convalidar parte del valor de esta tesis, por su inestimable aportación a la causa. Ya sabes lo que te depara el infinito. Además gracias a los que durante un tiempo estuvieron y ya sus relojes de arena gastaron su último grano sin posibilidad de darse la vuelta. Y a los “invisibles”, gente de todo tipo que sin saber cómo, elegí para coprotagonizar mi vida y que están conmigo sin que lo sepa.

Finalmente, felicitarme. Un agradecimiento al que hace unos años decidió que hacer una tesis doctoral era una buena idea, que enfrentó la empresa con ilusión, pero también con ignorancia. Recordar al que fracasó y se vino abajo en muchos momentos, y me hizo entender que el esfuerzo vencido también genera aprendizaje. Luego a ese otro “valiente” que hizo caso omiso al que nos aportó del

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 967535

Código de verificación: eMDL9nIZ

Firmado por:	Fecha:
CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

camino, y retomó, dando un golpe en la mesa casi por orgullo, la importancia de acabar lo que se empieza. Y finalmente, gracias al yo que puso un digno final al reto, engrandecido por todas las subidas y bajadas. Espero que le sirva de mucho al que está por venir, y a todas y todos por haberlo construido.

Guía de Isora, Junio 2017

Cristo Manuel Guerra Hernández

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 967535

Código de verificación: eMDL9nIZ

Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

ÍNDICE DE CONTENIDOS

PRESENTACIÓN	1
PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO	4
Capítulo 1: La educación desde una perspectiva de género	5
1.0. Introducción del capítulo	6
1.1. Consecuencias de la educación diferenciada	7
1.2. La educación y las políticas de género.	10
1.3. La escuela como agente socializador y constructor del género	15
Capítulo 2: La importancia de las relaciones entre iguales	18
2.0. Introducción del capítulo	19
2.1. Desarrollo evolutivo de la experiencia social en la tercera infancia.	20
2.2. Desarrollo diferencial de las relaciones entre iguales según el género.	25
Capítulo 3: El estudio de las relaciones entre iguales	31
3.0. Introducción del capítulo	32
3.1. Índices y tipos sociométricos	33
3.2. Reputación social.	46
Capítulo 4: El papel de la familia en el desarrollo social de la infancia y la adolescencia	51
4.0. Introducción del capítulo	52
4.1. Las repercusiones de las relaciones sociofamiliares en el desarrollo de niños, niñas y adolescentes.	52
4.2. Las relaciones entre iguales en niños y niñas en acogimiento residencial	55
SEGUNDA PARTE: TRABAJO EMPÍRICO	60

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 967535

Código de verificación: eMDL9nIZ

Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 27/06/2017 23:20:40

EDUARDO MARTIN CABRERA
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

28/06/2017 07:56:31

ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

29/06/2017 10:57:13

ERNESTO PEREDA DE PABLO
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

07/07/2017 18:09:14

Capítulo 5: Metodología	61
5.1. Planteamiento del problema.	62
5.2. Objetivos general y específicos.....	62
5.3. Muestra.....	64
5.4. Instrumentos.....	65
5.5. Procedimiento y variables.....	68
5.6. Análisis estadísticos.....	71
Capítulo 6: Resultados	74
6.1. Análisis correlacional entre los diferentes índices sociométricos intra e intergénero.	75
6.2. Diferencias de medias entre chicas y chicos en los diferentes índices sociométricos intra e intergénero en el contexto de aula.	77
6.3. Diferencias de medias entre chicas y chicos en los diferentes índices sociométricos intra e intergénero en el contexto de patio.....	78
6.4. Diferencias en las relaciones que mantienen chicas y chicos, tanto intra como intergénero, a lo largo de la escolaridad, en el contexto del aula.....	79
6.4.1. Tendencias de chicas y chicos en de los índices sociométricos intra e intergénero a lo largo de los ciclos educativos, en el contexto del aula.	82
6.5. Diferencias en las relaciones que mantienen chicas y chicos, tanto intra como intergénero, a lo largo de la escolaridad, en el contexto del patio.....	84
6.5.1. Tendencias de chicas y chicos en de los índices sociométricos intra e intergénero a lo largo de los ciclos educativos, en el contexto del patio.....	86
6.6. Diferencias entre chicas y chicos en los factores de reputación social.	88
6.7. Análisis factorial de los índices sociométricos intra e intergénero.	88
6.8. Análisis de la relación entre reputación social y los factores de los índices sociométricos por separado para chicas y chicos.....	91
6.9. Análisis de la interacción entre sexo y nivel educativo en los factores de los índices sociométricos intra e intergénero.	93

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 967535

Código de verificación: eMDL9nIZ

Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

6.9.1. Tendencias de chicas y chicos en los factores de los índices sociométricos intra e intergénero, a lo largo de la escolaridad.	96
6.10. Análisis de las diferencias entre chicas y chicos en los índices sociométricos intra e intergénero en función de la situación sociofamiliar, en el contexto del aula.....	98
6.10.1. Tendencias de chicas y chicos en los índices sociométricos intra e intergénero según la situación sociofamiliar, en el contexto del aula.	101
6.11. Análisis de las diferencias entre chicas y chicos en los índices sociométricos intra e intergénero en función de la situación sociofamiliar, en el contexto del patio.	104
6.11.1. Tendencias de chicas y de chicos en los índices sociométricos intra e intergénero según la situación sociofamiliar, en el contexto del patio.	106
6.12. Análisis de las diferencias en los factores de reputación social entre chicas y chicos en función de la situación sociofamiliar.	110
6.12.1. Tendencias de chicas y de chicos en los factores de reputación social según la situación sociofamiliar.	111
Capítulo 7: Discusión.....	113
Capítulo 8: Conclusiones	138
8.1. Conclusiones.....	139
8.2. Limitaciones.....	142
8.3. Propuestas de futuro.....	143
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	145
ANEXO	171

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 967535

Código de verificación: eMDL9nIZ

Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 27/06/2017 23:20:40

EDUARDO MARTIN CABRERA
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

28/06/2017 07:56:31

ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

29/06/2017 10:57:13

ERNESTO PEREDA DE PABLO
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

07/07/2017 18:09:14

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Distribución de la muestra según los ciclos educativos.....	64
Tabla 2. Distribución de la muestra según la situación sociofamiliar.....	65
Tabla 3. Ítems de la prueba de asignación de atributos perceptivos.....	67
Tabla 4. Abreviaturas de los índices sociométricos intra e intergénero.....	71
Tabla 5. Correlaciones entre los índices sociométricos intra e intergénero en el contexto del aula y del patio.....	76
Tabla 6. Diferencias entre chicas y chicos en los índices sociométricos intra e intergénero en el contexto del aula.....	78
Tabla 7. Diferencias entre chicas y chicos los índices sociométricos intra e intergénero en el contexto del patio.....	79
Tabla 8. Diferencias entre chicas y chicos en los índices sociométricos intra e intergénero según el ciclo educativo, en el aula.....	81
Tabla 9. Diferencias entre chicas y chicos en los índices sociométricos intra e intergénero según el ciclo educativo, en el patio.....	85
Tabla 10. Diferencias entre chicas y chicos en los factores de reputación social.....	88
Tabla 11. Análisis factorial de los índices sociométricos intra e intergénero...	91
Tabla 12. Correlaciones entre los factores de reputación social y los factores de los índices sociométricos, para chicas y chicos.....	93
Tabla 13. Puntuaciones medias y desviaciones típicas de las chicas y de los chicos en los factores de los índices sociométricos intra e intergénero, según el ciclo educativo.....	96

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 967535

Código de verificación: eMDL9nIZ

Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 27/06/2017 23:20:40

EDUARDO MARTIN CABRERA
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

28/06/2017 07:56:31

ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

29/06/2017 10:57:13

ERNESTO PEREDA DE PABLO
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

07/07/2017 18:09:14

Tabla 14. Puntuaciones medias y desviaciones típicas de las chicas y de los chicos en los índices sociométricos intra e intergénero, según la situación sociofamiliar, en el contexto del aula.....	101
Tabla 15. Puntuaciones medias y desviaciones típicas de las chicas y chicos en los índices sociométricos intra e intergénero, según la situación sociofamiliar, en el contexto del patio.....	106
Tabla 16. Puntuaciones medias y desviaciones típicas de las chicas y de los chicos en los factores de reputación social, según la situación sociofamiliar...	111

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 967535

Código de verificación: eMDL9nIZ

Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

ÍNDICE DE GRÁFICAS

<i>Gráfica 1. Tendencias de las chicas y los chicos en los índices sociométricos intra e intergénero a lo largo de los ciclos educativos, en el contexto del aula.....</i>	83
<i>Gráfica 2. Tendencias de las chicas y los chicos en los índices sociométricos intra e intergénero a lo largo de los ciclos educativos, en el contexto del patio.....</i>	87
<i>Gráfica 3. Tendencias de las chicas y los chicos en los factores de los índices sociométricos intra e intergénero a lo largo de la escolaridad</i>	97
<i>Gráfica 4. Tendencias de las chicas y los chicos en los índices sociométricos intra e intergénero según la situación sociofamiliar, en el contexto del aula.....</i>	103
<i>Gráfica 5. Tendencias de las chicas y de los chicos en los índices sociométricos intra e intergénero según la situación sociofamiliar, en el contexto del patio.....</i>	109
<i>Gráficas 6. Tendencias de las chicas y de los chicos en los factores de reputación social según la situación sociofamiliar.....</i>	112

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 967535

Código de verificación: eMDL9nIZ

Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 27/06/2017 23:20:40

EDUARDO MARTIN CABRERA
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

28/06/2017 07:56:31

ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

29/06/2017 10:57:13

ERNESTO PEREDA DE PABLO
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

07/07/2017 18:09:14

PRESENTACIÓN

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 967535

Código de verificación: eMDL9nIZ

Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

Las relaciones entre iguales suponen un aspecto importante en el desarrollo cognitivo, emocional y social de las personas. Desde edades tempranas, se empiezan a gestar las habilidades sociales que marcan las relaciones e interacciones que se mantendrán con los demás. La calidad y cantidad de estas relaciones se crean a partir de numerosas variables tales como el desarrollo de las capacidades cognitivas, las características del yo y de la autoestima, o el modelado que ejercen las personas adultas como familiares o docentes. Aunque sin duda, un factor relevante en el desarrollo de dichas relaciones sociales es, la formación de la identidad y de los roles de género. Muchos autores han coincidido en la relevancia que tiene el género, no sólo como un sistema de relación entre adultos, sino además, como una influencia que determina cómo se relacionan niños y niñas con su mismo género y con el género opuesto. Este hecho hará que se perciban ciertas características en la otra persona, harán que sea aceptado/a, o por el contrario, rechazado/a.

Mantener unas expectativas y creencias sobre lo más propio o representativo de un determinado género tiene repercusiones a nivel personal y social, como la calidad y cantidad de las redes sociales, y en la dinámica familiar y del centro de enseñanza. En el núcleo familiar se observa en los estilos educativos parentales que llevan a cabo de forma distintiva entre los hijos y las hijas. En la escuela, la forma de participar en las actividades académicas y más informales, así como su rendimiento en ellas, también es diferente entre alumnos y alumnas. Partiendo de las situaciones que se viven y se fomentan en estos dos contextos de socialización, no es de extrañar que la familia y la escuela tengan gran parte de la responsabilidad educativa para formar a los futuros hombres y mujeres acerca de las relaciones entre géneros y de las actitudes sexistas.

Con esta referencia, el objetivo que se ha marcado esta tesis es extender el conocimiento existente sobre las relaciones entre iguales, esta vez desde una perspectiva de género, al tratar estas relaciones desde un enfoque intragénero e intergénero.

En la primera parte de la tesis, se expondrá el marco teórico de la investigación. Cuenta con un total de cuatro capítulos, que servirán de referencia

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 967535	Código de verificación: eMDL9nIZ
Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

para el estudio de las relaciones entre iguales que nos planteamos. En el capítulo 1 se describe la importancia que tiene el género en la educación, presentándose como una variable que mediatiza la experiencia vital en general, y la escolar en particular. El capítulo 2 expondrá el papel que juegan los iguales en el desarrollo evolutivo de las niñas y niños, y cómo influyen las relaciones que entre ellos se establecen. En el siguiente capítulo, el número 3, comentaremos cómo la ciencia de la sociometría y sus hallazgos, han aportado valiosa información para entender las relaciones entre iguales, su estatus y reputación social. Y finalmente, en el capítulo 4, trataremos teóricamente las repercusiones que tienen sobre las relaciones entre iguales de niñas y niños que no parten siempre de una situación sociofamiliar deseable, como es el caso de los que se encuentran en acogimiento residencial.

Tras el marco teórico, se describirá la parte empírica del estudio. El capítulo 5, se inicia con el planteamiento del problema, y seguidamente se enumeran los objetivos que perseguimos, así como la metodología con la que se han intentado alcanzar. En el capítulo 6, se detallan los resultados encontrados tras los diferentes análisis realizados, apoyados por tablas y gráficas para su mejor interpretación. Una vez descritos los resultados, en el capítulo 7, se discuten éstos teniendo en cuenta las investigaciones previas y los objetivos planteados en este trabajo, permitiéndonos, en el capítulo 8, establecer las conclusiones finales, las limitaciones y las propuestas de futuro.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 967535	Código de verificación: eMDL9nIZ
Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 967535

Código de verificación: eMDL9nIZ

Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

Capítulo 1: La educación desde una perspectiva de género

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 967535

Código de verificación: eMDL9nIZ

Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

Índice del capítulo 1

1.0. Introducción del capítulo.....	6
1.1. Consecuencias de la educación diferenciada.....	7
1.2. La educación y las políticas de género.....	10
1.3. La escuela como agente socializador y constructor del género.....	15

1.0. Introducción del capítulo.

El género es una variable que establece claras diferencias individuales en el ser humano, y desde las primeras experiencias vitales, adquiere una importante influencia educativa, dado el relevante papel que juega la familia en el desarrollo del género en los niños y niñas desde edades muy tempranas. Desde estos inicios, padres y madres cuentan con percepciones y expectativas diferentes de sus hijos e hijas, y mantienen unas ideas un tanto preestablecidas sobre cómo hay que criarlos y educarlos, que en ciertos aspectos, hace que niños y niñas reciban un trato diferente que fomenta en ellos y en ellas, los valores y las características más “apropiados” a su género (Rodríguez y Peña, 2005). Este tratamiento diferencial comienza muchas veces desde una simple elección de los muebles para la habitación del futuro hijo o hija o por todo el conjunto de juguetes de los que disfrutarán durante los primeros años, así como por la realización de actividades y juegos distintos durante los años previos a la escuela primaria, considerados también como un medio de desarrollo social (Pyle y Bigelow 2014). Esta educación diferenciada se prolongará durante el resto de la infancia; se otorgará mayor independencia a los niños que a las niñas y se esperarán diferentes resultados en las asignaturas, por ejemplo, los niños un mejor rendimiento en matemáticas y en deportes, y las niñas en lenguaje e idiomas, entre otras pautas y expectativas educacionales.

En términos generales, este trato diferencial hacia los hijos e hijas en función del género es más característico de los padres que de las madres, y son,

con mayor frecuencia y rigidez los niños y no las niñas, a quienes se aplican más prácticas estereotipadas (Lytton y Romney, 1991, Malonda, Tur-Porcar y Llorca, 2017), hecho que tal vez, puede estar en la base de la explicación de la menor flexibilidad de los varones en cuanto a los roles de género.

1.1. Consecuencias de la educación diferenciada.

Antes de profundizar en las consecuencias de la educación diferenciada, según Rebollo, García, Piedra y Vega (2011), actualmente es necesario comprender y analizar el género desde tres perspectivas. La primera, la que entiende el género como un sistema de organización social que otorga mayor poder y estatus a los hombres, y regula la posición social y la manera de relacionarse de hombres y mujeres. Los valores, las costumbres, las tradiciones y las leyes de un país, formarían parte también de esta organización social. La segunda perspectiva, la del género como un proceso dinámico de representación de lo que significa ser mujer u hombre, construida día a día en las interacciones cara a cara, esto es, la conformación de la identidad de género y el conocimiento de los roles de cada uno, que desde pequeños empiezan a crearse en todo contexto y proceso de socialización, y son la base sobre los que se adquieren modelos y maneras de relacionarse según el género. Y una tercera perspectiva, la del género como un aspecto de la identidad y de las actitudes personales.

El conjunto de expectativas, intereses, fantasías y creencias están asociadas a modelos más o menos aceptables de lo que significa ser un hombre “masculino” o una mujer “femenina” en una cultura concreta. Este autoconcepto y autoestima marcados subjetivamente por el género no se elaboran de manera consciente, sino que en la práctica suele ser una respuesta más o menos automática a presiones sociales. A este respecto, investigaciones como la de Amezcua y Pichando (2000) muestran cómo el género afecta a dicha representación subjetiva. El propósito del trabajo de estos autores fue profundizar en el análisis de las diferencias de género existentes entre preadolescentes y adolescentes respecto de sus niveles de autoconcepto. Los resultados obtenidos muestran diferencias significativas entre chicos y chicas, los primeros obtuvieron mayores niveles de autoconcepto global y emocional, mientras que ellas lo hicieron en autoconcepto familiar. Wilgenbusch y

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 967535

Código de verificación: eMDL9nIZ

Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 27/06/2017 23:20:40

EDUARDO MARTIN CABRERA
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

28/06/2017 07:56:31

ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

29/06/2017 10:57:13

ERNESTO PEREDA DE PABLO
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

07/07/2017 18:09:14

Merrell (1999) matizan que este autoconcepto en las chicas de entre siete y doce años (la franja de edad que nos ocupa en este trabajo), se da especialmente en cuatro dimensiones: verbal, amistad, honestidad y religiosidad-moralidad.

La conclusión de estos y otros autores es que existen claras diferencias de género en autoconcepto, de forma que las niñas, particularmente después de los doce años, tienden a mostrar como grupo, peor autoconcepto que los niños, incluso la autoestima y el logro académico de las chicas sufren un descenso significativo durante la adolescencia temprana (Inglés, Pastor, Torregrosa, Redondo y García, 2009, Rothenberg, 1997), indicando el mayor grado de adaptación personal de los chicos con respecto a las chicas.

Como vemos, la adquisición de la identidad y los roles de género de manera estereotipada marcará en gran parte, no sólo el devenir personal y académico de los niños y niñas, sino también las formas de sexismo futuro con las que se encontrarán, que son consecuencia además, del tipo de educación recibida. Rebollo et al. (2011) haciéndose eco de investigaciones previas como la de Moya (2004), identifica tres formas de sexismo en los países occidentales:

1. Sexismo manifiesto, o también denominado hostil o clásico.
2. Neosexismo.
3. Sexismo ambivalente.

El primero de ellos es el sexismo manifiesto, y se apoya en tres ideas. Por un lado, que las mujeres son más débiles e inferiores a los hombres, y que no son del todo competentes; por otro lado, que las mujeres son diferentes y carecen de la capacidad para gobernar las instituciones sociales por lo que debe de quedar relegadas a la familia y al hogar, y por último, que las mujeres son peligrosas y manipulan a los hombres debido a su poder sexual (Glick y Fiske, 1996, Novo, Herbón y Amado, 2016). Sin embargo, esta ideología de género ha mostrado un claro retroceso en el mundo occidental (Moya, Expósito y Ruiz, 2000). El segundo es el neosexismo, que se apoya en la creencia de que la incorporación masiva de la mujer al mundo laboral, político y social, así como la introducción de políticas para

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 967535	Código de verificación: eMDL9nIZ
Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

reducir la discriminación, suponen una amenaza a ciertos valores tradicionales (Delgado, Palma y Rivas, 2015; Tougas, Brown, Beaton y Joly, 1995). Las estrategias de acción positiva, que son las medidas destinadas a corregir situaciones patentes de desigualdad, estarían afectadas en esta forma de sexismo por creencias como que la discriminación de la mujer, hoy en día, ya no es un problema, de que las mujeres están presionando demasiado, o que muchos de sus logros recientes son inmerecidos (Moya y Expósito, 2001).

Finalmente, el tercero es el sexismo ambivalente, se define como la coexistencia de la antipatía sexista y de sentimientos positivos hacia las mujeres, que queda a medio camino entre el sexismo hostil antes comentado, y el sexismo benévolo, que se sustenta en la creencia de que el hombre cuida y protege a la mujer al igual que cuidaría a sus hijos. En esta dimensión se percibe a las mujeres con características positivas que complementan las de los hombres, y a los hombres, como grupo dominante, como dependientes afectivamente de las mujeres, que son el grupo subordinado. Según Glick y Fiske (2001), esta forma de sexismo es incluso más perjudicial que el hostil, al no ser visible socialmente, al no considerarse sexistas las personas que mantienen estas creencias, y al promover la subordinación de las mujeres de una forma sutil mediante un sistema de recompensas y castigos que indica a las mujeres cuál es el sitio en que deben permanecer.

Aunando los conceptos comentados de adquisición de la identidad y de los roles de género, su influencia en el autoconcepto y la autoestima, y la relación con el sexismo, en estudios con preadolescentes y adolescentes sobre actitudes del alumnado hacia la igualdad de género (García, Rebollo, Buzón, González, Barragán y Ruiz, 2010), se pone al descubierto que el alumnado manifiesta una cierta sensibilización y disposición hacia la cultura de igualdad, pero más acentuada en las chicas que en los chicos, y de manera específica, en el plano social y personal es donde mayor sensibilidad hay, tales como la actividad profesional y social de la mujer, teniendo en el plano relacional, una postura más cercana al sexismo los chicos que las chicas, especialmente los referidos a la violencia contra la mujer y los homosexuales.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 967535	Código de verificación: eMDL9nIZ
Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

Por eso constata que, a nivel sociocultural y personal, persisten aún creencias estereotipadas y expectativas diferenciales de rol de género muy marcadas en lo que se refiere a la función social de la mujer asociada a la reproducción y las tareas del cuidado. Esto concuerda con los datos obtenidos por otros estudios sobre creencias y actitudes de género en adolescentes (Colás y Villaciervos, 2007; García, Ruiz y Rebollo, 2016; Lameiras y Rodríguez, 2002). Por su parte, De Lemus, Castillo, Moya, Padilla y Ryan (2008) demuestran que las chicas adolescentes con mayor autoestima, presentan mayores niveles de sexismo benévolo, es decir, que la mayor autoestima parece ser producto del refuerzo positivo que el sexismo benévolo da a las mujeres sobre roles tradicionales y normas sociales.

Para Aguirre (2015) estas circunstancias persisten también en ámbitos aparentemente más igualitarios, como el de la educación formal. En su opinión, en la escuela se prepara tanto a las chicas como a los chicos para ejercer un trabajo y para la participar social y políticamente, sin embargo, otros como el trabajo doméstico y de cuidado de los demás, tradicionalmente labores femeninas, quedan fuera de la formación reglada, arraigando el estereotipo de género por medio de su invisibilización y su devaluación. Por ello, las chicas, en su afán por conseguir la igualdad, cada vez más manifiestan actitudes y comportamientos considerados tradicionalmente como propios de los chicos, como el lenguaje, el interés por el deporte, determinadas aficiones y actitudes de riesgo, los comportamientos violentos, el alejamiento del trabajo doméstico y de cuidado, etc.

1.2. La educación y las políticas de género.

Dado que la educación no sólo es una labor que recae exclusivamente en la familia, los estudios han puesto de manifiesto el papel fundamental que también tiene la escuela en el proceso y tratamiento de las diferencias entre hombres y mujeres (Aroca, Ros y Varela, 2016). En este sentido, las políticas educativas han tenido en cada época un papel importante a la hora de fomentar y reproducir los estereotipos y desigualdades entre los sexos (Butler, 2005). En cuanto al tratamiento de estas diferencias, se ha puesto de manifiesto en muchos estudios que los roles se construyen a lo largo del proceso de socialización, y que, en

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 967535	Código de verificación: eMDL9nIZ
Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

palabras de López-Francés y Vázquez (2014), “en pleno siglo veintiuno es imprescindible que esta educación se realice con una perspectiva de género, donde la equidad, entendida como una cuestión de dignidad y justicia, sea un pilar clave que para aprender y vivir” (p. 243). En esta línea ya comentaba Del Río (1999) que, primero, antes de dirigir a los escolares hacia acciones pedagógicas diversas, es preciso responder a las preguntas de a quién se desarrolla, a quién educamos y a quién se dirigen esas acciones, y segundo, que en nuestro modelo educativo sigue perviviendo de manera más o menos explícita un patrón masculino que es valorado por encima del femenino.

De esta manera se explicaría, según el autor, que ciertas conductas puedan pasar desapercibidas, como el desprecio hacia la inteligencia o audacia, una crítica hacia la manera de vestir de una chica o hacia lo que comentan en Internet, los celos exagerados por parte de su pareja, cualquier intento de tenerla controlada en todo momento o de saber con quién se comunica, e incluso de separarla de sus amigas, entre otras situaciones. Puede que por sí solas no sean graves; sin embargo, conforman los primeros síntomas de la violencia de género, y lo que es más grave es que resultan relativamente comunes entre las nuevas generaciones (López y Saneleuterio, 2016).

Este fenómeno social de la violencia creciente, va más allá del problema que tienen, como instituciones, los centros educativos, pues ocurre que esta violencia en los centros de enseñanza, sí que es un reflejo de lo que se fragua en la vida pública y privada. Los estudios longitudinales demuestran que dentro de los tipos de violencia que se dan en la etapa escolar la que mayor índice de mantenimiento presenta es la que tiene que ver con conductas machistas (De la Encarnación, 2015; Fernández-Llebrez y Camas, 2012), y dado que también se ha considerado a la escuela como un contexto favorecedor de las diferencias de género (Subirats, 2011), se hacen necesarias cada vez más, políticas educativas y de igualdad eficaces, y una verdadera aplicación a todos los niveles del término “coeducación”.

La coeducación, que de forma relevante estuvo en Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación (LOE), pionera en el uso del término, y que también se recoge en la actual ley, se entiende como la oportunidad de impulsar el desarrollo

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 967535	Código de verificación: eMDL9nIZ
Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

de las personas en igualdad de oportunidades, y por tanto, desde la igualdad de valores entre las personas, independientemente de su sexo y de su origen sociocultural. La coeducación se presenta además como una herramienta eficaz para influir, con profundidad, en el cambio cognitivo necesario en una sociedad cuya base angular es el conocimiento (Mañas et al., 2016).

Este concepto en España tiene un largo recorrido, ya que sus primeras experiencias se remontan a los tiempos de las escuelas unitarias (Gelís, 2004; Mañas, 2013) en un tiempo de precariedad y pobreza que deja que los niños y las niñas se formen en el mismo espacio público, que no en el mismo lugar ni con los mismos contenidos. Las primeras defensas de la escuela mixta y de la coeducación vienen de la mano de Emilia Pardo Bazán, que considera que la igualdad de todos los individuos comporta, a su vez, la igualdad de hombres y mujeres en la educación (Sevilla-Pavón y Haba-Osca, 2017; Subirats, 1994), y será la Institución Libre de Enseñanza la representante de este nuevo modelo hasta la llegada de la dictadura franquista. Tras una oscura etapa para la educación en general, y para la educación de las mujeres españolas en particular, poco a poco se consolida la escuela mixta, lo que permite un gran avance en la escolarización femenina y se definen objetivos de cambio a partir de los conceptos “educación no sexista” y “coeducación”. A pesar de todo, se convierte en un etapa en la se entiende que, la escuela mixta, sólo por serlo, ya trata por igual a niños y niñas gracias a la unificación de los programas (Subirats, 2009).

Sin embargo, lejos del actual concepto de coeducación, inicialmente, esta idea de escuela mixta, no tiene como objetivo cambiar el rol de las mujeres dentro de la sociedad, sino dignificar su situación social y mejorar así las relaciones entre ambos sexos. De partida, este cambio de la educación separada a la mixta se hizo con una idea muy simple de igualdad y sin una necesaria reflexión sobre las exigencias de una educación respetuosa con las diferentes cualidades que niñas y niños aportan a la escuela, así como de una preparación específica del profesorado (Arnot, 1992; Díaz de Greñu y Anguita, 2017).

Sin transformar los supuestos educativos previos, se pretendió coeducar generalizando un modelo de escolarización masculina, un modelo supuestamente

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 967535	Código de verificación: eMDL9nIZ
Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

igualitario basado en valores característicos del estereotipo de comportamiento masculino (competencia, éxito, desvalorización de lo emocional, etc.), uno de cuyos efectos implícitos es la concepción jerárquica de las relaciones entre los sexos y que actúa como currículum oculto que legitiman múltiples discriminaciones (Freixas, García, Jiménez, Sánchez y Santos, 1993; García, 1993; Gimeno, Santos, Torres, Jackson y Marrero, 2015; Vega, 1995).

En los años noventa, la coeducación se presenta como una herramienta pedagógica valiosa para combatir las desigualdades entre hombres y mujeres y la violencia que esta desigualdad fomenta, pero es ya durante el siglo veintiuno cuando la coeducación pasa a formar parte importante de la política institucional (Ullastres, 2014).

Continuando por el camino marcado por la anterior ley educativa, la actual Ley Orgánica 8/2013, de 9 de Diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), en su artículo 2.1.b, relacionado con la finalidad de la educación, se expresa que ésta debe dirigirse hacia la consecución del respeto de los derechos y libertades fundamentales, y la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, y en la igualdad de trato.

Si fijamos la mirada en los ciclos educativos en los que se centra esta investigación, para la educación primaria el artículo 17.b de la LOMCE prevé como uno de sus objetivos, desarrollar en el alumnado la capacidad de “conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres [...]” (p. 23), y para la educación secundaria obligatoria en su artículo 23.c, el objetivo en esta línea es conseguir que se valore y respete “la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos”, a lo que se añade el rechazo de “los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres”.

De esta manera, las políticas educativas tienen un papel fundamental en la lucha contra la formación de los estereotipos y desigualdades entre hombres y mujeres, y se comprometen a la construcción de una ciudadanía sin discriminación de las mujeres. También la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de Marzo, para la Igualdad

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 967535	Código de verificación: eMDL9nIZ
Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

Efectiva de Mujeres y Hombres, en su artículo 24, hace mención a la integración del principio de igualdad en la política de educación, y en la que las Administraciones educativas tendrán que desarrollar las siguientes actuaciones:

- a) La atención especial en los currículos y en todas las etapas educativas al principio de igualdad entre mujeres y hombres.
- b) La eliminación y el rechazo de los comportamientos y contenidos sexistas y estereotipos que supongan discriminación entre mujeres y hombres, con especial consideración a ello en los libros de texto y materiales educativos.
- c) La integración del estudio y aplicación del principio de igualdad en los cursos y programas para la formación inicial y permanente del profesorado.
- d) La promoción de la presencia equilibrada de mujeres y hombres en los órganos de control y de gobierno de los centros docentes.
- e) La cooperación con el resto de las Administraciones educativas para el desarrollo de proyectos y programas dirigidos a fomentar el conocimiento y la difusión, entre las personas de la comunidad educativa, de los principios de coeducación y de igualdad efectiva entre mujeres y hombres.
- f) El establecimiento de medidas educativas destinadas al reconocimiento y enseñanza del papel de las mujeres en la Historia.

Por su parte, en el eje quinto del Plan de Igualdad de Oportunidades correspondiente a los años 2014-2016 (V.V.A.A., 2014), se explicitan las actuaciones destinadas a la educación, cuya ejecución se prevé en colaboración con el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Su objetivo estratégico es, “impulsar la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres a través del sistema educativo”, y recoge tres líneas que engloban las siguientes acciones:

- a) Fomentar la realización de acciones de sensibilización y formación en la educación en igualdad, en las familias y en los centros educativos.
- b) Apoyar a las alumnas en situación de vulnerabilidad por múltiple discriminación.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 967535	Código de verificación: eMDL9nIZ
Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

- c) Trabajar por la eliminación de estereotipos por sexo que puedan afectar a la elección de estudios y profesiones, docencia y dirección de los centros educativos.

Estas acciones a favor de la igualdad intentan combatir la reproducción de los valores, que según Woods y Hammersley (1995), se favorecen y estimulan en la escuela mixta, correspondientes a un modelo de niño blanco y de clase media, que no tiene en cuenta las diferencias de sexo, cultura o etnia; modelo que se impone a todo el mundo por igual, forzando que se interiorice como natural. La escuela transmite modelos, a veces de modo inconsciente, en los cuales lo masculino goza de mayor prestigio y valor. Esto lleva a que las personas intenten ajustarse a este modelo y, sobre todo, dificulta que los niños se decanten hacia rasgos femeninos, lo cual entorpece enormemente la superación de los estereotipos. Por todo ello no es de extrañar que, a partir de los cinco o seis años, en ocasiones, las niñas se aparten de las preferencias por las actividades femeninas, disminuyendo su interés por éstas. En la escuela mixta las niñas se encuentran en desventaja, porque tanto ellas como las profesoras carecen de protagonismo, y sus habilidades y cualidades personales no son reconocidas (Halpern, 2011; Scott, 1993; Spender y Sarah, 1993; Urruzola, 1993).

1.3. La escuela como agente socializador y constructor del género.

Los expertos están de acuerdo en que la solución al problema de la violencia y la desigualdad en las relaciones interpersonales entre hombres y mujeres, dado que se origina y conforma durante las etapas de la infancia y adolescencia, pasa por la coeducación en las escuelas. Se trataría de favorecer en las relaciones amistosas y en los grupos sociales que se van creando en el alumnado, la cooperación entre iguales, evitando exclusiones, competitividad o rivalidad excesivas en manifestaciones masculinizadas o feminizadas en exceso (López y Saneleuterio, 2016). Según Ortega, Romera, Mérida y Monks (2009), aprender a ser competente socialmente, es decir, a mantener relaciones interpersonales efectivas, equilibradas y emocionalmente satisfactorias (Denham et al., 2003), se convierte en una tarea prioritaria en todos los niveles de edad, pero particularmente entre los más pequeños, con los que habría que acentuar la educación para el desarrollo

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 967535	Código de verificación: eMDL9nIZ
Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

social y el aprendizaje de competencias sociales desde los primeros años de la socialización (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2004).

Por otro lado, en los últimos años se ha otorgado una creciente importancia al sistema de los iguales como contexto de interacción influyente en el desarrollo del niño o la niña, a través de la adquisición y el progreso de un amplio conjunto de habilidades y conocimientos sociales que le permiten adaptarse de manera efectiva al entorno que le rodea (Chen, Chang, He y Lui, 2005; Ortega y Del Rey, 2004).

En el estudio de Ortega, Fagoaga, García y Del Río (1993), se expone que, tanto para las chicas como para los chicos, la escuela y los grupos de iguales son los escenarios que más favorecen la no jerarquización entre hombres y mujeres; esta idea quizás sea resultado de la comparación con los modelos familiares, porque todavía padres y madres presentan roles sociolaborales nítidamente diferenciados por sexo y porque imponen a sus hijos e hijas normas de conducta diferentes: tienen distinta libertad de horarios nocturnos y es distinto, también, el reparto de tareas domésticas. Además de los padres, también el contexto escolar influye en la adopción de los roles de género. Una vez se produce la incorporación a la escuela, muchos de las diferencias y estereotipos nacidos en el seno familiar se mantienen y fortalecen por la actitud y la conducta de los profesores. Así, diversos estudios han puesto de manifiesto que muchos profesores actúan con los niños y las niñas en función de los estereotipos de género, de forma que, por ejemplo, alaban y valoran en los niños aspectos relacionados con sus logros y competencias, mientras que de las niñas valoran más su buen comportamiento y prosocialidad (Díaz de Greñu y Anguita, 2017; Good y Brophy, 1994). Pero la influencia no es sólo de los profesores, sino que también los iguales, como agentes sociales contribuyen a la tipificación de género, ya que niños y niñas eligen desde muy pronto a compañeros de su mismo género a la hora de establecer los grupos de juego (fenómenos conocido como segregación de género); dentro de estos grupos, niños y niñas se refuerzan aprobando y elogiando las conductas y actividades que se consideran apropiadas para cada género; así, el grupo de iguales favorece la adopción de

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 967535

Código de verificación: eMDL9nIZ

Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 27/06/2017 23:20:40

EDUARDO MARTIN CABRERA
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

28/06/2017 07:56:31

ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

29/06/2017 10:57:13

ERNESTO PEREDA DE PABLO
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

07/07/2017 18:09:14

características y conductas tipificadas, al tiempo que promueve la conformidad con los estereotipos de género (Maccoby, 1990; Rebollo, Ruiz y García, 2017).

Como hemos visto, en este capítulo se ha puesto de manifiesto la importancia del género como un factor de socialización desde edades tempranas. La identidad y los roles de género se desarrollan en múltiples contextos tales como la familia o la escuela, y tienen repercusión en las formas de sexismo futuro. A este fenómeno deberán de dar respuesta las políticas destinadas a fomentar la coeducación, y más concretamente, entre otros fines, unas relaciones entre iguales más igualitarias, como veremos en el capítulo siguiente.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 967535

Código de verificación: eMDL9nIZ

Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 27/06/2017 23:20:40

EDUARDO MARTIN CABRERA
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

28/06/2017 07:56:31

ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

29/06/2017 10:57:13

ERNESTO PEREDA DE PABLO
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

07/07/2017 18:09:14

Capítulo 2: La importancia de las relaciones entre iguales

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 967535

Código de verificación: eMDL9nIZ

Firmado por:	Fecha:
CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

Índice del capítulo 2

2.0. Introducción del capítulo.....	19
2.1. Desarrollo evolutivo de la experiencia social en la tercera infancia.....	20
2.2. Desarrollo diferencial de las relaciones entre iguales según el género.....	25

2.0. Introducción del capítulo.

Podemos definir las relaciones entre iguales como aquellas interacciones sociales que tienen lugar entre quienes tienen edades parecidas (García-Bacete, 2016), y la conveniencia de estudiar estas interacciones coincide plenamente con importantes cambios por los que chicos y chicas pasan precisamente en su etapa del desarrollo preadolescente y adolescente. Tal como recogen Palacios, Marchesi y Coll (2008) las edades comprendidas entre los ocho y los trece años se enmarcan evolutivamente dentro de la llamada tercera infancia. Esta etapa, que cubre los años escolares de la educación primaria, se extiende hasta los inicios de la adolescencia. Durante dicho periodo, tanto niños como niñas experimentan cambios a nivel cognitivo e intelectual, así como de personalidad. Un avance notorio en la adopción de perspectivas diferentes a la propia, y una comprensión más compleja de las emociones de los otros, que permite, primero, una noción de amistad centrada en la ayuda y en el apoyo unidireccional, y segundo, la aparición de la reciprocidad como característica principal.

Como vemos, esta orientación hacia el mundo social, hace de los iguales, y de la familia obviamente, los mayores canales de influencia social para el desarrollo de los jóvenes (Williams y Anthony, 2015). Martínez, Inglés, Piqueras y Ramos (2010) indican que ambos contextos sociales actúan como factores protectores ante el funcionamiento desadaptativo de los niños y niñas con comportamientos pasivos y con menos habilidades interpersonales, y que les conduciría, de ser de otra manera, hacia una mayor probabilidad de ser rechazados o ignorados por sus iguales.

Una baja orientación hacia este mundo social supondría un factor de riesgo que da origen a muchas conductas violentas (Pérez y Gázquez, 2010), precursoras del absentismo y la desobediencia escolar (Moral, Rodríguez y Sirvent, 2006) y con más probabilidades de implicación en situaciones de acoso escolar (Cerezo, Sánchez, Ruiz y Arenal, 2015). En este contexto escolar, la influencia de los iguales es relevante, por ello, la experiencia negativa con los iguales puede afectar al ajuste futuro para quienes padecen aislamiento o rechazo de sus compañeros en la escuela, máxime cuando las propias características personales y relacionales marcan la estabilidad y los beneficios psicosociales para el desarrollo (Killen, Rutland y Jampol, 2009).

2.1. Desarrollo evolutivo de la experiencia social en la tercera infancia.

La experiencia social se convierte en algo a lo que niños y niñas desde edades muy tempranas dedican gran parte de su energía y esfuerzo diarios. Casas (2010) encontró que la actividad favorita de los escolares españoles entre siete y dieciséis años era estar con sus amigos, mientras que Pyhatlö, Soini y Pietarinen (2010) hallaron que para los estudiantes finlandeses, en el momento de finalizar el bachiller, las experiencias más significativas de toda su escolaridad habían sido las relaciones sociales que habían mantenido. Dado que el grueso de la experiencia social escolar se desarrolla durante la denominada tercera infancia, ésta ha supuesto el marco muestral que ha interesado utilizar en esta investigación. Este desarrollo se da a través de cambios en tres grandes ámbitos: en el de la comprensión de los demás, en el de las relaciones interpersonales y en la del conocimiento de los sistemas sociales.

En esta tesis interesan principalmente los dos primeros, donde los progresos de los niños y niñas que tratan de comprender a los demás y las causas de su conducta, son muy notables. Según Shantz (1983), la comprensión de los demás evoluciona desde las descripciones basadas en la experiencia externa o las circunstancias, a otras centradas en características psicológicas o internas, tales como pasar de nombrar a un compañero como “malo” a nombrarlo como “maleducado”; también pasar de descripciones de hechos concretos como “él me presta sus juguetes”, a abstracciones más regulares y estables en el tiempo como

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 967535	Código de verificación: eMDL9nIZ
Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

calificar a un compañero como “generoso”; y no tan evidentes como podría ser “nunca llora delante de otros niños para no mostrarse débil, pero es más sensible de lo que parece”, además de que adquieren matizaciones dependiendo de las circunstancias, “en la escuela está todo el día peleando pero fuera es muy sociable” y además ancladas en la relación con la persona que se describe, “conmigo es muy buena persona, pero con el resto de la clase es muy desagradable”. Parte de estos avances se relacionan con el progreso en estas edades en la capacidad para la adopción de perspectivas, pasando de poder tomar en consideración la perspectiva de una y de otra persona por separado, a poder tomar en consideración las dos perspectivas simultáneamente, incluso la de una tercera persona (García-Bacete, Rubio, Milián y Marande, 2013; Selman, 1976).

Otro aspecto que influye en una creciente mejora de la comprensión de los demás es el avance en la representación de los procesos mentales de otras personas, el cual se continúa desarrollando a partir de los siete y ocho años, superando las limitaciones anteriores en la teoría de la mente y siendo conscientes de que los demás también tienen pensamientos. Además del contenido de los mismos en función de las circunstancias (Flavell y Miller, 1998; Lonigro, Laghi, Baiocco y Baumgartner, 2013). De hecho, según Harris (1992), a partir de estas edades son también más capaces de dar cuenta de sus propios procesos de pensamiento, y de comprender y reconocer todo un conjunto de emociones complejas en otras personas, tales como el orgullo, la gratitud, la preocupación, la culpabilidad o el entusiasmo. Y, a partir de los diez años, aparecen también la construcción de la emoción del alivio y la decepción. Estas habilidades se adquieren a partir de inferencias de situaciones parecidas, la mejora en la capacidad para ponerse en el lugar de las personas que pasan por esas emociones, e incluso imaginarlas o imaginarse a sí mismos en dichas situaciones. Como consecuencia de los progresos en la comprensión emocional y de la empatía, las experiencias serán más ricas y variadas, ampliando la gama de emociones no sólo a situaciones concretas, sino también a hechos de mayor alcance y de un nivel de abstracción mayor.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 967535	Código de verificación: eMDL9nIZ
Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

Por otro lado, se aprecia en niños y niñas una evolución en las denominadas relaciones horizontales (relaciones de amistad) y relaciones verticales (la autoridad) (Palacios et al., 2008). Antes de la adolescencia, en el periodo entre los seis a los doce años suelen diferenciarse dos momentos. El primero de ellos, desde los cinco a los ocho años, se caracteriza por una concepción de la amistad basada en la ayuda y el apoyo unidireccional. El segundo momento, a partir de los ocho años, se identifica por la aparición de la reciprocidad como componente esencial de la amistad. Es también a partir de esta edad cuando, como elemento básico de las relaciones de amistad, empiezan a aparecer referencias a la compatibilidad psicológica, como los intereses compartidos, la confianza, así como el afecto, la preocupación y la consideración de cada parte hacia la otra, manteniéndose la amistad mientras existe esa reciprocidad.

En edades tempranas, la reciprocidad se vincula mucho al intercambio de bienes tangibles y de ayuda instrumental, mientras que durante la etapa que nos ocupa, se comienza a extender esa bidireccionalidad hacia el intercambio mutuo de pensamientos, sentimientos y secretos íntimos, siendo los amigos quienes además se ayudan y apoyan ante los problemas psicológicos tales como la soledad o la tristeza, y se demuestran lealtad manteniéndose amigos a pesar de eventuales disputas (Rabaglietti, Vacirca y Pakalniskiene, 2013; Selman, 1980).

Por lo que respecta a la comprensión de las relaciones de autoridad, Damon (1979), afirma que entre los seis y los nueve años, la autoridad se concibe como una consecuencia del mayor poder físico y social de quien la ostenta, ya sea de un adulto o de un compañero, y a partir de los nueve o diez años es cuando la autoridad pasa a no depender sólo de la capacidad para imponerse física o socialmente, sino además de las cualidades personales tales como el mayor conocimiento de un asunto concreto, la capacidad de liderazgo o el haber sido elegido por los demás para llevar a cabo una determinada función. Por tanto la autoridad se convierte en un poder relativo y limitado, en tanto que por ejemplo, el mejor para organizar el equipo de fútbol en el recreo, quizás no sea el mejor para organizar un trabajo grupal en clase.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 967535	Código de verificación: eMDL9nIZ
Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

Como se ha expuesto, las relaciones con los iguales, especialmente las amistades, ayudan a funciones muy significativas en el desarrollo (Hartup, 2009), claramente diferentes de las que cumplen, por ejemplo, las relaciones familiares. Los amigos son elementos importantes de compañía, de diversión, de información, son fuente de intimidad y afecto, de seguridad emocional ante situaciones nuevas o estresantes, además de validar el yo al considerarlo desde la perspectiva de los otros, con lo que se aprende sobre uno mismo como sujeto y como objeto.

Los amigos y amigas son también personas con las que se comparten experiencias importantes: sirven como confidentes, promueven el desarrollo de importantes competencias sociales (dominar, proteger, asumir responsabilidades, devolver favores y cortesía, captar y adecuarse a la perspectiva e intenciones del otro), incluso presentes en el juego desde los años preescolares (Dennis y Stockhall, 2015; Fung y Cheng, 2017), especialmente las que tienen que ver con el manejo y la resolución de conflictos interpersonales, la asertividad (defenderse, regatear), la prosocialidad (compartir, consolar, cooperar), así como con la construcción de principios morales relacionados con la benevolencia, la justicia y la reciprocidad. Durante los años de la escuela primaria, los amigos o amigas suelen tener la misma edad, el mismo sexo y unas ciertas semejanzas conductuales y actitudinales, circunstancia denominada por Rubin, Lynch, Coplan, Rose-Krasnor y Booth (1994) como “homofilia conductual”. Los amigos y amigas se hablan más, se prestan más atención, mantienen conversaciones sobre necesidades mutuas y menos egocéntricas, manifiestan más reciprocidad afectiva y una mejor comprensión emocional, características que marca claramente la diferencia entre la interacción con un amigo estable y con otro compañero. Y es que es en estas edades cuando, y más en la adolescencia, el proceso de selección de iguales se hace más acusado, una vez que los niños y niñas tienen un autoconcepto más elaborado y mejores competencias para efectuar comparaciones sociales.

Una vez establecidas las relaciones de amistad se hacen más estables y recíprocas, pero sólo para los “mejores amigos”, que se van incrementado desde los años preescolares a los escolares; pero a partir de los once años el número declina, probablemente por la exigencia del compromiso de amistad (por ejemplo,

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 967535	Código de verificación: eMDL9nIZ
Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

compartir intimidad), haciendo que se comporten cada vez más de manera selectiva con el paso de los años. Además de todo lo anterior, como apunta Hartup (2009), la influencia se extiende también al terreno del desarrollo cognitivo y el ajuste escolar. Por todo ello, es fácil comprender que la experiencia negativa con los iguales puede tener efectos casi dramáticos para quienes padecen aislamiento o rechazo de sus compañeros, dado que como se recoge en Gallardo y Barrasa (2016), a partir del meta-análisis de Newcomb, Bukowski, y Pattee (1993), las relaciones entre iguales están afectadas además por el estatus, pues los niños y niñas con diferentes estatus sociométricos (aceptado, rechazado, etc.) muestran diferentes comportamientos que modelan e influyen en sus interacciones dentro del grupo de amistades.

Este desarrollo que se ha comentado provoca, por un lado, interacciones prosociales, que según Eisenberg y Fabes (1998) aumentan a medida que los niños se hacen mayores, a lo que Shaffer (2002) matiza concluyendo que, mientras que conductas como compartir y ayudar se van haciendo más frecuentes y complejas desde la edad escolar hasta la preadolescencia (los niños y niñas van conociendo que una conducta prosocial a veces supone perder algún privilegio o que no van a recibir nada a cambio, salvo el efecto que produce en la otra persona; y que ya no es imprescindible ver a otro niño o niña llorando para saber que algo le ha pasado y darle consuelo). Otras, como la demostración de compasión y la disponibilidad para cooperar con iguales, no parece que experimenten avances cuantitativos.

Hay que añadir que también se producen interacciones agresivas entre iguales, en las que algunos autores datan un aumento de dichas conductas a la edad de los seis años, aunque en comparación con las conductas sociales positivas, son menos y decrecen con la edad. Otros autores concluyen que este aumento se daría sólo en los niños, aunque sería un dato sesgado por la manera de unos y otros de manifestar la agresividad: los chicos tienden a mostrar más confrontaciones abiertas, y las chicas, por el contrario, a más agresiones más sutiles, como la de promover el aislamiento, la difamación y la burla centrada en los atributos negativos de otros (Crick y Grotpeter, 1995; Moreno, Neves, Murgui y Martínez, 2012).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 967535	Código de verificación: eMDL9nIZ
Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

Como niños y niñas en la escuela primaria evolucionan en el control cognitivo de sus conductas y se vuelven más hábiles a la hora de inhibir el impulso agresivo, unido a que tienen más habilidad para la adopción de perspectivas y de conocimiento interpersonal, la expresión de la agresividad con los iguales pasa a ser menos física y más verbal. Sin embargo se vuelve más hostil y dirigida a la persona, pues se elabora más la agresión dirigida a dañar al otro, dado por otra parte, porque las intenciones de los otros se comprenden mejor, provocando revanchas o desquites cuando se considera que una provocación atenta contra el yo y la autoestima, o contra la pandilla o al grupo al que pertenece, que es muy característico de estas edades. En las siguientes etapas evolutivas, esta violencia verbal en niños y niñas que están formando su identidad, supone un gran problema que afecta directamente a la manera en la que tanto ellos como ellas entenderán las relaciones con el sexo contrario primero y con las parejas más adelante, al interiorizar conductas de trato diferenciado, incluso vejatorio, afectando el desarrollo de la autoestima en quienes lo consienten o sufren (López y Saneleuterio, 2016)

2.2. Desarrollo diferencial de las relaciones entre iguales según el género.

Aún más que en etapas escolares anteriores, durante los años de escolaridad en los que se centra esta tesis, el género es un factor decisivo en la configuración de las relaciones entre iguales. Así, a partir de los seis o siete años, el interés en relacionarse con alguien del otro sexo disminuye notablemente, hasta el punto de que tener un buen amigo o una buena amiga del sexo contrario puede ser objeto de burla por parte del grupo, por lo que la tendencia es la de elegir a compañeros del mismo sexo; tendencia más acusada en el caso de los niños (García-Bacete y Marande, 2013).

Estas relaciones que siguen estableciéndose de manera intragénero (niños con niños, y niñas con niñas) son diferentes. Las de las niñas son más intensas y profundas, menos extensas, centradas en díadas o grupos muy reducidos, y más exclusivas, esto es, menor cambio de amigas. Frente a las relaciones entre los niños que suelen estar formados por más miembros, sus actividades están más organizadas por jerarquías, hay más preocupación por ser líderes y ostentar el

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 967535	Código de verificación: eMDL9nIZ
Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

poder, y el dominio. En el caso de los niños, la figura del líder es más estable que en los grupos de niñas (García-Bacete, Sureda y Monjas, 2008; Maccoby, 1988). Ya cercanos a la adolescencia, las relaciones románticas comenzarán a cobrar mayor importancia que las relaciones con los amigos; aumentando las interacciones con iguales del sexo contrario y disminuyendo la interacción con adultos, lo que sugiere un cambio de foco en las relaciones sociales que restaría importancia al grupo de iguales, dirigiéndose hacia las relaciones románticas, las interacción con el sexo contrario y la creación de grupos más reducidos (Gallardo y Barrasa, 2016).

Conforme los niños y niñas continúan con la ampliación del conocimiento de sí mismos, la propia identidad de pertenencia al grupo de niños o al grupo de niñas se hace central, tanto a nivel de identidad como de roles de género. En primer lugar, en lo que a la identidad de género se refiere, desde muy pronto niños y niñas son capaces de identificarse como pertenecientes a uno u otro género, y durante los años posteriores consiguen atribuir cierta estabilidad a esa identificación, pues se pasa de atribuir el género de las personas a rasgos externos como la ropa o la longitud del pelo, y se empieza tener constancia del género entre los seis y siete años, que implica la toma de consciencia definitiva acerca de la identidad de género al que se pertenece, entendiendo que se trata de un rasgo estable a lo largo del tiempo y que no puede modificarse fácilmente, tales como las diferencias anatómicas básicas que existen entre ambos grupos sexuales.

Sin embargo con los roles y estereotipos de género no ocurre lo mismo, ya que se presentan como más variables a lo largo del desarrollo. Aún con ello, en investigaciones como la Fung y Cheng (2017) para conocer los efectos de la competencia social en la relación entre iguales en el juego en preescolares (de tres a cinco años), ya se revela una tendencia de las niñas en el juego simbólico a ser menos disruptivas en las interacciones con sus compañeros, donde pudieron expresar más habilidades relacionales, mientras que en los chicos, la competencia social se asoció con la frecuencia de juego físico, poniendo de manifiesto que los roles y los estereotipos van siendo adquiridos desde muy edades tempranas, y señalando, por otro lado, el inicio del avance notorio que demuestran las chicas, en comparación con los chicos, en la formación de la identidad, tanto en el dominio

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 967535	Código de verificación: eMDL9nIZ
Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

relacional como en el escolar, llegadas a la adolescencia temprana y posterior (Zacarés, Iborra, Tomás y Serra, 2009).

Tras la rigidez de los primeros años, en los cuales se produce una fuerte tipificación de los roles de género, y tanto niños como niñas no admiten transgresiones en los estereotipos, se mantienen relaciones aplicando las características que un niño o una niña considera apropiadas para uno y otro género (por ejemplo, que las niñas llevan lazos en el pelo y juegan a las muñecas, o que las madres son las que hacen la comida y cuidan de los niños y niñas pequeñas). Es a partir de los ocho o nueve años, cuando se vuelven más flexibles y tolerantes con los compañeros y compañeras que no se ajustan a los estereotipos, aunque éstos van aumentando al incluir esta vez, los rasgos de personalidad y las competencias que habitualmente se atribuyen a cada uno (las niñas son más generosas y se preocupan más por los demás, los niños juegan mucho a competir y no hablan tanto de sus cosas). Sin embargo, este hecho tenderá a cambiar en la entrada de la adolescencia, donde parece que vuelve a incrementarse el carácter estereotipado de las conductas y las preferencias que muestran chicos y chicas (Palacios e Hidalgo, 1999; Shaffer, 2002). Probablemente, esta tolerancia con respecto a los estereotipos que se comenta, se deba además al mayor conocimiento que los niños y niñas van adquiriendo de los roles de género, y a la ayuda que ofrece el avance en el razonamiento moral, permitiéndoles, por ejemplo, diferenciar entre principios morales y reglas convencionales, además de retroalimentar las percepciones que tiene un género sobre el otro. A colación de lo anterior, destacamos por un lado, el estudio de Etxebarria, Apodaca, Eceiza, Fuentes y Ortiz (2003) con estudiantes de entre siete y nueve años, en el que pudieron comprobar cómo las niñas eran percibidas por sus compañeros y compañeras como más prosociales que los niños, cómo la conducta agresiva de carácter relacional es más común entre las niñas, y cómo la agresión manifiesta se da con mayor frecuencia en los niños; y por otro, el estudio de Postigo, González, Mateu, Ferrero y Martorell (2009) con chicos y chicas de entre doce y dieciséis años, donde el rechazo entre iguales y la inadaptación escolar era más propia de los chicos, mientras que ellas referían más agresiones relacionales, aceptación y habilidades sociales, pero también mayor inadaptación personal. Mostrando de

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 967535

Código de verificación: eMDL9nIZ

Firmado por:	Fecha:
CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

esta manera, claves para entender la adaptación de cada género y su relación con el sexo contrario.

De esta forma, el grupo de iguales se convierte en una pieza importante también para la formación de la identidad de género, y para la perpetuación de los estereotipos de género asumidos en la infancia y adolescencia, resultando, por ejemplo, que los chicos que manifiestan tristeza son rechazados por sus iguales y, en cambio, son valorados aquellos que manifiestan ira; asimismo, aquellos que manifiestan tristeza esperan consecuencias interpersonales negativas de sus compañeros (Siverio y García, 2007). El hecho es que el grupo de iguales determina las necesidades que cada género requiere. Mientras que las chicas tienen necesidades fundamentalmente sociales como el afecto, el amor, el apoyo o el compañerismo; los chicos tienen necesidades de representación tales como el logro, el poder, la autoridad o la aprobación (Delgado, Oliva y Sánchez, 2011)

Además de este marco general en la adquisición de la identidad y los roles de género, se observan también diferencias individuales más allá de la propia relación entre iguales, pero que en sí mismas también la afectan. Por un lado, existen juegos y actividades que son estereotipos masculinos como jugar al fútbol, y otros que son femeninos como jugar con muñecas, mientras que otros son más neutrales como jugar al escondite o leer, y en este sentido, los niños suelen mostrarse más estereotipados que las niñas, hecho que habitualmente se relaciona con los diferentes patrones de socialización que se ponen en práctica con unos y con otras (García et al., 2016; Martin, 1993). Es mucho más probable encontrar a niñas jugando a fútbol que a niños jugando con muñecas. Para algunos autores, este camino que niños y niñas siguen, favorece la violencia de género, debido al interés en seguir modelos de masculinidad o la preferencia por ciertos deportes agresivos en los chicos, asumir ideas como que a las chicas les gustan los chicos dominantes en las relaciones, que las chicas deben cuidar más que los chicos su virginidad o con quién se acuestan; que ciertas maneras de vestir o de comportarse en las chicas suponen que quieren sexo, etc. (Valls, Aguilar, Alonso, Colás, Fisas, Frutos et al., 2008). Además prepara para el sexismo futuro, donde los resultados confirman que los chicos tienen un mayor nivel de actitudes benevolentes hacia

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 967535	Código de verificación: eMDL9nIZ
Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

otros hombres y de sexismo hostil y de sexismo benevolente hacia las mujeres y, también un mayor nivel de sexismo tradicional (Rodríguez, Lameiras, Carrera y Faílde, 2010).

Por su parte, Juliá (2016) afirma que en los últimos años, han surgido muchas investigaciones que señalan que uno de los determinantes de la brecha educativa, son las diferencias de género existentes en relación a las habilidades no-cognitivas, como por ejemplo la atención, la persistencia, el afán de aprender, o la capacidad de trabajar de forma independiente. Los niños y niñas que poseen un déficit en estas habilidades tienden a desarrollar carreras educativas mucho más pobres. Según estos estudios, en general, los chicos tienden a presentar mayores carencias respecto a las habilidades interpersonales y de comunicación, son menos persistentes, y menos disciplinados que las chicas (Jacob, 2002; Skiba, Michael, Nardo y Petersen, 2002), tienen una mayor probabilidad de desarrollar comportamientos antisociales (Moffitt, 2001), y de ser castigados en la escuela. Cooley (1995) y Gregory (1996) demuestran que la probabilidad de que los chicos sean castigados en la escuela es cuatro veces superior que las chicas. Como apuntan otras investigaciones, estos elementos están intrínsecamente relacionados con tener mayor dificultad en la comprensión lectora (Trzesniewski, Moffitt, Caspi, Taylor y Maughan, 2006) o que los chicos acaben teniendo mayor probabilidad de repetir curso que las chicas (Freeman, 2004). En contraste, las mujeres presentan ventajas en relación a las habilidades no-cognitivas como la atención, las habilidades organizativas (Jacob, 2002), la autodisciplina (Duckworth y Seligman, 2006), y un mayor interés en la escuela y en los estudios (Jacob, 2002; Rosenbaum, 2001). En este sentido, es importante destacar la investigación de Heckman, Stixrud y Urzua (2006) cuyos hallazgos indican que el aumento de habilidades no-cognitivas a edades tempranas aumenta la probabilidad de tener un mayor desarrollo tanto a nivel personal como social.

Este segundo capítulo ha servido para conocer las diferencias entre chicos y chicas en su experiencia social. El aumento de la interacción con los iguales, se beneficia de la mejora de las capacidades que cada uno desarrolla para entender al otro y para percibir su propia identidad y roles de género. De esta manera, se

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 967535	Código de verificación: eMDL9nIZ
Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

asocian a los chicos y a las chicas determinadas características que influyen en la relación, marcando, como se expondrá en el próximo capítulo, la aceptación o el rechazo del otro.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 967535

Código de verificación: eMDL9nIZ

Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

Capítulo 3: El estudio de las relaciones entre iguales

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 967535

Código de verificación: eMDL9nIZ

Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

Índice del capítulo 3

3.0. Introducción del capítulo.....	32
3.1. Tipo sociométricos e índices sociométricos.....	33
3.2. Reputación social.....	46

3.0. Introducción del capítulo.

Como ya se ha comentado, el grupo de iguales es de vital importancia para los jóvenes durante toda su infancia y adolescencia; aportando compañía, afecto, intimidad, ayuda básica. Además siendo estos factores, la autoestima, la validación personal y el apoyo emocional, fundamentales para el desarrollo de la identidad (Furman y Buhrmester, 1992; Zacarés et al., 2009). Las interacciones sociales entre iguales, tanto como su ausencia, tiene importantes consecuencias, a corto y a largo plazo, en el bienestar cognitivo, emocional y social del individuo y en su ajuste durante toda la vida (Rubin, Bukowski, y Laursen, 2009). La naturaleza de las interacciones entre iguales en el contexto de las relaciones intragrupalas determina el estatus de los miembros dentro del grupo (Meijs y Cillessen, 2010). Este estatus intragrupal es la medida del funcionamiento social de un individuo, determinado por el grupo en su conjunto, y suele medirse utilizando métodos sociométricos.

A grandes rasgos, un test sociométrico mide las relaciones intragrupalas y la estructura del grupo, haciendo que los miembros se evalúen unos a otros, utilizando las designaciones de los iguales, clasificaciones entre iguales u otros métodos similares (Cillessen, 2009). Además, el grado en que una persona es positivamente del agrado de sus iguales, o aceptado o preferido por estos, indica el estatus de aceptación entre iguales. Algunos de los comportamientos clave, esto es, su reputación social, que se asocian con aquellos que gozan de un estatus de aceptación por parte del grupo, incluyen comportamientos prosociales, mostrarse generalmente útil a los iguales, tener actitudes positivas en la escuela, mostrarse cooperativo y socialmente habilidoso (Gifford-Smith y Brownell, 2003).

3.1. Índices y tipos sociométricos.

Dada la importancia de los iguales en el desarrollo, resulta pertinente la investigación sobre sus relaciones en general, y dentro del ámbito escolar en particular, temas que por otro lado, han sido frecuentes dentro de la sociometría. La sociometría como ciencia tiene dos matices, uno que trata de medir cualquier relación interpersonal, entre las que está el interés de esta investigación, con el grupo de iguales, y el segundo, como ciencia que trata de medir las relaciones preferenciales en una situación de elección (Arruga, 1992; Cillessen, 2009). Para estos fines se utiliza el test sociométrico o sociograma, que según Rodríguez y Morera (2001) es una técnica para determinar las preferencias de los individuos respecto a diversas personas que forman parte de su medio, permitiendo conocer los siguientes aspectos:

- Las relaciones existentes entre los individuos, así como la intensidad de las mismas.
- El grado de cohesión del grupo.
- La posición de cada miembro en relación con los otros.
- La estructura informal del grupo y la existencia de subgrupos.
- El nivel de conflicto o rechazo entre los miembros de un grupo y el grado de sociabilidad de los individuos del grupo.

La versatilidad del sociograma hace que se convierta en una herramienta útil para el estudio del estatus sociométrico y de la reputación social, incluso en el ámbito escolar como es el caso de la investigación propuesta.

El estatus sociométrico es un constructo que indica hasta qué punto un niño o niña es, en general, querido/a o aceptado/a por sus iguales (Marande, García-Bacete, Mora y Milián, 2011). Tras el uso del sociograma, Cerezo (2014) concluye que la interacción en el aula viene marcada especialmente por la popularidad de sus miembros, permitiendo distinguir diversos tipos:

- El popular o líder, que es aquel que es querido por muchos de sus compañeros.
- El rechazado o impopular, que es el rechazado por muchos de sus compañeros.
- El ignorado o aislado, que es el que nadie o casi nadie elige, está olvidado y pasa desapercibido.
- El promedio, que lo constituyen aquellos que no destacan ni por ser populares ni rechazados.
- El controvertido, que es el que recibe bastantes elecciones y a la vez bastantes rechazos.

La autora apunta que, como comentaremos más adelante, tener un estatus u otro, tiene consecuencias diferentes; la popularidad tiene efectos muy positivos para el sujeto, mientras que su carencia fomenta sentimientos negativos y desajuste tanto personal como escolar. Así mismo, tal y como destacan Rambaran, Dijkstra, Munniksma y Cillessen (2015), el rechazo genera más rechazo por medio de la creación de antipatías mutuas, y como lo hacen Bush, Ladd y Herald (2006) con sus resultados, al confirmar cómo el rechazo temprano tiene un efecto sobre la reducción de la participación y el aumento de la evitación en clase, y por ende, la consecuente desadaptación personal.

Las estimaciones que realizan las investigaciones prevén que las niñas y niños populares, rechazados, ignorados y controvertidos pueden llegar a sumar las dos terceras partes de una clase típica de edad escolar, siendo los controvertidos los menos numerosos, y al menos la tercera parte restante, estaría formada por los niñas y niños promedio, que suelen constituir el grupo más numeroso. No obstante, la distribución concreta dependerá de las características de cada grupo y de su dinámica interna. Unos porcentajes más específicos sobre la prevalencia de los diferentes estatus sociométricos a lo largo de la escolaridad, los aporta el estudio de García-Bacete, Sureda y Monjas (2010), en el cual la mayoría de los niños y niñas son identificados como promedios (62,1%), los alumnos y alumnas

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 967535	Código de verificación: eMDL9nIZ
Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

preferidos alcanzarían un 10%, los rechazados un 11,3%, los ignorados un 12,4%, y el restante 4,2%, correspondería al estatus sociométrico de controvertido.

Además concluye en este estudio, a lo largo de la escolaridad, el porcentaje de preferidos es menor en la educación infantil y en secundaria, mientras que el número de rechazados no varía a lo largo de la escolaridad. Durante mucho tiempo, dentro de los diferentes estatus, se hacía referencia a la categoría de los “no queridos” con el convencimiento de que formaban un conjunto homogéneo. Por el contrario, en la clasificación aportada, y muchos investigadores comparten, se establece una diferenciación entre los abiertamente no queridos (los rechazados), los ignorados y los que suscitan tanto preferencias como aversión (los controvertidos). Esta distinción es válida porque los tres grupos difieren entre sí claramente, al menos, en cuatro aspectos importantes: en primer lugar, los orígenes, como por ejemplo, las experiencias dentro del ambiente familiar que ocasionan un determinado estatus; en segundo lugar, las habilidades de procesamiento de la información y de competencia sociopersonal que caracteriza cada uno de ellos, y en tercer y cuarto lugar, su dinámica y estabilidad en el tiempo, así como las consecuencias evolutivas que propician. Incluso dentro de los niños y niñas rechazados conviene diferenciar al menos tres subgrupos: los rechazados agresivos, los no agresivos y los que son rechazados no por su falta de competencia social, sino como consecuencia de una “invención del grupo” (Palacios et al., 2008).

Se debe de tener en cuenta además que, los diferentes estatus sociométricos se conforman también de manera distinta. Tomando como referencia las fases que Coie (1990) propone como un posible modelo para explicar el estatus de rechazo, cronológicamente, existirían al menos cuatro fases: la primera fase es la que se denomina fase precursora o de gestación; y en ella, el niño y la niña aprenden el conjunto de comportamientos, afectos y cogniciones que definen su competencia social y que, más tarde, ya inmersos en el grupo de iguales, va a ser decisivo para definir su posición en el grupo. La segunda fase es la de adquisición, surgimiento o emergencia del estatus; es la fase que transcurre desde que el niño o la niña ingresa en un grupo hasta que se consolida su posición en él. Tras esta, se daría la tercera fase de consolidación o mantenimiento, que se empieza cuando el niño o la

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 967535

Código de verificación: eMDL9nIZ

Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 27/06/2017 23:20:40

EDUARDO MARTIN CABRERA
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

28/06/2017 07:56:31

ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

29/06/2017 10:57:13

ERNESTO PEREDA DE PABLO
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

07/07/2017 18:09:14

niña ya se ha hecho de una posición dentro del grupo. Finalmente, en cuarto lugar, la fase de consecuencias, donde se analizan los efectos que, a medio y largo plazo, los diferentes tipos de estatus dejan sobre cada niño y niña.

Antes de describir y comprender mejor cuales son las características de cada estatus sociométrico, ayudados por el marco que nos aportan fases propuestas por el Coie (1990), un aspecto que apunta García-Bacete (2016) a tener en cuenta, es que la conformación del estatus se realiza por medio de las percepciones que los demás niños y niñas tienen sobre sus interacciones con los demás, pero que éstas, pueden diferir de cómo se percibe el propio niño o niña en su realidad social, es decir, hay niños y niñas que tienen unas expectativas claras o muy cercanas a su realidad, pero otras pueden verse como más competentes de como los demás lo perciben, o tal vez esperar tener más valoraciones positivas o negativas de las que realmente reciben.

Por tanto, también niños y niñas que se ven como más incompetentes de como sus compañeros y compañeras lo consideran. Además el autor advierte de que lo que realmente hace que las relaciones sociales sean de una manera u otra, no es tanto el tipo de relación en sí, sino la combinación de diferentes tipos de relaciones y su estabilidad a lo largo del tiempo, ya que no sería lo mismo un niño o una niña rechazada que se sabe en esta circunstancia, que otro que no es consciente de ello; ser rechazado tan sólo por varios compañeros y no por toda una clase, ser rechazado por populares o por otros rechazados, que lo haga el mismo sexo o el contrario, etc.

Con esta aclaración, y centrados en la gestión de experiencias sociales y relacionales, la adquisición del estatus sociométrico tiene lugar cuando un niño o una niña llegan a un grupo, en el cual se evalúa a sus miembros o nuevos miembros de manera objetiva, basándose principalmente en sus características de competencia social para decidir qué posición ocuparán dentro del grupo, de esta manera, los niños y niñas que muestren características que faciliten la marcha del grupo y que hacen sentirse bien a sus miembros, serán aceptados, mientras que los que la dificultan, serán rechazados. Cada tipología de estatus mostrará en este momento, diferentes comportamientos que los caracterizan (Coie, Dodge y

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 967535	Código de verificación: eMDL9nIZ
Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

Kupersmith, 1990; Inglés, Delgado, García, Ruiz y Díaz, 2010; Newcomb et al., 1993).

Los niños y niñas populares suelen ser descritos como personas cálidas, cooperativas, prosociales, que rara vez son disruptivas o agresivas. Son especialmente eficaces a la hora de resolver conflictos, ya que lo hacen de manera amigable, y se comunican con los iguales de forma sensible y madura. Para Jiménez (2015), hay una interpretación errónea bastante aceptada, y es que hay que tener en cuenta que, niños y niñas populares no son lo mismo que niños y niñas preferidos, pues la preferencia tiene el carácter afectivo de ser querido por muchos y está vinculada a un perfil prosocial, mientras que la popularidad tiene el carácter reputacional de favorito o con quien quieren estar todos, y presenta un perfil mixto de habilidades sociales y de poder dentro del grupo. Hecha la aclaración, además, una característica muy propia de los niños y niñas populares o líderes es el comportamiento que manifiestan cuando tratan de ingresar en un grupo nuevo, pese a las dificultades que esto entraña como comentan Putallaz y Wasserman, (1990). La estrategia consiste básicamente, en proceder lentamente y una vez dentro del grupo son individuos que pueden ser activos, que proponen cambios y llevan la iniciativa. El proceso de entrada al grupo debe de tomarse con tiempo, hasta que se comprenda el sentido de la actividad o actividades que el grupo realiza, adaptar la propia conducta a la naturaleza de la actividad de los iguales, ofreciendo por ejemplo, comentarios relevantes sobre el juego, en vez de dudar o quedarse como remolones en la proximidad del grupo como harían los niños y niñas ignorados, o entrometerse de manera brusca en la actividad y profiriendo comentarios descalificadores, arrogantes y egocéntricos como caracteriza a los rechazados.

Por su parte, los niños y niñas rechazados manifiestan conductas que son temidas o evitadas por sus iguales. En edades escolares, el mejor predictor de rechazo es la agresión, sobre todo si no es provocada y tiene como intención dominar o controlar a los demás o sus recursos (Banerjee, Walting y Caputi, 2011; Coie, Dodge, Terry y Wright, 1991; Dodge, Coie, Petit y Price, 1990). Sanahuja, García-Bacete, Marande, Rubio, Milián y Roselló (2013) añaden un matiz a la

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 967535

Código de verificación: eMDL9nIZ

Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 27/06/2017 23:20:40

EDUARDO MARTIN CABRERA
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

28/06/2017 07:56:31

ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

29/06/2017 10:57:13

ERNESTO PEREDA DE PABLO
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

07/07/2017 18:09:14

agresión como predictor, afirmando que los motivos de rechazo depende también del lugar de procedencia, pues en otros contextos, no sólo se encontraría ese indicador, sino también otros como las conductas sociales y escolares problemáticas, o los gustos y preferencias distintos. Los menores rechazados se caracterizan por ser fanfarrones, poco cooperativos, críticos con las actividades del grupo, tener pobres habilidades de resolución de problemas y poca conducta prosocial. Sin embargo, conviene precisar que no toda las manifestaciones agresivas propician rechazo. Aquella que el grupo percibe como justificada, es valorada por la mayoría como una conducta aceptable, por eso los niños y niñas populares a veces no diferencian de los demás en estas manifestaciones de agresividad reactiva, pues bien manejadas, no son molestas para el grupo. Por el contrario la agresividad proactiva, la que provoca, la que no es previsible ni se percibe como justificada, la que no para hasta que el otro no cede, es la que está asociada casi siempre con el rechazo. No obstante, no hay que olvidar que una clave para comprender el rechazo en los grupos de iguales está en las reglas y los valores compartidos por el grupo; así, en grupos muy especiales con códigos de conducta agresivos, los niños o las niñas que acaban de describirse no son rechazados, encontrando ahí su red social.

Los niños y niñas ignorados, por otro lado, son menos sociables, agresivos y disruptores que los promedio, y también interactúan menos con los otros. No son personas locuaces, hacen menos intentos que los promedio para entrar en un grupo de juego, permaneciendo a su alrededor sin hacer nada por intentar formar parte del mismo, incluso pueden reaccionar con timidez ante una invitación a hacerlo, y con frecuencia juegan solos. Para algunos autores como Schaffer (1996), apoyado en los resultados de su investigación longitudinal, esta situación no deja secuelas significativas en sus características sociales y personales, dado que son niños y niñas que con frecuencia cambian pronto de estatus. Pero para otros tiene un peor pronóstico, sobre todo cuando la situación de aislamiento se vuelve estable, provocando que se conviertan en un alumnado que permanecen siendo ignorados y muy aislados año tras año y de una situación a otra. En este sentido, para Cava, Musitu y Murgui (2007), las dificultades de integración social suponen incluso, un factor de riesgo para la agresión del grupo de iguales.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 967535	Código de verificación: eMDL9nIZ
Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

El comportamiento aislado es relativamente frecuente en el alumnado más pequeños, de hecho estos niños y niñas suelen pasar desapercibidos entre sus compañeros durante los años preescolares, y conforme crecen, no pasan tan desapercibidos, pero en su defecto, y si persistiera este comportamiento durante mucho tiempo, y además de manera evidente, son niños y niñas que empezarán a ser vistos como extraños por los demás. No son hábiles para formar relaciones con otros, evitan a los iguales intencionadamente, manifiestan conductas inapropiadas en su presencia, muestran una baja autoestima y una alta ansiedad en los encuentros sociales, con hipersensibilidad para aguantar bromas, que suelen ser interpretadas como muestras de desprecio, y que, si bien comienzan siendo ignorados, es muy probable, y esto supondría un riesgo, que no sólo permanezcan siéndolo, sino que pasen a ser rechazados con el tiempo, formando el grupo de rechazados no-agresivos (Olweus, 1998; Zhao, Chen, Ellis y Zabatany, 2016).

Finalmente, los niños y niñas controvertidos son los que manifiestan una mezcla de conductas sociales positivas y negativas que son coherentes con la opinión ambivalente que suscitan entre sus compañeros. Como los rechazados, son activos y disruptores, pero también se implican con frecuencias en actos positivos y prosociales. Como resultado, son personas difícilmente ignoradas por los iguales.

La forma en la que se establece un estatus u otro no sólo se relaciona con la competencia social como hemos señalado, sino que además, tiene otro componente principal como es el procesamiento de la información social y la comprensión del mundo social que nos rodea. Como referencia podemos usar el trabajo de Dodge y Somberg (1987) en el que los resultados mostraron como los niños y niñas agresivos y los no agresivos interpretan de modo similar una misma situación: tolerancia ante un hecho que no ha sido intencionado y sí claramente accidental, incluso si se ha procesado intencionalidad, ambos tendrán una actitud agresiva (aunque los agresivos suelen tener una tendencia mayor a hacer atribuciones hostiles). Sin embargo, cuando el comportamiento del otro es ambiguo; en estos casos, son los niños y niñas agresivos quienes tienden a interpretar la ofensa como intencionada, mientras que los no agresivos conceden el beneficio de la duda.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 967535	Código de verificación: eMDL9nIZ
Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

Aunque la mayoría de niños y niñas no presentan grandes dificultades a la hora procesar e interpretar la información social, sí que hay quienes no son capaces de hacer conductualmente lo más apropiado a lo que socialmente han analizado, tal es el caso de los niños y niñas aislados o retraídos, que a priori, no tiene dificultades para interpretar las claves de las distintas situaciones, pero sí que posteriormente son menos asertivos, sus metas sociales son menos arriesgadas y exigen menos de los compañeros, pudiéndose conformar tan sólo con que los miren, sin exigir nada a los demás pero atendiendo a todo lo que los demás les dicen.

Otros niños y niñas, por el contrario, presentan dificultades en los dos sentidos, esto es, tanto en el procesamiento de la información social, como en el comportamiento con los demás, como es el caso de los niños y niñas agresivos, que frecuentemente hacen más interpretaciones de la conducta de los otros como con malas intenciones y que además desarrollan con más frecuencia estrategias hostiles que repiten aun sabiendo que no tiene buenos resultados, como por ejemplo, aislarse del grupo o reprimendas. En comparación con los niños y niñas retraídos, que como señalamos muestran pocas dificultades en el procesamiento de la información, los agresivos son pensadores y actores sociales deficientes.

Hasta ahora se ha centrado la adquisición de los distintos estatus en los grados de competencia social y de procesamiento de la información, pero a ellos hay que sumarle otros condicionantes como es la apariencia física o el rendimiento escolar. En el primero de los casos, durante la escuela primaria, incluso antes, los niños y niñas, tienden a calificar las fotografías de niños y niñas atractivos con adjetivos positivos (simpático, despierto, buen amigo, etc.), mientras que los calificativos negativos son más probable que se produzcan ante fotografías de niños y niñas poco atractivos. En general, parece que el estereotipo de lo “bello es bueno” funciona hasta cierto punto (Bascandziev y Harris, 2016; Langlois, Roggman y Reiser-Danner, 1990). Así, ante dos escolares con la misma competencia social y una notable diferencia en su atractivo físico, tendrá más aceptación aquel que se acerque más al canon físico valorado por el grupo, que en

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 967535	Código de verificación: eMDL9nIZ
Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

el caso de las chicas, se centra en un rostro bello y un cuerpo proporcionado y, en el de los chicos, en el desarrollo muscular y la apariencia atlética.

Una de las consecuencias que tiene la apariencia física como condicionante en la adquisición del estatus social es, por ejemplo, que estudiantes obesos puedan estar sujetos a más burla y broma por parte de los otros, aunque su estatus vendrá definido en buena medida por la respuesta que dan a esa burla. En cuanto a las motivaciones, resultados académicos y actitudes hacia la escuela, también se ven influenciadas por las interacciones positivas o negativas entre iguales (Boulton, Don y Boulton, 2011). Éstas cuentan con una importancia creciente con la edad y con ellas se valora el prestigio que el buen rendimiento y las buenas notas tiene para el número de nominaciones de amistad recibidas, y para una mayor probabilidad de nominaciones de amistad intragénero, especialmente por aquellos que muestran un rendimiento académico inferior (Palacios y Berger, 2015), pero además, la importancia que tienen los comentarios y actitudes de los profesores hacia los mismos (García-Bacete, Jiménez, Muñoz, Monjas, Sureda, Ferrà et al., 2013; White y Kistner, 1992), siendo fácil pensar que quienes tienen un mejor rendimiento académico sean los que reciban los comentarios más favorables. En este sentido, investigaciones como la de Monjas, Martín-Antón, García-Bacete y Sanchiz (2014), que aúnan las últimas características comentadas, encontraron que los niños y niñas con necesidad de apoyo educativo, ya desde los primeros cursos de la educación primaria, son más rechazados, tienen peor reputación social (más agresivos, más aislados y menos prosociales) y sus profesores les califican como menos competentes socialmente, además de que informan de que son victimizados con más frecuencia que sus compañeros y se autoperceben como menos competentes cognitivamente y menos aceptados por sus iguales.

El estatus debe además, en el momento de su adquisición, tenerse en cuenta desde una perspectiva de contexto y de género. En este sentido, investigaciones como las de Martín (2011) y Martín y Muñoz de Bustillo (2009b), analizando precisamente desde estas perspectivas, indican que, en primer lugar, la preferencia está marcada por el contexto académico o del aula, mientras que el rechazo tiene una connotación trans-contextual. En segundo lugar, mientras que en el contexto

Firmado por:	Fecha:
CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

académico el porcentaje de niños rechazados es mayor que el de las chicas, esto no ocurre en el contexto de ocio, donde no se encontraron diferencias significativas, y donde el rechazo no parece ser una característica eminentemente masculina. En el estudio de Martín (2011) se encontró que aproximadamente la mitad de la muestra (54,2%) mantuvo el mismo perfil sociométrico, tanto en el ámbito académico como en el de ocio, mientras que la otra mitad (45,8%) cambió de estatus en función del contexto de evaluación. Solamente, alrededor de un 40% de los niños y niñas que eran "preferidos" en entorno académicos, también lo fueron en los no académicos.

Este fenómeno podría explicarse por el hecho de que los patios de recreo, las cafeterías, los comedores o los pasillos, constituyen entornos con menos supervisión por parte de los adultos y los profesores, y con poca exigencia académica, y se erigen como lugares con más riesgo de presencia de conductas violentas y de intimidación, propiciando una mayor probabilidad de rechazo; mientras que las aulas se presentan como un conjunto más estructurado y normativo, y por ende, con menores posibilidades de interacción (Fite, Williford, Cooley, DePaolis, Rubens y Vernberg, 2013; Vaillancourt, Brittain, Bennett, Arnochy, McDougall, Hymet et al., 2010). Por otra parte, también los contextos informales o de ocio pueden proporcionar a los niños y niñas, mayores oportunidades de participar en intercambios sociales positivos que pueden mejorar sus habilidades interpersonales, enriquecer las amistades y aumentar los niveles de aceptación de los iguales (Low, Frey y Brockman, 2010), aunque para otros, puede llegar a ser un verdadero foco de rechazo. Los datos de Craig, Gregus, Elledge, Pastrana y Cavell, (2016), con respecto a lo ocurrido en los comedores de la escuela primaria, con menos control por parte de los profesores y más abierto a las interacciones sociales, refuerzan la idea de que en estos contextos, los niños y niñas tienen mayores oportunidades de interactuar con compañeros preferidos, pero también con los compañeros rechazados; y debido a la existencia de normas específicas de dónde tiene que sentarse cada uno, pueden experimentar de primera mano las ventajas o inconvenientes de relacionarse con niños y niñas de diferente estatus.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 967535	Código de verificación: eMDL9nIZ
Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

Otros resultados indican que, incluso, el tamaño de la clase afecta a las relaciones entre iguales. Ramos-Vidal (2016) concluye en su trabajo que en las clases de mayor tamaño donde existen un número equilibrado de chicos y chicas, se producen un menor número de relaciones positivas debido a la mayor presencia de subgrupos, incrementando la diferencia de intereses entre cada uno y posibilitando la aparición de más conflictos individuales y grupales. Estos resultados, junto a los anteriores, señalan que el estatus sociométrico depende en gran medida del contexto, aunque unos tipos sociométricos sean más dependientes que otros. Este fenómeno puede estar derivado de una concepción diferente de la amistad entre chicos y chicas. Podemos comprobar con los resultados de Baines y Blatchford (2009) que la estructura de la red social es diferente según el género. Los chicos cambian el tamaño de su red dependiendo de la actividad que se vaya a realizar, normalmente centrada en el deporte y el juego grupal, y ésta, además, puede estar conformada tanto por amigos como por no-amigos. Mientras que la red de las chicas, es sólo para aquellas consideradas amigas, con el foco puesto en la intimidad y en compartir sentimientos y pensamientos. A lo comentado con respecto al estatus sociométrico en función del contexto y del género, merecen ser añadidos los resultados de García-Bacete et al. (2008) que muestran además cómo la distribución sociométrica de los chicos permanece estable durante toda la escolaridad, mientras que la de las chicas cambia, pasando de ser menos preferidas al principio y al final de la escolaridad, y un poco más controvertidas en secundaria, lo que hace que el estatus sea aún más variable.

Esto último hace referencia al momento de consolidación y mantenimiento del estatus, y en él, una vez que el niño o la niña se gana una posición dentro del grupo, casi siempre como consecuencia de su competencia social, la dinámica de la relación cambia y el grupo pasa a ser protagonista. Los datos longitudinales coinciden en mostrar cierta estabilidad en el estatus a lo largo de la infancia y la adolescencia, siendo especialmente altas entre los populares, los rechazados y entre los promedio, siendo los ignorados y los controvertidos los menos estables. Por otro lado, cuando un niño o una niña cambia de estatus a lo largo del tiempo, suele hacerlo hacia el estatus más próximo, siendo, relativamente fácil cambiar de popular a promedio, pero no de popular a rechazado. Hymel, Wagner y Butler

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 967535	Código de verificación: eMDL9nIZ
Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

(1990), proponen que, cuando un niño o una niña alcanzan un estatus determinado, la reputación sesga las impresiones de los demás, de tal forma que las conductas positivas se atribuyen a causas internas estables si el otro es un igual querido (“es que tiene buen carácter”), pero a causas internas y menos estables si es un igual no querido (“lo hace para que lo vea el profesor”).

En los comportamientos negativos, se da a la inversa, si el niño o la niña es querido es más probable que sea atribuido a causas inestables (“hoy no era su día”) y si no es querido a causas estables (“es así, siempre hace lo mismo”). Esta manera de interpretar explicaría la alta estabilidad del estatus pues provocarían que se mantuvieran comportamiento más hostiles y menos positivos hacia los rechazados, comparados con los comportamientos que se dirigen hacia los populares. Por lo que respecta a los primeros, los rechazados, que se muestran como los más estables en el tiempo, daría explicación a porqué mantienen conductas agresivas y disruptivas, dado que éstas son eficaces a corto plazo, pues a la fuerza pueden conseguir algún objeto que quieren por ejemplo; otros las mantendrían porque no saben comportarse de otra manera y no saben cómo aprender a hacerlo; otros porque carecen de capacidad para procesar correctamente la información social o porque no perciben la necesidad de cambiar, incluso a veces, los niños y niñas que han cambiado su conducta o al menos lo intentan, siguen siendo percibidos de la misma manera debido a los sesgos atribucionales.

Las repercusiones de tener un estatus u otro se recogen en las revisiones de Parker, Rubin, Price y Derosier (1995) y de Schaffer (1996), y dado que el estatus se ha estudiado principalmente dentro del contexto escolar, en estudios sobre la transición de la escuela primaria a la secundaria, los resultados muestran como los adolescentes más jóvenes tienden a presentar dificultades de ajuste debidas a la creciente importancia de las relaciones entre iguales, dado que pasan más tiempo con ellos (Steinberg, 2008).

Por su parte, Kingery, Erdley, y Marshall (2011) encontraron que la aceptación entre iguales previa a esa transición contribuía de modo significativo a la predicción del rendimiento académico post-transición, sugiriendo que las

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 967535	Código de verificación: eMDL9nIZ
Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

relaciones sociales de los adolescentes en esa etapa previa a la transición primaria-secundaria desempeñan un papel clave en su rendimiento académico posterior.

En general y en este momento particular de transición, los niños y niñas que mantienen relaciones positivas con sus iguales tienden a mostrar niveles más adaptativos de bienestar emocional, autoestima, valores de comportamiento prosocial, interacciones sociales, sentimiento de inclusión y participación escolar que aquellos sin relaciones positivas con sus iguales (Wentzel, 2009). En este sentido, las relaciones positivas pueden ofrecer incentivos adicionales de participación, motivación y recursos interpersonales tales como el apoyo emocional o una ayuda esencial para lograr un funcionamiento académico competente (Wentzel, Donlan y Morrison, 2012).

Por tanto, el grado en que los niños y niñas gozan de interacciones positivas con sus iguales y son influenciados por el grupo, es particularmente importante para comprender su adaptación y, en definitiva, sus logros e implicación escolares (Li, Lynch, Kalvin, Liu y Lerner, 2011). En este sentido, los investigadores han estudiado diversos procesos como el modelado social, la socialización de las expectativas o el apoyo informativo y emocional facilitado por los iguales. Los resultados confirman el papel de todos ellos como importantes mecanismos sociales de influencia sobre los resultados académicos (Altermatt, 2012). En particular, los individuos aceptados tienen más oportunidades de aprender formas adaptativas de comportamientos sociales, mayor cognición social y más apoyo emocional que les facilita la obtención de mejores resultados académicos (Aparisi, Inglés, García, Martínez, Marzo y Estévez, 2015). Las relaciones positivas entre iguales contribuyen de un modo esencial a la socialización de la competencia social, la reputación académica y a la capacidad de lograr el éxito social y académico (Altermatt, 2012; Wentzel, 2009).

Por otra parte, se ha observado como el poseer un estatus negativo afecta a la transición de la escuela primaria a la secundaria pues se cuenta con una red de apoyo social débil o nula, justo en el momento de estrés que supone la transición y donde una red sólida se hace necesaria. El no tener amigos o muy pocos, priva al niño o la niña rechazados de tener oportunidades para establecer relaciones, de

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 967535	Código de verificación: eMDL9nIZ
Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

aprender y ensayar sus habilidades sociales, reforzando el círculo vicioso: son rechazados por tener poca competencia social, con lo cual tienen menos contactos sociales, lo que les lleva a tener menos oportunidades para aprender nuevas habilidades sociales, y en consecuencia, a manifestar de nuevo, habilidades sociales poco adaptativas. Además, tienen menos posibilidades de conseguir prestigio social, lo que a su vez, hace que sean ignorados, ridiculizados y, por tanto, gocen de un menor número de oportunidades de interacción con sus iguales (Parker y Asher, 1987; Lara-Ros, Rodríguez-Jiménez, Martínez y Piqueras, 2017), al igual de que predice un rendimiento académico inferior en el paso de primaria a secundaria (Bellmore, 2011).

Una vez llegados a la educación secundaria, es frecuente que los profesores tengan menos contacto individual con los alumnos, por lo que la supervisión, apoyo y guía está menos disponible, siendo este contexto escolar poco reforzante para los rechazados, que si además carecen de habilidades académicas, atléticas y extraescolares, pueden empezar a faltar cada vez más a clase y acabar abandonando el sistema educativo (Cairns, Cairns y Neckerman, 1989), mientras que los que permanecen dentro del aula, suelen manifestar importantes problemas de disciplina y adaptación.

3.2. Reputación social.

Otra variable que ha despertado interés en la investigación sobre las relaciones interpersonales es la reputación social. La reputación social se puede definir, según Moreno et al. (2012), como un proceso continuo de percepción-valoración del grupo de referencia sobre el individuo, que determina el grado de integración o rechazo y afecta a la autopercepción, a la autoevaluación y regula su comportamiento. Muñoz, Jiménez, y Moreno (2008) destacan que las ventajas de esta variable son debidas fundamentalmente a su valor ecológico, pues proviene de la valoración de varios iguales que comparten con el evaluado muchas interacciones, la mayoría de las cuales suelen pasar desapercibidas para los observadores adultos. La medida de la reputación social normalmente se centra en evaluar tres dimensiones: agresividad, sociabilidad y aislamiento (Muñoz et al., 2008) a través de las nominaciones entre iguales que permiten establecer los

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 967535	Código de verificación: eMDL9nIZ
Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

perfiles conductuales de los diferentes tipos sociométricos. De este modo, con estas tres dimensiones, aunque no haya un perfil prototípico por ejemplo, del alumno preferido, podemos saber que su comportamiento, como comentábamos con anterioridad, viene determinado por su capacidad de interactuar adecuadamente con los compañeros y compañeras, desarrollando lazos de amistad positivos, por su capacidad de cooperar, de ayudar, de resolver conflictos y de respetar la norma y la autoridad (Martín y Muñoz de Bustillo, 2009b). A esto se le denomina conducta prosocial y autorregulación comportamental positiva (Rabaglietti et al., 2013).

Del mismo modo, sobre el alumnado rechazado, podemos conocer que la mayoría muestran bajas tasas de conductas prosociales, altas tasas de conductas agresivas o disruptivas, altas tasas de conductas de falta de atención y/o inmaduras, y altas tasas de conductas de ansiedad y evitación (García et al. 2010). Los autores afirman que un perfil como el mostrado guardaría además relación con el género, ya que las chicas suelen tener una reputación social más positiva que los chicos, pues son descritas como más sociables y maduras, con más índice de empatía, conducta y razonamiento moral prosociales, y orientadas hacia la necesidad, mientras que a ellos se les suele describir como más agresivos física y verbalmente, disruptivos e inmaduros, y con un razonamiento moral hedonista y orientado a la aprobación (Crapanzano, Frick, Childs, y Terranova, 2011; Tur-Porcar, Llorca, Malonda, Samper y Mestre, 2016).

A estos hallazgos se suman los resultados encontrados por Ewing y Troop-Gordon (2011) que revelan que los niños que muestran conductas no normativas en cuanto al género, es decir, conductas que no son percibidas como propias para un chico, pueden sufrir más maltrato y marginación por parte de sus iguales. Estos perfiles comportamentales diferentes, incluso a nivel psicopatológico, muestran como el número de menores y adolescentes que son derivados a consulta psicológica por tener indicadores psicopatológicos externalizantes es el doble que el de las chicas (López-Soler, Castro, Alcántara, Fernández, y López, 2009).

No obstante, en ocasiones las relaciones entre el rechazo y la reputación social de chicos y chicas no son tan claras. Por un lado, características como la

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 967535	Código de verificación: eMDL9nIZ
Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

agresividad, tradicionalmente asociadas a los alumnos rechazados, pueden aparecer en los alumnos populares (Van de Schoot, Van der Velden, Boom, y Brugman, 2010), que también suelen tener problemas de adaptación emocional y familiar (Estévez, Emler, Cava e Inglés, 2014). Además, cuando se trata de agresividad física, ésta no predice el rechazo en los chicos, aunque sí en las chicas (McEachern y Snyder, 2012).

Los resultados encontrados indican que las diferencias en reputación social existen, y que dibujan un perfil del varón rechazado más claro y prototípico que el de las chicas, al estar asociado a características como la agresividad, la inmadurez o las malas relaciones con el profesorado, entre otras características (Jiménez, Moreno, Murgui y Musitu, 2008; Monjas, Sureda y García-Bacete, 2008; Sureda, García-Bacete y Monjas, 2009). En cambio, en el caso de las chicas rechazadas, estas características conductuales no aparecen de manera destacada. En esta línea, García-Bacete et al. (2010) indicaban que el 85% de las chicas rechazadas pertenecen al subtipo de alumno rechazado medio, que se define por bajos niveles de agresividad y aislamiento, por lo que los motivos por los que una chica es rechazada no parecen tan claros como en el caso de los chicos. Y además, muchos de los problemas relacionales entre las chicas, y que se dan con más frecuencia que en el caso de los chicos, son más sutiles y pasan desapercibidos, pues son conflictos basados en aspectos como la exclusión social o la difusión de rumores (Del Barrio, Martín, Montero, Gutiérrez, Barrios y De Dios, 2008).

Estudios sobre acoso en el ámbito escolar han concluido que la agresividad masculina se relaciona con el deseo de ser aceptado por otros chicos agresivos, mientras que la femenina lo está con la aceptación de los chicos en general (Dijkstra, Lindenberg y Veenstra, 2007; Olthof y Gossens, 2008). En este aspecto, los programas de intervención deben tener en cuenta la perspectiva de género, ya que los motivos por lo que chicos y chicas son rechazados parecen ser muy diferentes (Garaigordobil, Martínez-Valderrey y Aliri, 2014).

Por otro lado, los resultados hallados en estudios como el de Martín (2016) muestran que las diferencias comentadas en la reputación social entre chicos y chicas se mantienen estables a lo largo de la escolaridad, al menos desde el

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 967535	Código de verificación: eMDL9nIZ
Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

segundo ciclo de primaria hasta el primer ciclo de la ESO, y parece pues que la relación entre una característica como la agresividad y el rechazo, o la sociabilidad, están modulada por la variable sexo. Posiblemente esto sea debido a que todavía persisten en nuestra sociedad fuertes expectativas de género, tanto por parte de los iguales como de los adultos (García et al., 2010; Palacios e Hidalgo, 1999). Estos resultados parecen indicar que las chicas tienden a empeorar su comportamiento al llegar a la educación secundaria obligatoria, posiblemente debido a que las expectativas de género tienden a flexibilizarse a partir de los 9 años, tal y como indican Palacios e Hidalgo (1999), aunque la intensidad del cambio no es muy grande. Estos resultados van en la misma línea de los de la investigación previa, que han venido señalando a las chicas como más sociables y maduras, y a los chicos como más agresivos, disruptivos e inmaduros (Crapanzano et al., 2011; Muñoz et al., 2008; Rose y Rudolph, 2006). Esto puede deberse a las diferencias de género que se han observado en el establecimiento de las amistades (Baines y Blatchford, 2009; Moreno, 1999), ya que en el caso de los chicos las relaciones son más extensas y menos intensas que en el caso de las chicas. Esto puede significar que los criterios o características con las que chicos y chicas valoran la sociabilidad pueden ser distintos.

Sureda et al. (2009) muestran en su investigación acerca de la reputación social cómo los chicos eligen a otros chicos y cómo las chicas lo hacen con otras compañeras. Identifican que niños y niñas utilizan los mismos motivos para manifestar sus preferencias y sus rechazos, pero los chicos rechazan más frecuentemente que las chicas a alguien que molesta, pega o es mal estudiante, mientras que para las chicas la falta de reciprocidad, el mal carácter, el aburrimiento o la ausencia de relación son razones de más peso. No obstante, puntualizan que existen diferencias significativas en función del género en cuanto hacia qué género dirigen sus motivos o de qué género los reciben mayoritariamente, dato que intentará ser descrito con mayor precisión en la presente investigación.

A modo de resumen, parece existir tanto un predisposición intragénero de las nominaciones positivas como un sesgo hacia los chicos de las nominaciones

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 967535	Código de verificación: eMDL9nIZ
Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

negativas (Monjas et al., 2008). A este respecto, las relaciones con el otro género son, teniendo en cuenta las características propias de cada uno, más frecuentes en las chicas aunque por lo general son relaciones más cortas y menos estables que las relaciones de amistad con el mismo género (Poulin y Chan, 2010). El establecimiento de relaciones de amistad entre jóvenes de distinto sexo en la infancia y adolescencia supone un aprendizaje de habilidades relacionales tales como la negociación y la resolución de conflictos, sumados a unas mejores capacidades y destrezas en la vida adulta, para las relaciones de pareja, al haberse socializado en la confianza, la reciprocidad y el apoyo mutuo durante sus interacciones y relaciones con los iguales (Ruiz, García y Rebollo, 2013), así como en el desarrollo de comportamientos resilientes debido a los desafíos que las relaciones sociales y las expectativas académicas presentan durante los años de escolaridad (Mahatmya, Lohman, Matjasko y Farb, 2012).

En este tercer capítulo, se ha puesto especial interés en describir algunos de los aspectos más estudiados desde el campo de la sociometría, como son el estatus sociométrico y la reputación social. En esta tesis, se observará cómo el ser elegido o rechazado, así como las percepciones que tienen los niños y niñas acerca de cómo son sus compañeros y compañeras, tiene mucha relevancia en la relación entre iguales; importancia que viene dando hasta ahora la literatura científica. La manera en que se establecen dichas relaciones tendrá repercusión en el desarrollo emocional y social de los menores, y estará influenciada además, por la situación sociofamiliar como se comentará en el próximo capítulo.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 967535	Código de verificación: eMDL9nIZ
Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

Capítulo 4: El papel de la familia en el desarrollo social de la infancia y la adolescencia

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 967535

Código de verificación: eMDL9nIZ

Firmado por:	Fecha:
CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

Índice del capítulo 4

4.0. Introducción del capítulo.....	52
4.1. Las repercusiones de las relaciones sociofamiliares en el desarrollo de los niños y niñas.....	52
4.2. Las relaciones entre iguales en niños y niñas en acogimiento residencial...	55

4.0. Introducción del capítulo.

Como se ha venido comentando a lo largo de los capítulos anteriores, la adaptación de los niños y niñas está influenciada por varios factores, tanto personales como del ambiente social y familiar, entre los que se incluyen la historia de aprendizaje, los rasgos de personalidad, las actitudes, las creencias, las habilidades y, como no podría ser de otra manera, las relaciones con los padres y madres (Camisasca, Miragoli y Di Blasio, 2016), así como los estilos educativos parentales (Montoya, Prado, Villanueva y González, 2016; Uji, Sakamoto, Adachi y Kitamura, 2014).

4.1. Las repercusiones de las relaciones sociofamiliares en el desarrollo de niños, niñas y adolescentes.

Las buenas relaciones parentales y un estilo educativo favorecedor son piezas fundamentales para un correcto desarrollo personal y social de los niños y de las niñas. Tomando como referencia los resultados de Jiménez y Lehalle (2012) en su estudio con adolescentes, podemos afirmar que, aquellos que perciben un clima positivo en sus familias, donde es frecuente el apoyo y sus miembros se encuentran cohesionados, se permite expresar sentimientos y necesidades, y hay una ausencia de conflictos relevantes, muestran una conducta más ajustada.

Así mismo la percepción de un buen clima en el barrio o en el pueblo donde se vive, protege ante el desajuste conductual, como se puede comparar en estudios similares, con adolescentes procedentes de barrios desfavorecidos socioculturalmente, donde eran frecuentes las conductas delictivas y el consumo

de sustancias (Cooley-Strickland, Quille, Griffin, Stuart, Bradshaw y Furr-Holden, 2011).

La influencia del ambiente que se vive en la familia en el contexto escolar, se observa, por ejemplo, en como el funcionamiento de los adolescentes se relaciona con las relaciones positivas de las familias, y con el fortalecimiento de la salud y el bienestar de los escolares, así como con la menor susceptibilidad a la presión de los iguales en aquellos que sienten mayor cercanía emocional y vínculos dentro de la familia, o que perciben que sus padres se preocupan por su comportamiento mientras están en la escuela (Williams y Anthony, 2015). El ajuste de niños y niñas, por otro lado, tiene bastante que ver con los estilos parentales de educación.

En general, en la investigación de este tema se ha concluido que los estilos autoritario y permisivo se relacionan positivamente con problemas de comportamiento internalizantes y externalizantes (Muhtadie, Zhou, Eisenberg y Wang, 2013), así como con una baja adaptación escolar (Blondal y Adalbjarnardottir, 2009) y mayor agresividad en los hijos (Batool, 2013), además de que algunas conductas negativas que caracterizan a este estilo educativo, unido a una relación marcada por la hostilidad, fomentan la frustración en los hijos e hijas (Kiff, Lengua y Zalewski, 2011), y suponen un factor de riesgo (Molina y Musich, 2016; Weymouth y Buehler, 2016). Por su parte, el estilo democrático resulta ser beneficioso para niños y niñas, incluso para aquellos con intensos sentimientos de ira o frustración (Muhtadie et al., 2013), y donde la relación de apoyo de los padres hacia los hijos e hijas se convierte en un factor protector al amortiguar el impacto de situaciones estresantes como podría ser la del acoso escolar (Claes, Luyckx, Baetens, Van y Witteman, 2015).

Las investigaciones sobre adaptación infantil y estilos parentales no suelen observar diferencias debidas al sexo, aun así, según la perspectiva de los niños y de las niñas entre ocho y doce años, el estilo autoritario es más utilizado con los chicos, y el estilo democrático es más frecuente con las chicas (Muhtadie et al., 2013). En relación al papel de la familia en la adquisición del estatus social de niños y niñas, en el estudio de Price (1996) se observa como en los niños y las niñas maltratados, las experiencias familiares negativas condujeron

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 967535

Código de verificación: eMDL9nIZ

Firmado por:	Fecha:
CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

frecuentemente a mostrar un conjunto poco hábil de competencias sociales que provocaron comportamientos agresivos, o bien una tendencia al aislamiento, lo que en cualquier caso lleva a experiencias negativas con los iguales, aunque éstas no tienen por qué ser irreversibles. Este tipo de experiencias negativas o similares, también pueden ser compartidas por todos aquellos niños y niñas que fueron declarados en desamparo, y por tanto, separados de sus padres por una causa u otra.

Una de las medidas dentro de este sistema de protección de los menores, es el acogimiento residencial, dispositivo que por otra parte, se adopta en casos de más gravedad y en los que sin otra alternativa familiar, el niño o la niña pasan a convivir en un hogar de acogida. Esta nueva situación afecta obviamente a su adaptación personal, social y escolar, que se suma a la situación sociofamiliar previa a la separación. Este fenómeno es importante en España debido al alto porcentaje de niños y niñas en los que ha sido necesaria la intervención del sistema de protección infantil, pues dado los últimos datos publicados por el Observatorio de la Infancia (2017), referidos al año 2015, había unos 42.628 menores tutelados por la Administración Pública, de los cuales, 13.596, lo hacían en la medida de acogimiento residencial. Los datos para Canarias reflejan un total de 1.988 menores que se encuentran protegidos por el sistema, y de este total, 732 menores lo hacen con una medida de acogimiento residencial.

Con respecto a la experiencia que estos niños y niñas en acogimiento residencial tienen de esta circunstancia, los resultados de la investigación de Sánchez-Sandoval (2015) son relevantes. Partiendo de la afirmación de que la situación sociofamiliar influye en las autovaloraciones, puesto que se conforman integrando información derivada de la propia experiencia y de la retroalimentación de las personas significativas (González-Pienda, Núñez, Gonzalez-Pumariiega y García, 1997), la autora señala que, comparado con niños y niñas adoptados, compañeros y compañeras de los adoptados, y con niños y niñas que viven con sus familias biológicas en zonas en riesgo de exclusión social, los niños y niñas en acogimiento residencial tienen una percepción más negativa de sí mismos y de sus vidas. Coincide con Juffer, Van IJzendoorn y Palacios (2011) en

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 967535

Código de verificación: eMDL9nIZ

Firmado por:	Fecha:
CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

que la menor convivencia en familia propicia menor satisfacción personal. Por su parte Casas y Bello (2012), en un estudio con adolescentes españoles, muestran que vivir en contextos cambiantes supone un riesgo para el bienestar, sobre todo cuando los cambios suceden al margen de su elección. Además el contar con un menor número de posesiones, una menor percepción de buen trato recibido o de poca seguridad, ocasionan incertidumbre respecto a sus proyectos de vida, explicando así, su menor satisfacción vital. Debido a esta experiencia personal, y al alto número de niños y niñas en acogimiento residencial, es importante prestar atención a la situación sociofamiliar. Esta tesis dedica especial importancia a cómo la situación sociofamiliar afecta a su relación con los iguales. A ello dedicaremos el siguiente apartado del capítulo.

4.2. Las relaciones entre iguales en niños y niñas en acogimiento residencial.

El marco legislativo de los niños y niñas en acogimiento residencial, se encuentra, en la Comunidad Autónoma de Canarias, en la Ley 1/1997, de 7 de Febrero de Atención Integral a los Menores. En el artículo 4.1, referido a los principios rectores de la actuación administrativa, nos parecen relevantes los siguientes apartados: f) responsabilidad pública de la protección de los menores, con actuación prioritaria en la prevención de situaciones de riesgo, desamparo y graves carencias que afecten a su desarrollo, i) garantía del carácter eminentemente educativo de las medidas que se adopten con los menores, con la colaboración de los mismos y sus familias y j) promoción de la participación y de la solidaridad social, así como de los valores de tolerancia, respeto, igualdad y observancia de los principios democráticos de convivencia.

En esta misma ley, el artículo 54.1 prevé que el ejercicio de la tutela de los niños y niñas declarados en desamparo, es decir, aquellos niños y niñas que no reciben la ayuda o protección que necesitan, llegado el caso, se hará en conformidad con el Código Civil, en cualquiera de estas dos medidas, acogimiento familiar y acogimiento residencial. Por un lado, las medidas de acogimiento familiar son aquellas que buscan dentro de la propia familia (medida protectora de acogimiento en familia extensa) o en una familia acogedora (medida protectora de acogimiento en familia ajena), una alternativa a la desprotección;

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 967535

Código de verificación: eMDL9nIZ

Firmado por:	Fecha:
CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

mientras que por otro lado, y como último recurso cuando éstas no son posibles, las medida protectora de acogimiento residencial es la que trae consigo el ingreso en un hogar o residencia de protección.

Según Martín (2015) antes de emprender cualquiera de estas acciones, es necesario apoyar a las familias para cubrir todas las necesidades que los niños y niñas pudiesen necesitar, pues se parte de la base de que constituyen el mejor ambiente donde pueden desarrollarse. Sin embargo, cuando esto no pasa así, y se adopta una medida de acogimiento, donde el menor pasa a convivir con otros niños y niñas, o adultos, con los que con frecuencia nunca ha tenido contacto, y a un contexto que no les es familiar, el trabajo se debe de basar en el principio de normalización, tal y como indica Fernández del Valle y Fuertes (2000), en su estudio con niños y niñas en acogimiento residencial, donde el objetivo debe de ser la minimización el impacto, favorecer la integración y desarrollar una vida lo más parecida posible a la de los menores que viven con sus familias.

Las evaluaciones de estos programas de acogimiento residencial muestran que los niños y las niñas que viven en hogares de protección pueden salir beneficiados de este recurso, pues son capaces de dar respuesta a la gran mayoría de sus necesidades (Martín y González, 2007; Martín, Rodríguez y Torbay, 2007). Sin embargo, hay que añadir que las medidas de protección se extienden hasta un tiempo determinado, y por ello en muchas ocasiones, en la mayoría de edad, las medidas de acogimiento residencial, y también las demás, deben de procurar una buena preparación para la vida adulta en general, y para vida más allá de la medida de protección. En este sentido, son las chicas las que más problemas presentan debido a la adopción de roles de género más tradicionales, ya que muchas chicas asumen funciones de ama de casa, o de cuidadoras, renunciando así a la búsqueda de trabajo, las consecuentes situaciones de dependencia, dificultades económicas y aislamiento social (Martín, 2015).

Como vemos, los niños y niñas en acogimiento residencial, como personas sujetas también al efecto de la identidad y los estereotipos de género desde edades muy tempranas, muestran diferencias en función del género en la forma en que experimentan las diferentes medidas de protección. Los estudios han

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 967535

Código de verificación: eMDL9nIZ

Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 27/06/2017 23:20:40

EDUARDO MARTIN CABRERA
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

28/06/2017 07:56:31

ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

29/06/2017 10:57:13

ERNESTO PEREDA DE PABLO
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

07/07/2017 18:09:14

concluido que estas medidas, afectan por igual a chicos que a chicas. Los motivos de entrada en el sistema de protección son, para los chicos, principalmente la corrupción infantil, y para las chicas, ser víctimas de abuso sexual. Para Martín et al. (2007), resulta obvio que los menores que son declarados en desamparo y que ingresan en residencias y hogares de protección, traen consigo una serie de carencias, entre las que están las dificultades de relación social, y que, además la identidad y los roles de género comentados en capítulos anteriores, tiene un peso importante en estas circunstancias, pues el perfil más disruptivo de los chicos hace que cumplan con más frecuencias que las chicas, medidas de acogimiento residencial y durante más tiempo, mientras que ellas se adaptan mejor a la convivencia con familias acogedoras, dado su carácter más relacional, contribuyendo a tener una mejor red social y adaptación en general.

Los resultados de Martín (2011) muestran en este sentido que las chicas manifiestan una mayor afectividad con los adultos y los iguales del contexto residencial y comunitario, mientras que los chicos adquieren mayor confianza con los iguales en el ámbito escolar. En el ámbito escolar, una buena adaptación y rendimiento académicos son factores de protección ante el riesgo de exclusión social (Brodie, 2005; Kendrick, 2005), pero antes de poder alcanzarlas, hay que tener en cuenta que, la situación de desprotección y/o maltrato que han vivido los menores, así como todo el proceso de establecimiento de la medida de protección pertinente, deja una huella socioemocional y cognitiva, que repercute negativamente en cómo los niños y niñas afrontan sus experiencias escolares, ocasionando grandes problemas de retraso académico y desadaptación escolar, agravados frecuentemente por los cambios de colegios y las consecuentes dificultades en la adaptación al nuevo contexto, en las que no siempre los programas de acogimiento pueden intervenir psicoeducativa y escolarmente para facilitarla (Leiter, 2007; Stone, 2007).

Este tipo de intervenciones de carácter escolar ayudarían a mejorar, entre otros aspectos, las relaciones que los niños y niñas en acogimiento residencial tienen con sus iguales en la escuela. En este sentido, Bravo y Fernández del Valle (2003) encontraron cómo estos menores perciben menos apoyo social por parte

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 967535	Código de verificación: eMDL9nIZ
Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

de sus compañeros que el resto, y esto según Martín, Muñoz de Bustillo, Rodríguez y Pérez (2008), determina el estatus social de cada uno. Los autores de este estudio, en el que se diferenciaban dos contextos, uno normativo, de carácter académico y más formal como es el aula; y otro de carácter de juego e informal como es el patio, y en el que se pedía nombrar a los compañeros y compañeras con los que se prefería estar y no estar, hallaron que, en comparación con niños y niñas que no tienen ninguna medida de protección, los menores en acogimiento tuvieron menor número de elecciones recibidas y de reciprocidades positivas, y sí más rechazos, en el contexto del aula, mientras que en el patio, no se encontraron diferencia significativas alguna, dejando entrever que las relaciones de los menores en acogimiento con los compañeros parecen ser más normalizadas cuanto más informal sea el ámbito en el que sucedan, y más problemáticas cuando éstas suceden en un ámbito más formal, de corte instruccional y que es supervisado por el profesorado. A esto se suma que los niños y niñas en acogimiento residencial son descritos por sus compañeros con atributos negativos e inadecuados para el desarrollo de actividades en el aula; son descritos como agresivos, llaman la atención, son inmaduros y se llevan mal con los profesores, entorpeciendo la correcta realización de las tareas escolares y, por tanto, generando inadaptación.

Por otra parte, en contextos más informales, menos rígidos y exigentes, parece no existir problema en la aceptación por parte de los compañeros de clase para las actividades en el patio. Esta situación coincide con la percepción del profesorado, que valora peor el comportamiento y el interés por aprender de los niños y niñas en acogimiento residencial que son descritos por sus compañeros con más atributos negativos en clase (Díaz-Aguado, 2003), y muestran una mayor sensibilidad para observar y sancionar los comportamientos problemáticos que se dan en el aula (Muñoz de Bustillo, Pérez y Martín, 2006).

El establecimiento de relaciones de amistad entre los niños y niñas en acogimiento residencial y el resto de compañeros que conviven con sus familias, no parece estar determinado por el estatus sociométrico, llegando a tener, tanto amigos que son populares, como amigos que son rechazados, tal y como podría

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 967535	Código de verificación: eMDL9nIZ
Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

pasar con el resto. De este modo, tener un tipo de amigo u otro, protegería ante el riesgo de exclusión social en unos casos, y se beneficiaría de la amistad con niños y niñas adaptadas y prosociales en otros (Martín, Muñoz de Bustillo y Pérez, 2011). Esta última conclusión de los autores nos ayudará a conocer más cómo la situación sociofamiliar influye en la manera en que niños y niñas establecen las relaciones intra e intergénero.

Como se ha expuesto a lo largo de este capítulo, las pautas educativas familiares, al igual que las escolares como se ha visto en anteriores capítulos, forman parte importante del proceso de socialización de los menores, especialmente de la identidad y de los roles de género. Esta perspectiva de género en las relaciones entre iguales, y los objetivos de esta tesis se detallarán a continuación en la parte empírica.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 967535	Código de verificación: eMDL9nIZ
Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

SEGUNDA PARTE: TRABAJO EMPÍRICO

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 967535

Código de verificación: eMDL9nIZ

Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 967535

Código de verificación: eMDL9nIZ

Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

5.1. Planteamiento del problema.

Tal y como afirman algunos autores (Crawford, 2006; Rebollo et al., 2011) la construcción de la identidad de género resulta de gran interés para el desarrollo de propuestas educativas en relación con el género, ya que nos proporcionan una herramienta de análisis muy útil y aplicable tanto para el diagnóstico de la cultura de género en educación, como para el diseño de contenidos y programas educativos. Según los autores, es preciso comprender y analizar el sistema de género desde tres niveles o perspectivas: el personal, el socio-cultural y el relacional.

En este plano relacional, consideramos relevante la investigación presente dado que, aunque se haya demostrado la importancia que tiene el grupo de iguales en la adaptación y desarrollo del individuo, sobre todo en época escolar, no existen estudios pormenorizados, desde una perspectiva de género, de las relaciones entre iguales que se producen en dicho contexto.

Por otra parte, y dado que diversos estudios confirman que la elección y rechazo están asociados a perfiles comportamentales, no se ha investigado cómo las características de cada uno de esos perfiles encontrados influyen en que una persona elija o rechace a otra de su propio género y del contrario. En este sentido, ya Muñoz et al. (2008) plantearon la necesidad de estudiar el género como una variable estímulo y no como una variable sujeto, es decir, no como una característica individual del niño o de la niña, sino como una respuesta al género de los compañeros y compañeras en función de la conducta social. Esto, ayudaría a conocer el papel que juega, por un lado, la tendencia a elegir e interactuar con compañeros/as e iguales del mismo género, y por otro lado, los estereotipos, esto es, las visiones sesgadas de los géneros en relación con sus características conductuales. Esta tesis pretende aportar evidencia empírica en este sentido.

5.2. Objetivos general y específicos.

En este trabajo de investigación el interés se ha puesto especialmente en el estudio de las relaciones entre iguales en alumnado de educación primaria y de educación secundaria desde una perspectiva de género. El mundo de las relaciones

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 967535	Código de verificación: eMDL9nIZ
Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

entre iguales cuenta con un amplio volumen de investigación, incluso la diferenciación de la experiencia social parece clara según el género. De este modo, se ha querido profundizar más en este fenómeno tan importante en el desarrollo personal y social de los niños y niñas.

El objetivo general de esta tesis es estudiar las relaciones que tanto chicos como chicas mantienen con sus iguales teniendo en cuenta si estas relaciones son con compañeros del mismo sexo (relaciones intragénero) o con compañeros del otro sexo (relaciones intergénero). Consideramos que esta nueva perspectiva de género aportará nueva información al conocimiento de las relaciones entre iguales. Por otro lado, además de considerar variables frecuentemente utilizadas en los estudios sociométricos, como el nivel de escolaridad (ciclos educativos) de los alumnos y alumnas que conforman la muestra, o el del contexto dentro del centro educativo donde se dan las interacciones entre iguales (aula y patio), hemos puesto interés en encontrar diferencias en estas interacciones entre iguales según la situación sociofamiliar. Este hecho, justifica la inclusión de una submuestra de niñas y niños que se encuentran bajo una medida de amparo de acogimiento residencial. Finalmente, los objetivos específicos resultantes de este planteamiento son los siguientes:

1. Analizar si existen diferencias entre chicas y chicos en las relaciones entre iguales tanto con el mismo sexo (relaciones intragénero), como con el otro (relaciones intergénero).
2. Comprobar si el contexto en el que se desarrollan las relaciones interpersonales incide en los diferentes índices sociométricos tanto intra como intergénero.
3. Comprobar si las relaciones, tanto intragénero como intergénero, que mantienen chicas y chicos, varían a lo largo de la escolaridad.
4. Analizar cómo incide la reputación social en los patrones de relación, tanto intragénero como intergénero, que mantienen chicas y chicos.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 967535	Código de verificación: eMDL9nIZ
Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

5. Comprobar si la situación sociofamiliar influye en los patrones de relación, tanto intra como intergénero, que mantienen chicas y chicos.

5.3. Muestra.

La muestra total para esta investigación está compuesta por 755 estudiantes pertenecientes a un total de 40 aulas de centros educativos, públicos y concertados, de la isla de Tenerife (Canarias, España). Estas aulas pertenecen al tercer, cuarto, quinto y sexto curso de la Educación Primaria y al primer y segundo curso del primer ciclo de la Educación Secundaria, tal y como se recoge en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación (LOE), por tanto la edad de los estudiantes está comprendida entre los 8 y los 13 años aproximadamente. La distribución de chicos y chicas en los diferentes cursos es similar ($\chi^2 = 1,793 (2); p = .408$) tal y como se recoge en la tabla 1. El total de chicas de la muestra es de 49,5%, mientras que el total de chicos es un 50,5%. En cuanto a los diferentes ciclos, el segundo de la educación primaria, compuesto por el tercer y cuarto curso, representa un 21,5%, el tercer ciclo de primaria, con los cursos de cuarto y quinto, representa un 44,8%, y el primer ciclo de la educación secundaria, obtiene un 33,8% con los cursos de primero y segundo.

Tabla 1. Distribución de la muestra según los ciclos educativos.

Ciclo	N Chicas	N Chicos	Total
2º Ciclo Educación Primaria	77 (47,5%)	85 (52,5%)	162 (21,5%)
3º Ciclo Educación Primaria	162 (47,9%)	176 (52,1%)	338 (44,8%)
1º Ciclo Educación Secundaria	135 (52,9%)	120 (47,1%)	255 (33,8%)
Total	374 (49,5%)	381 (50,5%)	755

En la tabla 2 se muestra la distribución de las chicas y chicos en los diferentes ciclos, según convivan con sus familias o se encuentren en un centro de acogimiento residencial (en adelante AR). Como se recogía en la introducción a la parte metodológica, la existencia de una muestra con dos características diferenciadas según su situación sociofamiliar (en un centro de AR o con sus familias), obedece al interés de estudiar las relaciones entre iguales teniendo en

cuenta las particularidades que otorga dicha situación sociofamiliar. Lo que nos interesa en esta tesis, es comprobar cómo influye la situación sociofamiliar en las relaciones entre iguales desde una perspectiva de género, por lo cual se comparan dos grupos: uno con una situación sociofamiliar normalizada (los que viven con su familia), y los que tienen problemas sociofamiliares graves, que son los que están en AR. Este análisis se hará además desde una perspectiva de género.

Tabla 2. Distribución de la muestra según la situación sociofamiliar.

Ciclo	N Chicas		N Chicos	
	AR	Familia	AR	Familia
2º Ciclo Educación Primaria	7 (0,9%)	70 (9,3%)	9 (1,2%)	76 (10,1%)
3º Ciclo Educación Primaria	11 (1,4%)	151 (20,0%)	11 (1,4%)	165 (21,8%)
1º Ciclo ESO	7 (0,9%)	128 (16,5%)	6 (0,8%)	114 (15,1%)
Total/Muestra	25 (3,3%)	349 (46,2%)	26 (3,4%)	355 (47,0%)

5.4. Instrumentos.

Para estudiar las relaciones entre iguales según la perspectiva de género, se usaron datos que forman parte de un proyecto de investigación más amplio. Para nuestro trabajo se utilizaron dos pruebas sociométricas:

- En primer lugar, el *test sociométrico* o *sociograma*. Este cuestionario, partiendo de la definición de Rodríguez y Morera (2001), es una técnica que nos permite conocer cuáles son las preferencias, en este caso de los niños y niñas que conforman la muestra, en cuanto a los compañeros y compañeras con los que conviven en el centro escolar, aportando información de cómo son las relaciones que mantienen entre ellos; la intensidad de las interacciones, el grado de unión de los grupos y las jerarquías que en ellos se establecen, la existencia o no de subgrupos y sus características, al igual que aporta un conocimiento sobre las situaciones de conflicto dentro de los grupos y la capacidad de los integrantes de los mismos para mostrar actitudes prosociales. Según García-Bacete (2006), este cuestionario muestra una adecuada fiabilidad test-retest, estructura factorial y validez

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 967535	Código de verificación: eMDL9nIZ
Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

convergente. El cuestionario está basado en el método de las nominaciones con el cual los alumnos y alumnas eligen o nominan a aquellos compañeros o compañeras con los que prefieren y no prefieren estar en una tarea concreta, por ello, en el caso de esta investigación, sus preguntas están destinadas a plasmar las elecciones y los rechazos de cada alumno/a con respecto a los compañeros y compañeras de su misma clase en dos contextos diferentes, el aula y el patio. Con la premisa de que las elecciones sólo pueden ser entre el grupo de clase, se establece un máximo de tres respuestas o nominaciones por pregunta, quedando finalmente de esta manera: *¿quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que más te gusta trabajar?, ¿quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que menos te gusta trabajar?, ¿quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que más te gusta estar durante el tiempo libre (salir, en los recreos,...)?* y finalmente, *¿quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que menos te gusta estar durante el tiempo libre (salir, en los recreos,...)?*. Un ejemplo del cuestionario sociométrico se puede observar en el anexo 1.

- En segundo lugar, se utilizó una adaptación de la prueba de *Asignación de atributos perceptivos* de Díaz-Aguado (2006), concretamente, la versión adaptada por Martín, Muñoz, Rodríguez y Pérez (2008). Ésta es una técnica de medición de la reputación social mediante el método del *Class Play*, adaptación del original de Lambert y Bower (1961, citado en Masten, Morison y Pellegrini, 1985), el cual consiste en señalar qué compañero o compañera destaca por tener un determinado atributo conductual positivo o negativo, es decir, quiénes son los que se ajustan más a una descripción ofrecida (Muñoz, Jiménez y Moreno, 2008). Es por ello que la prueba de asignación de atributos perceptivos constituye una técnica de emparejamiento descriptivo. En esta ocasión, tras la pregunta, *¿quién es el chico o chica de tu clase que destaca por?*, el alumno debe contestar con un solo nombre a un total de 15 atributos ofrecidos (Tabla 3):

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 967535	Código de verificación: eMDL9nIZ
Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

Tabla 3. Ítems de la prueba de asignación de atributos perceptivos.

1. Tener muchos amigos/as
2. Tener pocos amigos/as
3. Llevarse bien con los profesores
4. Llevarse mal con los profesores
5. Ser simpático con los compañeros
6. Ser antipático con los compañeros
7. Ser agresivo
8. Su capacidad para resolver conflictos entre los compañeros
9. Saber comunicarse con los demás
10. Tener problemas para comunicarse con los demás
11. Sentirse superior a los demás
12. Sentirse inferior a los demás
13. Querer llamar siempre la atención
14. Ser una persona madura
15. Ser una persona inmadura

La versión utilizada de la prueba se recoge junto al cuestionario sociométrico en el anexo 2 en forma de quinta pregunta, dado que ambas pruebas se pasaron en una única hoja. La factorización de esta prueba, realizada en estudios previos, arrojó una solución compuesta por tres factores: *Agresividad*, *Sociabilidad* y *Aislamiento* (Martín y Muñoz de Bustillo, 2009a) coincidiendo con los encontrados en la literatura científica y mostrando unos índices de fiabilidad entre .73 y .82. Los ítems factorizados de la prueba de asignación de atributos perceptivos a los que se ha puesto la etiqueta de “*Agresividad*” son los siguientes: llevarse mal con los profesores, ser antipático con los compañeros, ser agresivo, sentirse superior a los demás, querer llamar siempre la atención y ser una persona inmadura. El segundo factor llamado “*Sociabilidad*” acoge a los siguientes ítems: tener muchos amigos/as, llevarse bien con los profesores, ser simpático con los compañeros, su capacidad para resolver conflictos entre los compañeros, saber comunicarse con los demás y ser una persona madura. Finalmente el tercer factor denominado “*Aislamiento*” agrupa tres de los ítems de la prueba: tener pocos

67

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 967535

Código de verificación: eMDL9nIZ

Firmado por:	Fecha:
CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

amigos/as, tener problemas para comunicarse con los demás y sentirse inferior a los demás.

5.5. Procedimiento y variables.

La manera de proceder en esta investigación fue la siguiente: en primer lugar se pidieron los permisos de recogida de información a los diferentes centros por medio de la Dirección Territorial de Educación de la provincia de Santa Cruz de Tenerife, a los cuales también se los explicó brevemente el proyecto. Una vez aceptaron participar, los diferentes centros solicitaron además el permiso a los padres y madres de los niños y niñas, quedando limitado el pase de las pruebas únicamente a las aulas y centros que contaban con dicho consentimiento. Seguidamente se identificó en cada aula a los alumnos y alumnas en AR, con la colaboración del profesorado.

El pase de las pruebas se realizó después del primer trimestre con la intención de encontrar a la vuelta a niños y niñas con un mayor conocimiento de sus compañeros y compañeras, siendo siempre la misma persona la que se encargaba de pasar las pruebas de manera colectiva en el aula durante el horario normal de clase. En todo momento, se explicó y aclaró cualquier duda relacionada con la misma, haciendo más comprensibles sobre todo aquellos atributos que pudiesen crear confusión. Además, se dejó constancia que se respetaba el anonimato de los participantes, y que ni los profesores ni los compañeros iban a saber qué habían puesto en las pruebas.

Una vez recogidas las dos pruebas, test sociométrico y prueba de asignación de atributos perceptivos, se procede a contabilizar las respuestas de los niños y niñas en cada una de ellas, teniendo siempre presente la correcta identificación de aquellos estudiantes en AR. Para comenzar con la parte empírica de esta tesis, en primer lugar, se hallaron los diferentes índices sociométricos, según el procedimiento descrito por Rodríguez y Morera (2001), esto es, se contabilizaron el número de *Elecciones recibidas* (en adelante NER), que son las veces que un niño o niña es elegido o por otro u otra, el número de *Rechazos recibidos* (NRR), las veces que alguien es rechazado por los compañeros, las *Reciprocidades positivas*

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 967535

Código de verificación: eMDL9nIZ

Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 27/06/2017 23:20:40

EDUARDO MARTIN CABRERA
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

28/06/2017 07:56:31

ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

29/06/2017 10:57:13

ERNESTO PEREDA DE PABLO
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

07/07/2017 18:09:14

(NRP), que son aquellas en las que un alumno elige a otro que también lo elige a él, las *Reciprocidades negativas* (NRN), cuando un niño o niña rechaza a otro compañero o compañera que también lo rechaza, y los *Sentimientos opuestos* (NSO), que se dan cuando un niño o niña elige a otro que lo rechaza, o rechaza a alguien que lo elige.

Un ejemplo de cómo se realizó el recuento de las respuestas se puede ver en la cuadrícula del anexo 3, donde los puntos azules son las elecciones, los puntos rojos los rechazos, los azules con un signo positivo las reciprocidades positivas, los azules con un menos las reciprocidades negativas, y los azules o rojos con un cuadrado los sentimientos opuestos.

Puesto que las preguntas del cuestionario sociométrico hacen referencia a dos contextos, aula y patio, estos índices se estudian igualmente en el aula y en el patio, elaborándose así dos cuadrículas, una para cada contexto. Una vez hecho este recuento, se procede a estudiar la perspectiva de género, identificando si los diferentes índices sociométricos en ambos contextos, se dan entre un mismo sexo o por sexos diferentes. En la tabla 4 se recogen en forma de variables, y las abreviaturas para identificarlas, el resultado de este procedimiento.

La manera de recoger esta última información ha sido usando una plantilla por cada una de las aulas, con el nombre de cada alumno y alumna en el lado de las columnas, y estos índices sociométricos en el lado de las filas tal y como se muestra en el anexo 4. Posteriormente se han vaciado los datos en el programa estadístico SPSS y realizado los diferentes análisis tras tipificar las puntuaciones para controlar el efecto del número dispar de alumnos por aula.

Una vez se han extraído estos datos, que nos aportan información sociométrica de los niños y las niñas, se ha procedido a corregir la prueba de atributos perceptivos para obtener esta vez la reputación social, haciendo un recuento para cada niño y niña de las veces que han sido nombrados en cada uno de los quince atributos. Esta información se recoge en el anexo 5. Como se observa, en el lado de las filas se escriben los nombres del alumnado, y en el lado de las columnas el número de cada atributo que presenta la prueba. Cada raya en un

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 967535	Código de verificación: eMDL9nIZ
Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

cuadrado representa una asignación de dicho atributo por parte de un compañero o compañera para un niño o niña en particular. Posteriormente, se volcaron todos los datos en el SPSS y nuevamente se tipificaron las puntuaciones para corregir el efecto del número dispar de alumnos por aula. Una vez realizado este paso se extrajeron para cada niño y niña las puntuaciones en cada uno de los factores, sumando todos los valores y dividiéndolo por el número de ítems que componen cada uno de los factores. Recordamos que los tres factores de reputación social usados como variables en esta tesis han sido extraídos en estudios previos (Martín y Muñoz de Bustillo, 2009a), y se recogen en la tabla 4.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 967535	Código de verificación: eMDL9nIZ
Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

Tabla 4. Variables.

Índices sociométricos intra e intergénero	
<i>NERintra aula</i>	Número de elecciones recibidas del mismo sexo en el aula
<i>NERinter aula</i>	Número de elecciones recibidas de diferente sexo en el aula
<i>NRRintra aula</i>	Número de rechazos recibidos del mismo sexo en el aula
<i>NRRinter aula</i>	Número de rechazos recibidos de diferente sexo en el aula
<i>NRPintra aula</i>	Número de reciprocidades positivas del mismo sexo en el aula
<i>NRPinter aula</i>	Número de reciprocidades positivas de diferente sexo en el aula
<i>NRNintra aula</i>	Número de reciprocidades negativas del mismo sexo en el aula
<i>NRNinter aula</i>	Número de reciprocidades negativas de diferente sexo en el aula
<i>NSOintra aula</i>	Número de sentimientos opuestos del mismo sexo en el aula
<i>NSOinter aula</i>	Número de sentimientos opuestos de diferente sexo en el aula
<hr/>	
<i>NERintra patio</i>	Número de elecciones recibidas del mismo sexo en el patio
<i>NERinter patio</i>	Número de elecciones recibidas de diferente sexo en el patio
<i>NRRintra patio</i>	Número de rechazos recibidos del mismo sexo en el patio
<i>NRRinter patio</i>	Número de rechazos recibidos de diferente sexo en el patio
<i>NRPintra patio</i>	Número de reciprocidades positivas del mismo sexo en el patio
<i>NRPinter patio</i>	Número de reciprocidades positivas de diferente sexo en el patio
<i>NRNintra patio</i>	Número de reciprocidades negativas del mismo sexo en el patio
<i>NRNinter patio</i>	Número de reciprocidades negativas de diferente sexo en el patio
<i>NSOintra patio</i>	Número de sentimientos opuestos del mismo sexo en el patio
<i>NSOinter patio</i>	Número de sentimientos opuestos de diferente sexo en el patio
<hr/>	
Factores de reputación social	
<i>Agresividad</i>	
<i>Sociabilidad</i>	
<i>Aislamiento</i>	

5.6. Análisis estadísticos.

Para la consecución de los objetivos propuestos se han realizado diferentes análisis. Con el objetivo de comenzar a estudiar las diferencias entre chicas y chicos a la hora de relacionarse, se ha realizado en primer lugar, un análisis

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 967535	Código de verificación: eMDL9nIZ
Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

correlacional entre los índices sociométricos en los dos contextos, el aula y el patio, para observar cuál es la relación existente entre los diferentes índices intragénero e intergénero.

Seguidamente, para conocer cómo el contexto de aula o patio incide en los diferentes índices sociométricos desde una perspectiva de género, se ha realizado una prueba T de Student con la intención de mostrar las diferencias de medias por sexo.

En tercer lugar, para observar cómo evolucionan las puntuaciones de chicas y chicos en los índices sociométricos en función del nivel educativo, se ha llevado a cabo un ANOVA de una vía Oneway para cada uno los sexos en los dos contextos, aula y patio. Este análisis nos ayudará a conocer cómo evolucionan las relaciones entre iguales en cada género a lo largo de los cursos.

Además se llevó a cabo una prueba T de Student para conocer las diferencias por género en los tres factores de reputación social (*Agresividad, Sociabilidad y Aislamiento*).

Por otra parte, se ha realizado un análisis factorial de los índices sociométricos intra e intergénero en ambos contextos, con la finalidad de reducir el número de variables y descubrir patrones que ayuden a la comprensión de las relaciones entre iguales.

Posteriormente se ha procedido a realizar correlaciones entre los factores de los índices sociométricos hallados anteriormente y los factores de reputación social extraídos de las respuestas en la prueba de asignación de atributos perceptivos (Martín y Muñoz, 2009a) para cada uno de los géneros, esto es, correlaciones entre dichos factores sólo para las chicas, y correlaciones entre factores sólo para los chicos.

A continuación, se ha llevado a cabo un ANOVA 2x3 para conocer las diferencias por sexo y ciclo educativo en cada uno de los factores hallados en el análisis factorial. En estos ANOVA 2x3 (Sexo*Ciclo) se ha calculado además el tamaño del efecto por medio del estadístico eta cuadrado parcial (η^2), siendo

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 967535

Código de verificación: eMDL9nIZ

Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 27/06/2017 23:20:40

EDUARDO MARTIN CABRERA
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

28/06/2017 07:56:31

ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

29/06/2017 10:57:13

ERNESTO PEREDA DE PABLO
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

07/07/2017 18:09:14

interpretado según la propuesta de Cohen (1988) en la cual valores menores o iguales a .20 indican un tamaño del efecto muy pequeño o insignificante, entre .20 y .49 pequeño, entre .50 y .79 medio, y mayores de .80 un tamaño grande.

Para finalizar, se realizarán los análisis atendiendo a la situación sociofamiliar, con la intención de encontrar diferencias entre chicas y chicos, tanto en los índices sociométricos como en la reputación social. Entendemos que convivir en una situación sociofamiliar u otra, en esta ocasión, una familia o en AR (los dos niveles de la variable), tiene efectos diferentes en las chicas y en los chicos y con ello, maneras diferentes de intentar relacionarse con los otros, así como, una manera también distinta en cómo los otros te perciben e intentar relacionarse contigo.

Con el objetivo de comprobar cómo influye esta situación sociofamiliar en la relación entre iguales, se han realizado diferentes análisis: un ANOVA por sexo y situación sociofamiliar (diseño 2x2) para cada uno de los índices sociométricos intra e intergénero y para cada uno de los contextos, aula y patio; y un ANOVA 2x2 según la variable sexo y la variable situación sociofamiliar para cada factor de reputación social (*Agresividad, Sociabilidad y Aislamiento*).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 967535	Código de verificación: eMDL9nIZ
Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 967535

Código de verificación: eMDL9nIZ

Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

6.1. Análisis correlacional entre los diferentes índices sociométricos intra e intergénero.

En primer lugar, se realizaron análisis de correlación entre los diferentes índices sociométricos, con el objetivo de comprobar las relaciones que los diferentes índices tienen entre ellos (ver tabla 5). Lo primero que se observa es que las correlaciones de mayor magnitud se dan entre los mismos índices en los dos contextos explorados: el aula y el patio, todos ellos con valores superiores a .40. Sirva de ejemplo de este resultado, la correlación entre el *Número de elecciones recibidas intragénero* (NERintra) en el aula y el *Número de elecciones recibidas intragénero* (NERintra) en el patio. Esto sucede en todos los casos salvo en los *Sentimientos opuestos* (NSO), tanto intra como intergénero, que aunque significativos estadísticamente, son de magnitud algo menor.

Otro resultado a destacar es que son precisamente los *Sentimientos opuestos*, tanto intra como intergénero, los que menor relación parecen guardar con el resto de los índices, sobre todo el índice de *Sentimientos opuestos intergénero* en el contexto del patio, que solamente correlaciona de manera significativa con siete índices, pero en ningún caso con valores que lleguen a .20. Con los otros once índices no guarda ninguna relación. Es destacable en estos resultados, que ni siquiera correlacione con los *Sentimientos opuestos intra*, ni en el contexto de aula ni en el del patio.

Un último resultado a comentar es el hecho de que los índices de *Número de reciprocidades negativas intragénero* (NRNintra), tanto en el contexto del aula como en el contexto del patio, no guardan relación con el *Número de reciprocidades negativas intergénero* (NRNinter) para ninguno de los dos contextos explorados.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 967535	Código de verificación: eMDL9nIZ
Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

Tabla 5. Correlaciones entre los índices sociométricos intra e intergénero en el contexto del aula y del patio.

	Aula										Patio										
	NER intra	NER inter	NRR intra	NRR inter	NRP intra	NRP inter	NRN intra	NRN inter	NSO intra	NSO inter	NER intra	NER inter	NRR intra	NRR inter	NRP intra	NRP inter	NRN intra	NRN inter	NSO intra	NSO inter	
Aula	NER intra	1	,180***	-,333***	-,262***	,675***	-,003	-,151***	-,074'	,013	-,046	,681***	,089'	-,280***	-,228***	,498***	-,046	-,114**	-,068	-,034	-,049
	NER inter		1	-,174***	-,206***	,120***	,592***	-,069	-,071	-,061	,225***	-,120***	,598***	-,169***	-,154***	,080'	,458***	-,074'	-,039	-,048	,101**
	NRR intra			1	,429***	-,253***	-,010	,582***	,126***	,304***	,127***	-,234***	-,135***	,773***	,357***	-,151***	-,062	,428***	,104**	,182***	,099**
	NRR inter				1	-,149***	-,096**	,197***	,515***	,250***	,187***	-,208***	-,123***	,370***	,750***	-,149***	-,065	,180***	,388***	,171***	,092'
	NRP intra					1	-,116***	-,128***	,023	-,146***	-,029	,469***	,013	-,196***	-,100**	,559***	-,096**	-,098**	-,005	-,072'	,020
	NRP inter						1	,003	-,033	-,042	,026	-,041	,413***	-,033	-,081'	-,070	,524***	,067	-,013	-,037	,025
	NRN intra							1	-,030	,101**	,078'	-,106**	-,088'	,456***	,151***	-,062	-,031	,445***	,022	,042	,008
	NRN inter								1	,034	,042	-,081'	-,053	,104**	,391***	-,038	-,049	,000	,480***	-,001	-,001
	NSO intra									1	-,028	-,029	-,043	,201***	,210***	-,034	-,044	,109**	,061	,325***	,024
	NSO inter										1	-,042	,127***	,081'	,155***	-,041	,029	,046	,046	,104**	,194***
Patio	NER intra										1	,080'	-,245***	-,175***	,666***	-,048	-,088'	-,059	,050	-,064	
	NER inter											1	-,120***	-,123***	,011	,653***	-,099**	-,044	-,038	,186***	
	NRR intra												1	,315***	-,148***	-,055	,541***	,086'	,217***	,087'	
	NRR inter													1	-,121***	-,093'	,174***	,527***	,171***	,102**	
	NRP intra														1	-,120***	-,044	-,073'	-,104**	-,039	
	NRP inter															1	-,032	-,029	-,069	,022	
	NRN intra																1	-,044	,013	,005	
	NRN inter																	1	-,025	,043	
	NSO intra																		1	-,002	
	NSO inter																			1	

Nota: *p<.05; **p<.01; ***p<.001

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 967535

Código de verificación: eMDL9nIZ

Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 27/06/2017 23:20:40

EDUARDO MARTIN CABRERA
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

28/06/2017 07:56:31

ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

29/06/2017 10:57:13

ERNESTO PEREDA DE PABLO
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

07/07/2017 18:09:14

6.2. Diferencias de medias entre chicas y chicos en los diferentes índices sociométricos intra e intergénero en el contexto de aula.

Con el objetivo de estudiar si las relaciones, tanto intragénero como intergénero, que mantienen chicas y chicos, se ven influenciadas por el contexto en el que se desarrollan, en la tabla 6 se muestran en primer lugar, para el contexto del aula, las diferencias de medias en los distintos índices sociométricos para chicas y chicos, obtenidos a través de una prueba T de Student para muestras independientes. Como se puede observar, los chicos obtienen puntuaciones significativamente más alto que las chicas en los índices de *Rechazo intragénero* (NRRintra), de *Rechazo intergénero* (NRRinter), de *Reciprocidades negativas intragénero* (NRNintra) y de *Sentimientos opuestos intragénero* (NSOintra). Como se observa, comparado con las chicas, los chicos son rechazados tanto por chicos como por chicas, tienen más enemistades con otros chicos y tienen más relaciones en las que eligen estar con otro chico que los rechaza, o rechazan a otro chico que los elige.

Por lo que respecta a las chicas, son ellas las que puntúan más alto que los chicos en las *Reciprocidades positivas intragénero* (NRPintra), es decir, que las chicas eligen a otras chicas, que su vez también las eligen a ellas.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 967535	Código de verificación: eMDL9nIZ
Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

Tabla 6. Diferencias entre chicas y chicos en los índices sociométricos intra e intergénero en el contexto del aula.

	Chica		Chico		<i>T(gl)</i>
	Media	Sx	Media	Sx	
NERintra	0,05	0,98	-0,05	1,01	1,448 (753)
NERinter	0,04	1,06	-0,04	0,94	1,085 (753)
NRRintra	-0,15	0,97	0,15	1,01	-4,122 (752,805)***
NRRinter	-0,17	0,87	0,17	1,09	-4,687 (724,089)***
NRPintra	0,09	1,00	-0,09	0,99	2,444 (752,300)*
NRPinter	-0,00	0,95	0,00	1,04	-0,074 (753)
NRNintra	-0,17	0,80	0,16	1,14	-4,665 (679,768)***
NRNinter	0,01	1,01	-0,01	0,99	0,254 (753)
NSOintra	-0,17	0,87	0,17	1,09	-4,812 (723,862)***
NSOinter	-0,01	0,91	0,01	1,08	-0,374 (753)

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

6.3. Diferencias de medias entre chicas y chicos en los diferentes índices sociométricos intra e intergénero en el contexto de patio.

En la tabla 7 se muestran las diferencias de medias entre chicas y chicos en el contexto del patio para los diferentes índices sociométricos intra e intergénero. Nuevamente son los chicos quienes destacan significativamente ante las chicas, y en un sentido similar al hallado en el contexto de aula. Así, los chicos obtienen puntuaciones significativamente más altas en los índices: *Rechazos recibidos intergénero* (NRRinter) y en los *Rechazos recibidos intragénero* (NRRintra), *Reciprocidades negativas intragénero* (NRNintra) y *Sentimientos opuestos intragénero* (NSOintra). Los sentimientos opuestos son aquellos que carecen de reciprocidad, habiendo casos en los que un chico prefiera a otro chico pero realmente éste último lo rechaza, o viceversa.

Tal y como se muestra en ambas tablas (6 y 7), y analizando los dos contextos en su conjunto, los chicos son más rechazados por ambos sexos que las

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 967535	Código de verificación: eMDL9nIZ
Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

chicas. Por otro lado se observa que los chicos tienden a rechazarse entre ellos más que las chicas, y también a desarrollan más sentimientos opuestos hacia otros chicos, que las chicas hacia otras chicas.

En el resto de los índices no se encontraron diferencias significativas entre chicos y chicas.

Tabla 7. Diferencias entre chicas y chicos los índices sociométricos intra e intergénero en el contexto del patio.

	Chica		Chico		T(gl)
	Media	Sx	Media	Sx	
NERintra	0,01	0,96	-0,01	1,03	0,435 (753)
NERinter	-0,00	0,97	0,00	1,02	-0,036 (753)
NRRintra	-0,07	1,01	0,07	0,98	-1,951 (751,373)*
NRRinter	-1,11	0,92	0,11	1,06	-3,160 (742,953)**
NRPintra	0,05	0,99	-0,05	1,01	1,350 (753)
NRPinter	0,00	0,92	-0,00	1,08	0,089 (753)
NRNintra	-0,13	0,82	0,13	1,13	-3,574 (694,390)***
NRNinter	0,01	1,03	-0,01	0,96	0,322 (753)
NSOintra	-0,09	0,83	0,09	1,05	-2,524 (698,058)*
NSOinter	0,01	0,94	-0,01	1,05	0,207 (753)

Nota: *p< .05; **p< .01; ***p< .001

6.4. Diferencias en las relaciones que mantienen chicas y chicos, tanto intra como intergénero, a lo largo de la escolaridad, en el contexto del aula.

En lo referido a las diferencias entre chicas y chicos a lo largo de la escolaridad en los diferentes índices sociométricos intra e intergénero, los resultados del ANOVA de una vía Oneway para el ámbito del aula, se muestran en la tabla 8. Es decir, la intención de este análisis es comprobar si las relaciones, tanto intragénero como intergénero, que mantienen chicas y chicos, varían a lo largo de los distintos ciclos educativos. En ella vemos como las chicas puntúan significativamente más alto en:

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 967535	Código de verificación: eMDL9nIZ
Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

- El índice de *Rechazos recibidos intragénero* (NRRintra): en el contexto del aula, las chicas son rechazadas por otras chicas, especialmente en el 1º ciclo de la ESO, que es donde se dan las puntuaciones más altas, por encima del 2º ciclo de primaria y del 3º ciclo de primaria.
- El índice de *Rechazos recibidos intergénero* (NRRinter): también en las chicas se dan diferencias en el ciclo educativo en el rechazo por parte de los chicos en el aula. En esta ocasión, las puntuaciones más altas se obtienen en el 2º ciclo de primaria, por encima de los otros dos ciclos.
- El índice de *Reciprocidades negativas intragénero* (NRNintra): la mayor diferencia en los rechazos mutuos entre chicas en el aula se dan entre el 2º ciclo y el 3º ciclo de primaria, siendo mayores en el 2º ciclo.
- El índice de *Reciprocidades negativas intergénero* (NRNinter): por su parte los rechazos mutuos entre una chica y un chico se dan más en el 2º ciclo de primaria, siendo mayor la diferencia de medias con respecto al 1º ciclo de la ESO.
- El índice de *Sentimientos opuestos intergénero* (NSOinter): en el aula, son las chicas del 2º ciclo de primaria las que más sentimientos opuestos con el otro género tienen, es decir, eligen a un chico que las rechaza o rechazan a un chico que las elige.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 967535

Código de verificación: eMDL9nIZ

Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 27/06/2017 23:20:40

EDUARDO MARTIN CABRERA
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

28/06/2017 07:56:31

ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

29/06/2017 10:57:13

ERNESTO PEREDA DE PABLO
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

07/07/2017 18:09:14

Tabla 8. Diferencias entre chicas y chicos en los índices sociométricos intra e intergénero según el ciclo educativo, en el contexto del aula.

		2º Ciclo		3º Ciclo		1º Ciclo		F	Contrastes a posteriori
		Primaria (1)		Primaria (2)		ESO (3)			
		Media	Sx	Media	Sx	Media	Sx		
NERintra	Chica	-0,04	0,96	0,05	0,93	0,10	1,05	0,532	
	Chico	-0,13	0,97	0,03	1,12	-0,12	0,87	1,059	
NERinter	Chica	0,15	1,27	0,03	0,96	-0,01	1,04	0,526	
	Chico	-0,07	0,90	-0,03	0,90	-0,03	1,03	0,048	
NRRintra	Chica	-0,08	0,72	-0,29	0,79	-0,02	1,24	3,212*	3>1, 3>2
	Chico	0,03	0,97	0,15	0,99	0,22	1,06	0,864	
NRRinter	Chica	-0,03	0,90	-0,10	0,94	-0,33	0,74	3,817*	1>2, 1>3
	Chico	0,08	0,98	0,18	1,09	0,20	1,15	0,302	
NRPintra	Chica	0,09	1,09	0,07	0,95	0,11	1,01	0,077	
	Chico	-0,04	1,08	-0,08	0,95	-0,12	0,98	0,160	
NRPinter	Chica	-0,11	0,91	0,05	1,04	-0,01	0,87	0,790	
	Chico	-0,13	0,73	0,05	1,12	0,03	1,11	0,907	
NRNintra	Chica	-0,03	0,86	-0,30	0,57	-0,08	0,96	4,232*	1>2
	Chico	0,02	1,07	0,21	1,11	0,20	1,24	0,897	
NRNinter	Chica	0,24	1,23	0,03	1,04	-0,15	0,80	3,707*	1>3
	Chico	0,19	1,19	-0,05	0,89	-0,09	0,94	2,377	
NSOintra	Chica	-0,11	0,88	-0,09	1,00	-0,30	0,65	2,279	
	Chico	-0,06	0,86	0,19	1,12	0,30	1,16	2,758	
NSOinter	Chica	0,25	1,29	-0,07	0,78	-0,09	0,75	4,297*	1>2, 1>3
	Chico	0,14	1,38	-0,05	0,97	0,02	1,00	0,873	

Nota: *p< .05; **p< .01; ***p< .001

6.4.1. Tendencias de chicas y chicos en de los índices sociométricos intra e intergénero a lo largo de los ciclos educativos, en el contexto del aula.

Como comentamos, éstos son los índices sociométricos intra e intergénero que han mostrado diferencias a lo largo de la escolaridad, encontrándose sólo en las chicas. En este ámbito del aula, no se han encontrado diferencias en los diferentes ciclos en los chicos. La gráfica 1 puede servir para conocer la evolución de los chicos, al igual que de las chicas, en los índices sociométricos intragénero e intergénero, a pesar de no hallarse diferencias significativas sino sólo las comentadas anteriormente.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 967535

Código de verificación: eMDL9nIZ

Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 27/06/2017 23:20:40

EDUARDO MARTIN CABRERA
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

28/06/2017 07:56:31

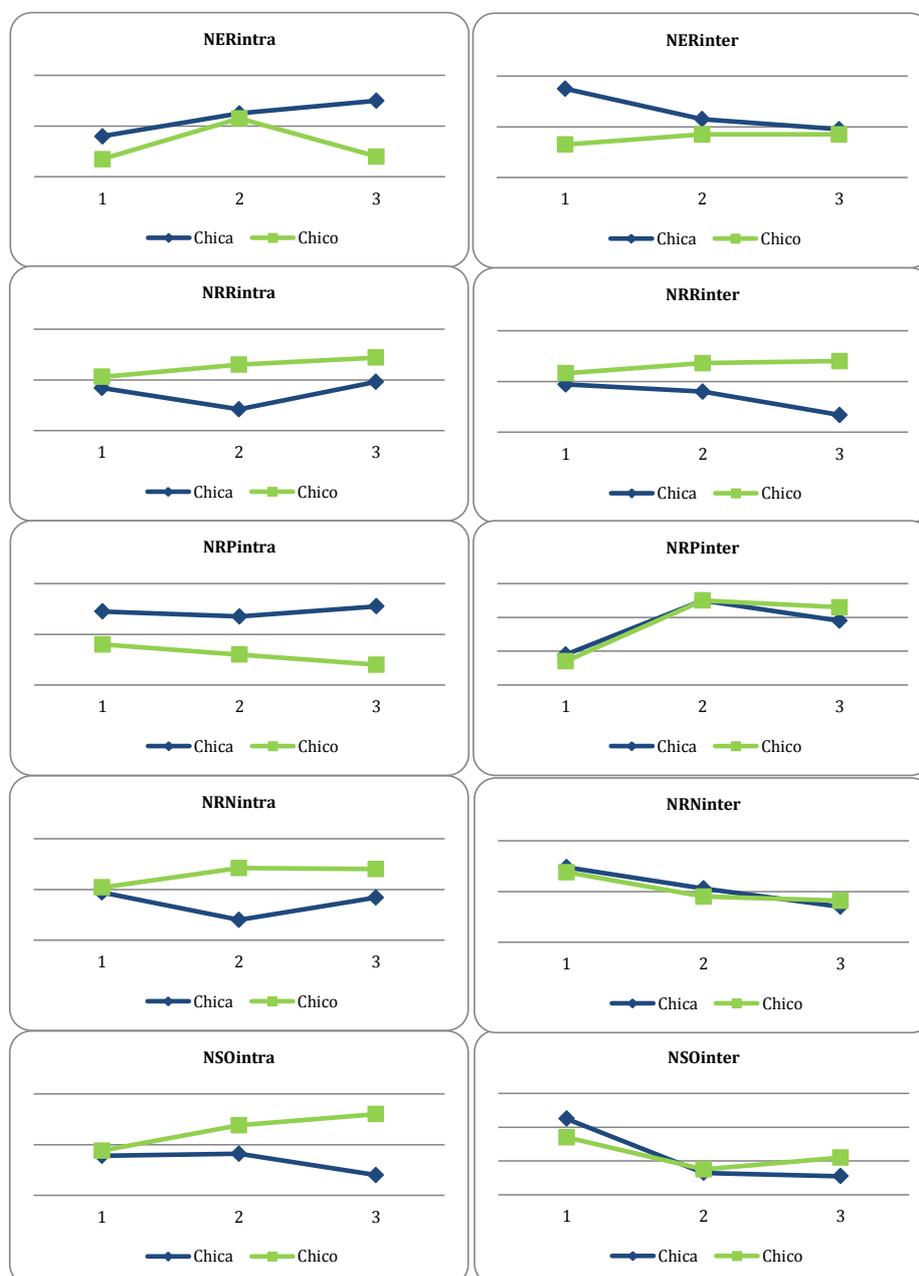
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

29/06/2017 10:57:13

ERNESTO PEREDA DE PABLO
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

07/07/2017 18:09:14

Gráfica 1. Tendencias de las chicas y los chicos en de los índices sociométricos intra e intergénero a lo largo de los ciclos educativos, en el contexto del aula.



Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 967535

Código de verificación: eMDL9nIZ

Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 27/06/2017 23:20:40

EDUARDO MARTIN CABRERA
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

28/06/2017 07:56:31

ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

29/06/2017 10:57:13

ERNESTO PEREDA DE PABLO
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

07/07/2017 18:09:14

6.5. Diferencias en las relaciones que mantienen chicas y chicos, tanto intra como intergénero, a lo largo de la escolaridad, en el contexto del patio.

Para conocer las diferencias entre chicas y chicos a lo largo de la escolaridad en los índices sociométricos intra e intergénero en el contexto del patio, se realizó un ANOVA Oneway cuyos resultados se muestran en la tabla 9. En ella observamos como nuevamente se dan mayor número de diferencias entre los ciclos en las chicas, aunque en esta ocasión también se han obtenido diferencias en los chicos. Han resultado significativas las siguientes diferencias:

- En los *Rechazos intragénero* (NRRintra): en el patio, las chicas son rechazadas por otras chicas en mayor medida en el 1º ciclo de la ESO, en comparación con el 3º ciclo de primaria.
- En las *Reciprocidades positivas intragénero* (NRPintra): la elección mutua entre chicas en el patio se da también en mayor medida en el 1º ciclo de la ESO. La mayor diferencia se obtiene con el 3º ciclo de primaria.
- En las *Reciprocidades negativas intragénero* (NRNintra): al igual que ocurría en el contexto del aula, en el patio también existen diferencias en este índice. En esta ocasión, el rechazo mutuo entre chicas se da especialmente en el 2º ciclo de primaria y en el 1º ciclo de la ESO, y no tanto en el 3º ciclo de primaria. En este índice ya se encuentran diferencias para los chicos, mostrando que el rechazo entre dos chicos se da principalmente en el 1º ciclo de la ESO, en comparación con el 2º ciclo de primaria.
- El índice de *Sentimientos opuestos intragénero* (NSOintra): se encuentran diferencias solamente para los chicos. Que un chico elija a otro chico que lo rechaza o al revés, muestra una diferencia significativa entre el 3º ciclo de primaria y el 1º ciclo de la ESO.
- En los *Sentimientos opuestos intergénero* (NSOinter): que una chica elija a un chico que lo rechaza y viceversa, también resulta significativo, dándose más en el 2º ciclo de primaria. La mayor diferencia se obtiene con respecto al 3º

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 967535

Código de verificación: eMDL9nIZ

Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 27/06/2017 23:20:40

EDUARDO MARTIN CABRERA
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

28/06/2017 07:56:31

ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

29/06/2017 10:57:13

ERNESTO PEREDA DE PABLO
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

07/07/2017 18:09:14

ciclo de primaria. Por su parte, los chicos también generan diferencias en los *Sentimientos opuestos intergénero* en el mismo sentido que las chicas.

Tabla 9. Diferencias entre chicas y chicos en los índices sociométricos intra e intergénero según el ciclo educativo, en el contexto del patio.

		2º Ciclo		3º Ciclo		1º Ciclo		F	Contrastes a posteriori
		Primaria (1)		Primaria (2)		ESO (3)			
		Media	Sx	Media	Sx	Media	Sx		
NERintra	Chica	-0,04	0,88	-0,02	0,98	0,09	0,99	0,681	
	Chico	-0,14	1,00	0,10	1,15	-0,09	0,84	1,986	
NERinter	Chica	0,17	1,20	-0,05	0,89	-0,03	0,92	1,546	
	Chico	-0,03	0,96	0,05	1,08	-0,05	0,99	0,403	
NRRintra	Chica	0,04	0,94	-0,26	0,76	0,10	1,26	5,291**	3>2
	Chico	-0,09	0,79	0,11	1,01	0,13	1,06	1,503	
NRRinter	Chica	-0,01	0,88	-0,05	1,00	-0,25	0,84	2,428	
	Chico	0,03	0,90	0,15	1,07	0,11	1,15	0,374	
NRPintra	Chica	0,13	1,02	-0,13	0,96	0,22	0,97	5,206**	3>2
	Chico	-0,21	0,97	-0,03	1,03	0,04	1,01	1,565	
NRPinter	Chica	0,05	1,12	-0,04	0,88	0,02	0,83	0,299	
	Chico	0,01	1,01	-0,07	0,96	0,09	1,27	0,853	
NRNintra	Chica	0,03	0,91	-0,29	0,57	-0,02	0,98	5,797**	1>2, 3>2
	Chico	-0,11	0,87	0,13	1,09	0,29	1,32	3,214*	3>1
NRNinter	Chica	-0,08	0,92	0,11	1,14	-0,06	0,95	1,435	
	Chico	-0,08	0,86	0,01	0,99	-0,00	1,00	0,263	
NSOintra	Chica	-0,02	0,86	-0,07	0,92	-0,16	0,70	0,755	
	Chico	0,06	1,15	0,25	1,32	-0,12	0,73	3,955*	2>3
NSOinter	Chica	0,22	1,29	-0,11	0,65	0,03	0,99	3,337*	1>2
	Chico	0,18	1,39	-0,14	0,54	0,06	1,30	3,114*	1>2

Nota: *p< .05; **p< .01; ***p< .001

6.5.1. Tendencias de chicas y chicos en de los índices sociométricos intra e intergénero a lo largo de los ciclos educativos, en el contexto del patio.

Como se observa anteriormente, en general, las mayores diferencias a lo largo de la escolaridad las marcan los *Rechazos intragénero* y las *Reciprocidades negativas intragénero* en las chicas, mientras que los chicos parecen mostrarse más estables a lo largo de los ciclos excepto en los *Sentimientos opuestos* tanto intra como intergénero en el contexto del patio, que sí muestran diferencias con el paso de los cursos. El resto de tendencias de las chicas y chicos en los índices sociométricos intra e intergénero en el contexto del patio se puede observar en la gráfica 2.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 967535

Código de verificación: eMDL9nIZ

Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 27/06/2017 23:20:40

EDUARDO MARTIN CABRERA
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

28/06/2017 07:56:31

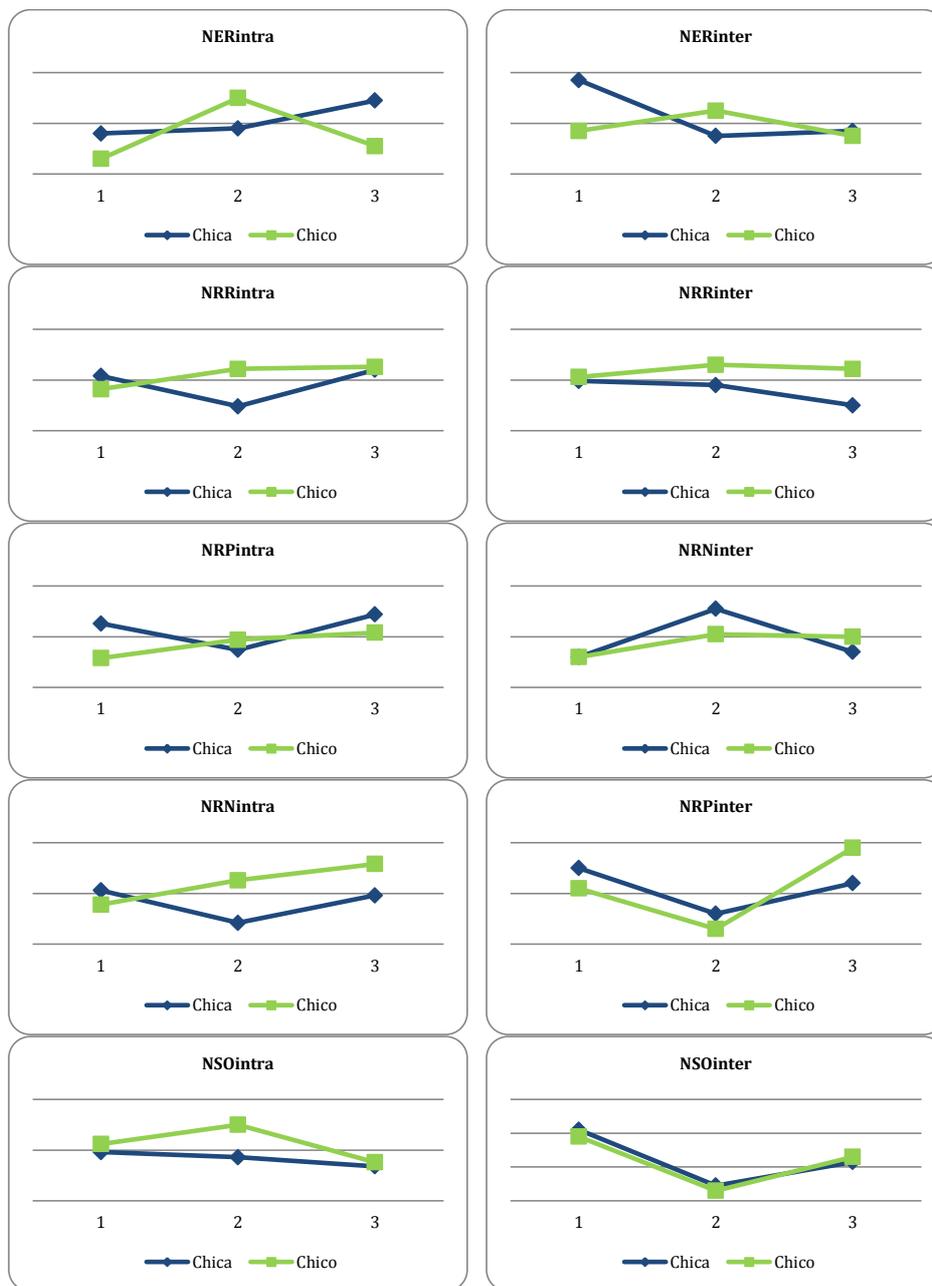
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

29/06/2017 10:57:13

ERNESTO PEREDA DE PABLO
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

07/07/2017 18:09:14

Gráfica 2. Tendencias de las chicas y los chicos en los índices sociométricos intra e intergénero a lo largo de los ciclos educativos, en el contexto del patio.



Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/		
Identificador del documento: 967535		Código de verificación: eMDL9nIZ
Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40	
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31	
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13	
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14	

6.6. Diferencias entre chicas y chicos en los factores de reputación social.

Para estudiar cómo incide la reputación social en los patrones de relación, tanto intragénero como intergénero, que mantienen chicas y chicos, se procederá ahora a analizar las diferencias entre ambos sexos en los factores de reputación social: *Agresividad*, *Sociabilidad* y *Aislamiento* (Ver tabla 10). Los resultados indican que los chicos tienen puntuaciones significativamente mayores que las chicas en los factores de *Agresividad* y de *Aislamiento*. Esto es, que las características, tanto de mostrarse antipático con los demás, sentirse superior, querer llamar siempre la atención, entre otras, como de tener pocos amigos o tener problemas para comunicarse con los demás, es más propio de los chicos que de las chicas. No se encontraron diferencias significativas entre ambos sexos en el factor de *Sociabilidad*.

Tabla 10. Diferencias entre chicas y chicos en los factores de reputación social.

	Chicas		Chicos		<i>T</i> (<i>gl</i>)
	Media	Sx	Media	Sx	
Agresividad	-0,22	0,43	0,21	0,83	-9,087 (572,058)***
Sociabilidad	0,02	0,64	-0,02	0,64	1,085 (752,983)
Aislamiento	-0,14	0,64	0,14	0,87	-4,968 (699,888)***

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

6.7. Análisis factorial de los índices sociométricos intra e intergénero.

Se ha realizado un análisis factorial de componentes principales con rotación Varimax, a partir de las puntuaciones típicas de cada uno de los índices sociométricos intra e intergénero en ambos contextos. La medida de adecuación muestral KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) y la prueba de esfericidad de Barlett aportan significación a la extracción de los factores (KMO=.666, prueba de esfericidad de Barlett= 6290,466(190), $p < .001$). La intención del análisis factorial, no sólo es la de reducir el número de variables (índices sociométricos intra e intergénero), sino también conocer cómo se organizan y agrupan estos índices, ayudando a realizar análisis desde una perspectiva más global. Como se observa en la tabla 11, la

solución factorial ha arrojado seis factores. El primero de los factores lo componen los índices sociométricos de *Elecciones recibidas intragénero en el contexto de aula* (NERintra aula), el de las *Reciprocidades positivas intragénero en el aula* (NRPintra aula), las *Elecciones recibidas intragénero en el patio* (NERintra patio) y las *Reciprocidades positivas intragénero en el patio* (NRPintra patio). A este primer factor se lo ha denominado “*Atracción personal intragénero*” dado que agrupa todos los índices de atracción entre las personas del mismo sexo. Esta etiqueta está basada en lo expresado por Scandroglio, López y San José (2008) acerca de la teoría de la identidad social.

El segundo factor hallado, acoge a los índices de *Rechazos recibidos intragénero en el aula* (NRRintra aula), *Reciprocidades negativas intragénero en el aula* (NRNintra aula), *Rechazos recibidos intragénero en el patio* (NRRintra patio) y a las *Reciprocidades negativas intragénero en el patio* (NRNintra patio). En esta ocasión se ha denominado “*Repulsión personal intragénero*” a este factor. Esta etiqueta se acoge a todos los índices que indican repulsión o rechazo a los compañeros del mismo sexo.

Las *Elecciones recibidas intergénero en el aula* (NERinter aula), las *Reciprocidades positivas intergénero en el aula* (NRPinter aula), las *Elecciones recibidas intergénero en el patio* (NERinter patio) y las *Reciprocidades positivas intergénero en el patio* (NRPinter patio) conforman el tercer factor denominado “*Atracción personal intergénero*”. Este tipo de sociabilidad encontrado en el análisis factorial hace referencia a las relaciones de atracción social de niños y niñas con el sexo contrario.

El cuarto factor sigue la misma línea mostrada, agrupando a los índices sociométricos de *Rechazos recibidos intergénero* (NRRinter aula) y *Reciprocidades negativas intergénero* (NRNinter aula) en el aula, y los *Rechazos recibidos intergénero* (NRRinter patio) y *Reciprocidades negativas intergénero* (NRNinter patio) en el patio. Por ello se ha denominado como “*Repulsión personal intergénero*”, aludiendo en esta ocasión a los índices que hacen referencia al rechazo a relacionarse con el sexo contrario.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 967535	Código de verificación: eMDL9nIZ
Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

El quinto factor, agrupa tan sólo a dos índices, a los *Sentimientos opuestos intragénero en el aula* (NSOintra aula) y a los *Sentimientos opuestos intragénero en el patio* (NSOintra patio). Se le ha colocado la etiqueta de “*Sentimientos opuestos intragénero*”.

El sexto y último factor hallado es el de “*Sentimientos opuestos intergénero*”, que une los índices de *Sentimientos opuestos intergénero en el aula* (NSOinter aula) y de *Sentimientos opuestos intergénero en el patio* (NSOinter patio). Estos dos últimos factores hacen referencia a los índices que señalan una relación ambivalente con los demás con el mismo sexo o con el sexo contrario, dado que pueden preferir estar con alguien que realmente les está rechazando o rechazar a alguien que lo está eligiendo.

A grandes rasgos, el resultado del análisis factorial es una agrupación de índices intragénero por un lado, e índices intergénero por otro, además de separar las elecciones y relaciones en sentido positivo, los rechazos y relaciones mutuamente excluyentes, y a los sentimientos opuestos, esto es, connotaciones positivas, negativas o ambivalente. Llama la atención que la variable contexto no parece determinar la configuración de los factores.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 967535

Código de verificación: eMDL9nIZ

Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 27/06/2017 23:20:40

EDUARDO MARTIN CABRERA
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

28/06/2017 07:56:31

ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

29/06/2017 10:57:13

ERNESTO PEREDA DE PABLO
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

07/07/2017 18:09:14

Tabla 11. Análisis factorial de los índices sociométricos intra e intergénero.

	Componentes					
	1	2	3	4	5	6
NERintra aula	,841	-,169	,064	-,105	,045	-,047
NERinter aula	,166	-,092	,794	-,084	-,035	,205
NRRintra aula	-,202	,794	-,075	,191	,235	,104
NRRinter aula	-,160	,265	-,114	,754	,225	,152
NRPintra aula	,799	-,109	-,055	,030	-,146	,072
NRPinter aula	-,070	,073	,796	-,021	-,035	-,097
NRNintra aula	-,040	,779	-,017	-,008	-,028	,020
NRNinter aula	,004	-,029	-,015	,788	-,068	-,056
NSOintra aula	-,012	,148	-,007	,109	,766	-,095
NSOinter aula	-,012	,065	,091	,080	,043	,750
NERintra patio	,836	-,099	,033	-,095	,101	-,060
NERinter patio	,049	-,115	,801	-,053	,010	,202
NRRintra patio	-,174	,796	-,077	,149	,189	,081
NRRinter patio	-,115	,211	-,104	,772	,199	,154
NRPintra patio	,818	,017	-,048	-,042	-,066	-,026
NRPinter patio	-,123	-,023	,823	-,015	-,025	-,061
NRNintra patio	-,004	,779	,007	-,008	-,050	-,045
NRNinter patio	-,007	-,047	,015	,791	-,065	-,019
NSOintra patio	-,027	,022	-,051	-,004	,815	,103
NSOinter patio	-,031	,021	,047	,020	-,027	,742

6.8. Análisis de la relación entre reputación social y los factores de los índices sociométricos por separado para chicas y chicos.

Como se puede observar en la tabla 12, el factor de reputación social *Agresividad*, mantiene, en ambos sexos, relaciones positivas con los factores de *Repulsión personal* (abreviado en la tabla como RP) tanto intra como inter, no encontrándose ninguna correlación significativa con los factores de *Atracción personal* (AP) ni intra e inter. La diferencia entre chicas y chicos aparece en la

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 967535	Código de verificación: eMDL9nIZ
Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

relación entre *Agresividad* y los *Sentimientos opuestos* (SO) intra e intergénero, en donde se observa que existe una correlación significativa y positiva en el caso de los chicos pero no de las chicas.

Por lo que respecta al factor de reputación social de *Sociabilidad*, se comprueba como correlaciona de manera significativa y positiva con los factores de los índices sociométricos de *Atracción personal* intra e inter, tanto en el caso de las chicas como de los chicos. Lo mismo, pero en sentido negativo, se observa en la relación que el factor de reputación social de *Sociabilidad* mantienen con los factores de los índices sociométricos de *Repulsión personal*, tanto intra como inter. Este factor de reputación social de *Sociabilidad*, no mantiene relaciones significativas con los factores de los índices sociométricos de *Sentimientos opuestos*. Solamente se observa una correlación significativa y positiva, aunque de magnitud moderada, con el factor de *Sentimientos opuestos intergénero*, aunque solamente se observa en el caso de las chicas.

En el caso del factor de reputación social de *Aislamiento*, se observa que tanto para chicas como para chicos, existe una correlación positiva y significativa con los factores de los índices sociométricos de *Repulsión personal* tanto intra como inter, y una correlación negativa y significativa con los factores de *Atracción personal* intra e inter. En cambio, en el caso de la relación que mantiene el *Aislamiento* con los factores de *Sentimientos opuestos*, tanto intra como inter, se observa que, mientras en el caso de las chicas no existe relación, en el caso de los chicos sí se observa una correlación positiva y significativa, aunque de magnitud moderada.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 967535	Código de verificación: eMDL9nIZ
Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

Tabla 12. Correlaciones entre los factores de reputación social y los factores de los índices sociométricos, para chicas y chicos.

		AP	RP	AP	RP	SO	SO
		intra	intra	inter	inter	intra	inter
Agresividad	Chica	-,069	,436***	-,011	,161**	,086	,018
	Chico	-,029	,359***	-,055	,410***	,133**	,114*
Sociabilidad	Chica	,399***	-,154**	,268***	-,112*	-,023	,177***
	Chico	,422***	-,178***	,374***	-,114*	-,069	-,051
Aislamiento	Chica	-,152**	,274***	-,128*	,244***	,055	-,069
	Chico	-,248***	,287***	-,152**	,268***	,149**	,155**

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

6.9. Análisis de la interacción entre sexo y nivel educativo en los factores de los índices sociométricos intra e intergénero.

Tras el análisis factorial realizado con los índices sociométricos, se ha procedido a realizar un ANOVA de diseño 2x3 para cada uno de dichos factores con la finalidad de comprobar si existen tanto efectos principales como de interacción entre las variables sexo y ciclo educativo. En la tabla 13 se muestra un resumen de los resultados obtenidos para los factores de los índices sociométricos, con los valores del efecto de interacción entre las comentadas variables. Estos son los resultados hallados:

- En el factor de *Atracción personal intragénero*, no existen efectos principales en función del sexo ($F(1) = 2,069$; $p = .151$ ($\eta^2 = .003$)), ni del ciclo educativo ($F(2) = 0,448$; $p = .639$ ($\eta^2 = .001$)), ni tampoco efecto de interacción ($F(2) = 01,925$; $p = .147$ ($\eta^2 = .005$)), incluyendo los tres, tamaños del efecto muy pequeños.
- En el factor de *Repulsión personal intragénero*, se observan efectos principales por sexo y por ciclo educativo. El efecto principal por sexo destaca un valor de las puntuaciones medias en este factor, mayor en los chicos que en las chicas ($F(1) = 9,870$; $p = .002$ ($\eta^2 = .013$)). En el efecto

93

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 967535

Código de verificación: eMDL9nIZ

Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 27/06/2017 23:20:40

EDUARDO MARTIN CABRERA
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

28/06/2017 07:56:31

ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

29/06/2017 10:57:13

ERNESTO PEREDA DE PABLO
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

07/07/2017 18:09:14

principal por ciclo, la media es mayor para el 1º ciclo de secundaria frente a los otros dos ciclos educativos de primaria ($F(2) = 5,525$; $p = .004$ ($\eta^2 = .015$)). A pesar de que en estos dos últimos resultados el tamaño del efecto es muy pequeño, resultan significativas las diferencias entre chicos y chicas a la hora de mantener interacciones de rechazo con su mismo sexo, pues son los chicos los que más interacciones de este tipo presentan, y también es significativa la diferencia entre los ciclos, con mayor probabilidad rechazos y reciprocidades negativas intragénero en los primeros cursos de la educación secundaria.

Además, en este factor, se ha hallado un efecto de interacción. Son los chicos del 1º ciclo de educación secundaria en los que se produce más rechazo a su mismo género comparado con las chicas, aunque con un tamaño del efecto muy pequeño ($F(2) = 5,688$; $p = .004$ ($\eta^2 = .015$)).

- En el factor de *Atracción personal intergénero*, los resultados son similares a los del factor de *Atracción personal intragénero*, dado que no se obtienen diferencias significativas en ninguno de los contrastes. No existe efecto principal ni para la variable sexo ($F(1) = 0,031$; $p = .860$ ($\eta^2 = .000$)), ni para la variable ciclo educativo ($F(2) = 0,030$; $p = .970$ ($\eta^2 = .000$)) y tampoco efecto de interacción ($F(2) = 0,524$; $p = .593$ ($\eta^2 = .001$)).
- En el factor de *Repulsión personal intergénero*, el ANOVA no ha arrojado resultados significativos entre los grupos, ni para sexo ($F(1) = 1,054$; $p = .305$ ($\eta^2 = .001$)), ni para ciclo ($F(2) = 1,795$; $p = .167$ ($\eta^2 = .005$)), ni para el efecto de interacción ($F(2) = 1,181$; $p = .308$ ($\eta^2 = .003$)), señalando con ello que no existen distinciones entre chicas y chicos a la hora de rechazar la relación con el sexo contrario, ni tampoco distinciones según se avance en los cursos.
- En el factor de *Sentimientos opuestos intragénero*, se observa un efecto principal para la variable sexo. Son los chicos quienes muestran más sentimientos opuestos hacia su mismo sexo, es decir, elegir a otro chico que lo rechaza o rechazar a otro que en realidad lo elige ($F(1) = 12,330$; $p = .000$).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 967535

Código de verificación: eMDL9nIZ

Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 27/06/2017 23:20:40

EDUARDO MARTIN CABRERA
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

28/06/2017 07:56:31

ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

29/06/2017 10:57:13

ERNESTO PEREDA DE PABLO
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

07/07/2017 18:09:14

($\eta^2 = .016$)). Además, también existe un efecto principal para la variable ciclo educativo. Esta vez es el 3º ciclo de primaria la etapa donde más diferencias se producen en este factor ($F(2) = 3,727$; $p = .025$ ($\eta^2 = .010$)). No se han encontrado efectos de interacción ($F(2) = 0,883$; $p = .414$ ($\eta^2 = .002$)).

- En el factor de *Sentimientos opuestos intergénero*, no se ha encontrado efecto principal de la variable sexo ($F(1) = 0.216$; $p = .642$ ($\eta^2 = .000$)), pero sí un efecto principal del ciclo educativo, donde 2º ciclo de primaria marca diferencias en este factor con respecto a los demás ciclos, eso sí, con un tamaño del efecto pequeño. Es en este ciclo donde es más probable encontrar a chicas y chicos que elijan a una persona del sexo contrario que les rechaza, y viceversa ($F(2) = 7,992$; $p = .000$ ($\eta^2 = .021$)). No se han encontrado efectos de interacción (Sexo*Ciclo) ($F(2) = 0,190$; $p = .827$ ($\eta^2 = .001$)).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 967535	Código de verificación: eMDL9nIZ
Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

Tabla 13. Puntuaciones medias y desviaciones típicas de las chicas y de los chicos en los factores de los índices sociométricos intra e intergénero, según el ciclo educativo.

		2º Ciclo Primaria		3º Ciclo Primaria		1º Ciclo ESO	
		Puntuación Z	DT	Puntuación Z	DT	Puntuación Z	DT
AP intra	Chica	0,06	1,04	-0,05	0,94	0,13	0,97
	Chico	-0,16	1,03	0,03	1,09	-0,05	0,92
RP intra	Chica	-0,02	0,86	-0,37	0,65	0,04	1,20
	Chico	-0,10	0,79	0,17	0,97	0,28	1,22
AP inter	Chica	0,05	1,10	-0,01	0,96	-0,03	0,94
	Chico	-0,08	0,86	0,02	1,03	0,03	1,14
RP inter	Chica	0,04	1,01	0,06	1,10	-0,21	0,88
	Chico	0,05	0,94	0,05	0,96	0,02	1,07
SO intra	Chica	-0,12	0,81	-0,07	0,98	-0,26	0,65
	Chico	-0,01	0,96	0,28	1,28	0,06	0,92
SO inter	Chica	0,32	1,44	-0,11	0,69	-0,02	0,80
	Chico	0,21	1,41	-0,12	0,79	-0,01	1,05

6.9.1. Tendencias de chicas y chicos en los factores de los índices sociométricos intra e intergénero, a lo largo de la escolaridad.

Para analizar más allá de la significatividad estadística, se mostrarán en la gráfica 3, las tendencias de los factores de los índices sociométricos a lo largo de la escolaridad:

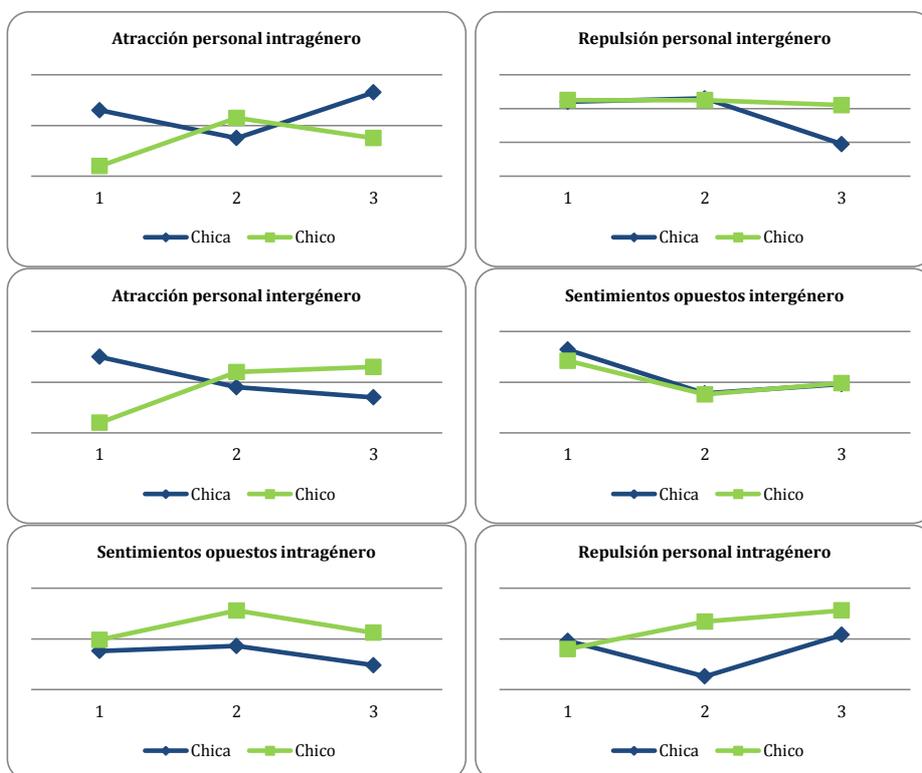
En ella podemos observar por ejemplo, cómo en el factor de *Atracción personal intragénero*, las tendencias muestran que las relaciones y acercamientos entre iguales del mismo sexo es mayor en las chicas del 2º ciclo de primaria y el 1º ciclo de secundaria, pero tienden a igualarse las chicas y los chicos en el 3º ciclo de primaria. Sin embargo, la atracción hacia personas del sexo contrario (*Atracción personal intergénero*) es mayor en las chicas que en los chicos en el 2º ciclo de

primaria, pero tras los cursos del 3º ciclo de primaria, serán los chicos quienes tenderán a mantener más relaciones con el sexo contrario.

Por lo que atañe a la *Repulsión personal* tanto intra como intergénero, se observa cómo, en general, la tendencia es que se dé más en los chicos que en las chicas, así como que permanezca estable a lo largo de los ciclos.

En el factor de *Sentimientos opuestos* intra e intergénero, las tendencias de las chicas y chicos a lo largo de la escolaridad son bastante similares.

Gráfica 3. Tendencias de las chicas y los chicos en los factores de los índices sociométricos intra e intergénero a lo largo de la escolaridad.



Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/		
Identificador del documento: 967535		Código de verificación: eMDL9nIZ
Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40	
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31	
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13	
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14	

6.10. Análisis de las diferencias entre chicas y chicos en los índices sociométricos intra e intergénero en función de la situación sociofamiliar, en el contexto del aula.

Este apartado de resultados se cierra describiendo los encontrados en los análisis estadísticos previstos para estudiar las relaciones entre iguales en función de la situación sociofamiliar, que como se comentó en la parte del método, se usará una muestra en la que hay niños y niñas que conviven con sus familias, y otros niños y niñas que están en situación de AR. En este análisis, donde añadimos una nueva variable, se volverán a usar los índices sociométricos intra e intergénero, y no los factores de estos índices, dado que nuestro interés es realizar un estudio más pormenorizado. Para la redacción de los resultados se entenderá que la variable situación sociofamiliar tiene dos niveles, que son por un lado, vivir en una familia, que representa una situación sociofamiliar adecuada, y por otro, vivir en AR, que representa una situación sociofamiliar inadecuada.

En primer lugar, se detallará el ANOVA 2x2 en función de la variable sexo y situación sociofamiliar para cada uno de los índices sociométricos intragénero e intergénero en los dos contextos de la investigación, el aula y el patio. Los resultados que aquí detallamos corresponden al efecto principal de la variable situación sociofamiliar y al efecto de interacción entre esta variable y la variable sexo. El efecto principal de la variable sexo no se comenta pues sus resultados ya se comentaron con anterioridad, cuando se expuso la prueba T de Student, aun así, se aportan los valores del estadístico F. Comenzado por el primero de los contextos, el del aula, se pueden ver en la tabla 14 las medias y desviaciones típicas que permiten representar los efectos principales y de interacción hallados. Son los siguientes:

- En el índice de *Elecciones intragénero* (NERintra): no se han encontrado diferencias significativas (Principal sexo ($F(1) = 0,279; p = .598 (\eta^2 = .000)$); Principal situación sociofamiliar ($F(1) = 1,802; p = .180 (\eta^2 = .002)$); Interacción ($F(1) = 0,052; p = .820 (\eta^2 = .000)$)).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 967535	Código de verificación: eMDL9nIZ
Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

- En el índice de *Elecciones intergénero* (NERinter): no se han hallado diferencias significativas (Principal sexo ($F(1) = 2,288$; $p = .131$ ($\eta^2 = .003$)); Principal situación sociofamiliar ($F(1) = 1,021$; $p = .313$ ($\eta^2 = .001$)); Interacción ($F(1) = 1,256$; $p = .263$ ($\eta^2 = .002$)).
- El índice de *Rechazos intragénero* (NRRintra): se ha encontrado un efecto principal de la variable situación sociofamiliar ($F(1) = 5,522$; $p = .019$ ($\eta^2 = .007$)) además de un efecto de interacción entre sexo y situación sociofamiliar aunque con un tamaño del efecto muy pequeño ($F(1) = 5,182$; $p = .023$ ($\eta^2 = .007$)). De esta manera se muestra como tanto chicas como chicos que vive en AR tiene más probabilidad de ser rechazado por su mismo sexo dentro de la clase, especialmente las chicas. Los chicos apenas se diferencian en rechazo intragénero en ambas condiciones. El efecto principal de la variable sexo no es significativo ($F(1) = 0,012$; $p = .915$ ($\eta^2 = .000$)).
- El índice de *Rechazos intergénero* (NRRinter): no existen diferencias significativas (Principal sexo ($F(1) = 4,097$; $p = .043$ ($\eta^2 = .005$)); Principal situación sociofamiliar ($F(1) = 1,062$; $p = .303$ ($\eta^2 = .001$)); Interacción ($F(1) = 0,138$; $p = .711$ ($\eta^2 = .000$)).
- El índice de *Reciprocidades positivas intragénero* (NRPintra): sin efectos principales o de interacción (Principal sexo ($F(1) = 0,823$; $p = .364$ ($\eta^2 = .001$)); Principal situación sociofamiliar ($F(1) = 1,551$; $p = .213$ ($\eta^2 = .002$)); Interacción ($F(1) = 0,135$; $p = .714$ ($\eta^2 = .000$)).
- El índice de *Reciprocidades positivas intergénero* (NRPinter): nuevamente no se han encontrado diferencias significativas (Principal sexo ($F(1) = 0,079$; $p = .778$ ($\eta^2 = .000$)); Principal situación sociofamiliar ($F(1) = 0,802$; $p = .371$ ($\eta^2 = .001$)); Interacción ($F(1) = 0,137$; $p = .711$ ($\eta^2 = .000$)).
- El índice de *Reciprocidades negativas intragénero* (NRNintra): no se han encontrado diferencias significativas (Principal sexo ($F(1) = 2,799$; $p = .095$ ($\eta^2 = .004$)); Principal situación sociofamiliar ($F(1) = 0,294$; $p = .588$ ($\eta^2 = .000$)); Interacción ($F(1) = 0,579$; $p = .447$ ($\eta^2 = .001$)).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 967535

Código de verificación: eMDL9nIZ

Firmado por:	Fecha:
CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

- El índice de *Reciprocidades negativas intergénero* (NRNinter): tampoco se han hallado efectos principales ni de interacción (Principal sexo ($F(1) = 1,080$; $p = .299$ ($\eta^2 = .001$)); Principal situación sociofamiliar ($F(1) = 0,095$; $p = .758$ ($\eta^2 = .000$)); Interacción ($F(1) = 1,113$; $p = .292$ ($\eta^2 = .001$)).
- El índice de *Sentimientos opuestos intragénero* (NSOintra): en el caso de este índice, no se han hallado diferencias según la variable situación sociofamiliar ($F(1) = 2,028$; $p = .155$ ($\eta^2 = .003$)), pero sí efectos de interacción ($F(1) = 5,583$; $p = .018$ ($\eta^2 = .007$)), dando lugar a diferencias entre las chicas en AR frente a las que viven con sus familias y frente a los chicos en cualquiera de las condiciones. De este modo, son las chicas en AR las que tienen más probabilidad de elegir a otra chica que la rechaza, o rechazar a otra que la ha elegido. El efecto principal de la variable sexo no es significativo ($F(1) = 0,139$; $p = .709$ ($\eta^2 = .000$));
- El índice de *Sentimientos opuestos intergénero* (NSOinter): no se han encontrado diferencias significativas (Principal sexo ($F(1) = 0,061$; $p = .805$ ($\eta^2 = .000$)); Principal situación familiar ($F(1) = 0,436$; $p = .509$ ($\eta^2 = .001$)); Interacción ($F(1) = 0,254$; $p = .614$ ($\eta^2 = .000$)).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 967535	Código de verificación: eMDL9nIZ
Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

Tabla 14. Puntuaciones medias y desviaciones típicas de las chicas y de los chicos en los índices sociométricos intra e intergénero, según la situación sociofamiliar, en el contexto del aula.

		AR		Familia	
		Puntuación Z	DT	Puntuación Z	DT
NERintra	Chica	-0,16	1,12	0,07	0,97
	Chico	-0,20	0,90	-0,04	1,02
NERinter	Chica	0,05	0,73	0,04	1,08
	Chico	-0,33	0,53	-0,02	0,96
NRRintra	Chica	0,47	1,62	-0,19	0,89
	Chico	0,16	0,73	0,15	1,02
NRRinter	Chica	0,02	1,21	-0,18	0,84
	Chico	0,25	0,84	0,16	1,10
NRPintra	Chica	-0,13	1,18	0,10	0,99
	Chico	-0,21	0,93	-0,08	0,99
NRPinter	Chica	-0,07	0,73	0,00	0,97
	Chico	-0,17	0,60	0,01	1,07
NRNintra	Chica	0,00	0,84	-0,18	0,79
	Chico	0,14	1,06	0,17	1,15
NRNinter	Chica	0,11	1,02	0,00	1,02
	Chico	-0,19	0,85	0,00	0,99
NSOintra	Chica	0,33	1,34	-0,21	0,82
	Chico	0,05	0,91	0,18	1,10
NSOinter	Chica	-0,03	0,84	-0,01	0,91
	Chico	-0,14	0,69	0,02	1,11

6.10.1. Tendencias de chicas y chicos en los índices sociométricos intra e intergénero según la situación sociofamiliar, en el contexto del aula.

Para complementar los análisis estadísticos, en la gráfica 4 se encuentran las diferentes tendencias de las chicas y chicos en los índices sociométricos intra e intergénero según la situación sociofamiliar en el contexto del aula. De esta manera

vemos como en cuanto a *Elecciones intragénero*, son las chicas quienes más eligen a su mismo sexo, especialmente si viven con sus familias, mientras que en la elección al sexo contrario (NERinter), también son las chicas las que destacan por encima de los chicos pero con mayor similitud entre las que viven en AR y con sus familias. Existe una tendencia de los chicos en AR a ser menos elegidos tanto por su mismo sexo como por el contrario.

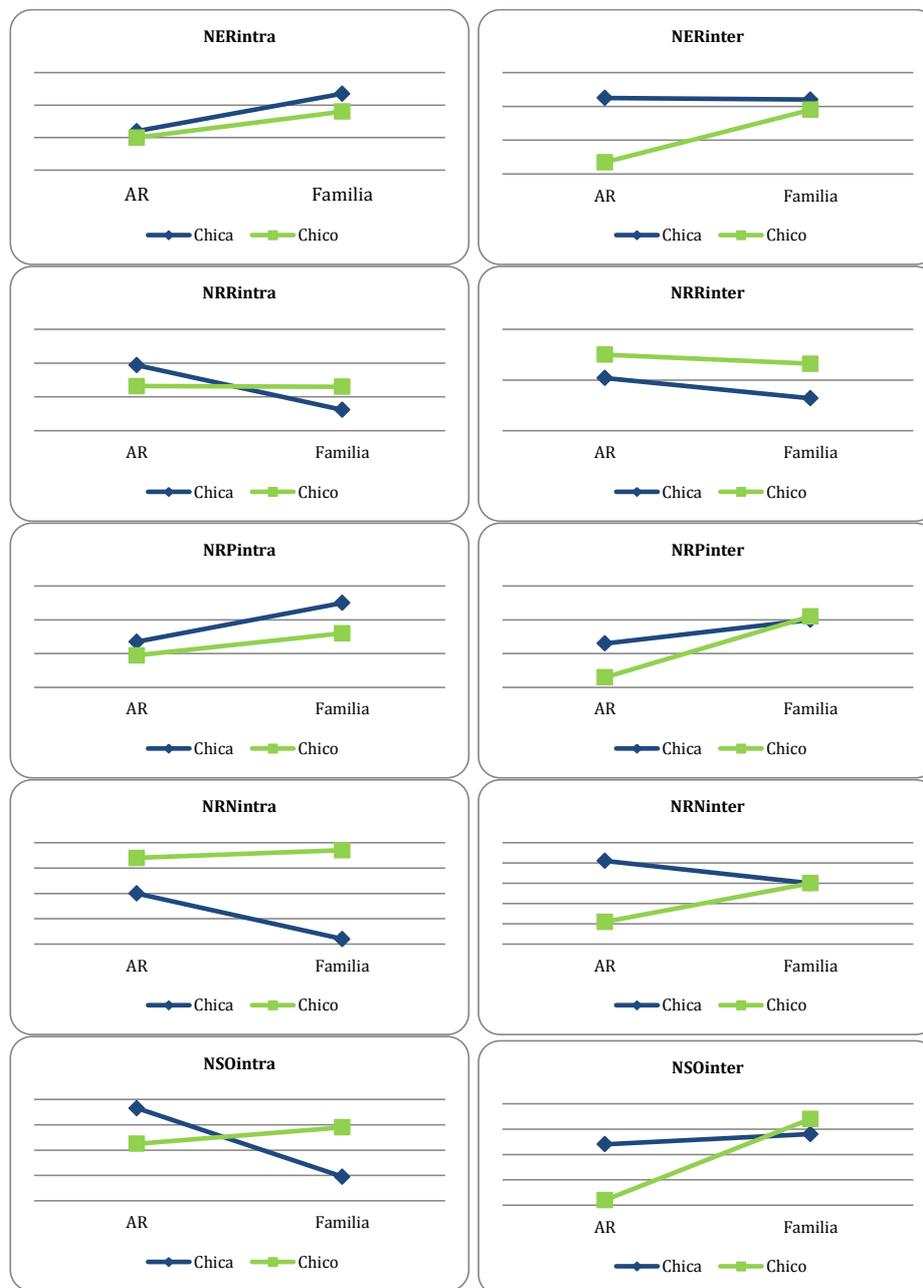
Veámos antes que en los *Rechazos intragénero* habían diferencias significativas, pero en los rechazos por parte del sexo opuesto (NRRinter) las tendencias sólo muestran que es una característica más propia de los chicos independientemente de que pertenezcan a una familia o estén en AR.

En las *Reciprocidades positivas* tanto intra como intergénero, las tendencias marcan que son las chicas las que puntúan más alto, mientras que los chicos puntúan más alto en las *Reciprocidades negativas intragénero*, independientemente de su situación sociofamiliar. Sin embargo, las tendencias en las *Reciprocidades negativas intergénero* muestran que los rechazos mutuos entre un chico y una chica y viceversa, se dan más en las chicas en AR. Por su parte, en el aula, los chicos en AR muestran incluso menos reciprocidades negativas con el sexo contrario que los chicos y chicas que conviven con sus familias.

En el índice de *Sentimientos opuestos intragénero* se habían hallado diferencias significativas, mientras que para los de carácter intergénero no. En éstos, se observa en la gráfica 4, que en las chicas apenas existen diferencias entre los dos niveles de situación sociofamiliar, situándose por encima de los chicos en AR, pero ligeramente por debajo cuando conviven con sus familias, esto es, que una chica elija a un chico que la rechaza o viceversa, es más probable para las que están en AR pero no lo es tanto cuando viven con sus familias.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 967535	Código de verificación: eMDL9nIZ
Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

Gráfica 4. Tendencias de las chicas y los chicos en los índices sociométricos intra e intergénero según la situación sociofamiliar, en el contexto del aula.



Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 967535

Código de verificación: eMDL9nIZ

Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 27/06/2017 23:20:40

EDUARDO MARTIN CABRERA
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

28/06/2017 07:56:31

ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

29/06/2017 10:57:13

ERNESTO PEREDA DE PABLO
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

07/07/2017 18:09:14

6.11. Análisis de las diferencias entre chicas y chicos en los índices sociométricos intra e intergénero en función de la situación sociofamiliar, en el contexto del patio.

Los resultados descritos anteriormente pertenecían al contexto del aula. Los siguientes harán lo propio pero con el contexto del patio, tal y como se resume en la tabla 15. En esta ocasión, no se ha obtenido ningún efecto de interacción ni principal en los índices sociométricos intra e intergénero. Se presentan los valores del estadístico F para los dos efectos principales (sexo y situación sociofamiliar), y para el efecto de interacción:

- En el índice de *Elecciones intragénero* (NERintra): (Principal sexo ($F(1) = 0,032$; $p = .857$ ($\eta^2 = .000$)); Principal situación sociofamiliar ($F(1) = 0,013$; $p = .909$ ($\eta^2 = .000$)); Interacción ($F(1) = 0,212$; $p = .645$ ($\eta^2 = .000$)).
- En el índice de *Elecciones intergénero* (NERinter): (Principal sexo ($F(1) = 2,076$; $p = .150$ ($\eta^2 = .003$)); Principal situación sociofamiliar ($F(1) = 0,563$; $p = .453$ ($\eta^2 = .001$)); Interacción ($F(1) = 2,848$; $p = .092$ ($\eta^2 = .004$)).
- El índice de *Rechazos intragénero* (NRRintra): (Principal sexo ($F(1) = 0,170$; $p = .680$ ($\eta^2 = .000$)); Principal situación sociofamiliar ($F(1) = 0,886$; $p = .347$ ($\eta^2 = .001$)); Interacción ($F(1) = 0,427$; $p = .514$ ($\eta^2 = .001$)).
- El índice de *Rechazos intergénero* (NRRinter): (Principal sexo ($F(1) = 0,762$; $p = .383$ ($\eta^2 = .001$)); Principal situación sociofamiliar ($F(1) = 2,627$; $p = .105$ ($\eta^2 = .003$)); Interacción ($F(1) = 0,674$; $p = .412$ ($\eta^2 = .001$)).
- El índice de *Reciprocidades positivas intragénero* (NRPintra): (Principal sexo ($F(1) = 0,001$; $p = .979$ ($\eta^2 = .000$)); Principal situación sociofamiliar ($F(1) = 0,365$; $p = .546$ ($\eta^2 = .000$)); Interacción ($F(1) = 0,659$; $p = .417$ ($\eta^2 = .001$)).
- El índice de *Reciprocidades positivas intergénero* (NRPinter): (Principal sexo ($F(1) = 2,058$; $p = .152$ ($\eta^2 = .003$)); Principal situación sociofamiliar ($F(1) = 0,928$; $p = .336$ ($\eta^2 = .001$)); Interacción ($F(1) = 2,587$; $p = .108$ ($\eta^2 = .003$)).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 967535	Código de verificación: eMDL9nIZ
Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

- El índice de *Reciprocidades negativas intragénero* (NRNintra): (Principal sexo ($F(1) = 1,946; p = .163 (\eta^2 = .003)$); Principal situación sociofamiliar ($F(1) = 0,663; p = .416 (\eta^2 = .001)$); Interacción ($F(1) = 0,205; p = .651 (\eta^2 = .000)$)).
- El índice de *Reciprocidades negativas intergénero* (NRNinter): (Principal sexo ($F(1) = 0,315; p = .575 (\eta^2 = .000)$); Principal situación sociofamiliar ($F(1) = 0,277; p = .599 (\eta^2 = .000)$); Interacción ($F(1) = 0,698; p = .404 (\eta^2 = .001)$)).
- El índice de *Sentimientos opuestos intragénero* (NSOintra): (Principal sexo ($F(1) = 3,745; p = .053 (\eta^2 = .005)$); Principal situación sociofamiliar ($F(1) = 0,445; p = .505 (\eta^2 = .001)$); Interacción ($F(1) = 0,606; p = .436 (\eta^2 = .001)$)).
- El índice de *Sentimientos opuestos intergénero* (NSOinter): (Principal sexo ($F(1) = 0,348; p = .555 (\eta^2 = .000)$); Principal situación sociofamiliar ($F(1) = 0,961; p = .327 (\eta^2 = .001)$); Interacción ($F(1) = 0,318; p = .573 (\eta^2 = .000)$)).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 967535	Código de verificación: eMDL9nIZ
Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

Tabla 15. Puntuaciones medias y desviaciones típicas de las chicas y de los chicos en los índices sociométricos intra e intergénero, según la situación sociofamiliar, en el contexto del patio.

		AR		Familia	
		Puntuación Z	DT	Puntuación Z	DT
NERintra	Chica	-0,03	0,94	0,02	0,97
	Chico	0,06	1,21	-0,02	1,02
NERinter	Chica	0,12	0,95	-0,01	0,98
	Chico	-0,33	0,49	0,02	1,05
NRRintra	Chica	0,14	1,38	-0,09	0,98
	Chico	0,11	0,84	0,07	0,99
NRRinter	Chica	0,21	1,17	-0,14	0,90
	Chico	0,22	0,93	0,10	1,07
NRPintra	Chica	-0,14	0,92	0,06	0,99
	Chico	-0,02	1,06	-0,05	1,01
NRPinter	Chica	0,09	0,90	-0,00	0,92
	Chico	-0,35	0,00	0,02	1,11
NRNintra	Chica	0,04	0,87	-0,14	0,82
	Chico	0,18	0,94	0,12	1,15
NRNinter	Chica	-0,17	0,69	0,02	1,05
	Chico	0,03	0,99	-0,01	0,96
NSOintra	Chica	-0,11	0,88	-0,09	0,83
	Chico	0,28	1,51	0,08	1,10
NSOinter	Chica	-0,05	0,84	0,01	0,95
	Chico	-0,22	0,00	0,01	1,09

6.11.1. Tendencias de chicas y de chicos en los índices sociométricos intra e intergénero según la situación sociofamiliar, en el contexto del patio.

Por medio de la gráfica 5 se pueden comprobar las diferentes tendencias de los sexos en las dos situaciones sociofamiliares:

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 967535	Código de verificación: eMDL9nIZ
Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

- En el índice de *Elecciones intragénero* (NERintra): los chicos en AR son más elegidos por otros chicos que las chicas por otras chicas en su misma condición, mientras que se invierte la tendencia cuando conviven con sus familias, donde las chicas son más elegidas que los chicos por su mismo sexo.
- En el índice de *Elecciones intergénero* (NERinter): son las chicas en AR las más elegidas por los chicos, mientras que los chicos elegidos por chicas son los que menos, no habiendo apenas diferencias entre sexos en aquellos que viven con sus familias.
- El índice de *Rechazos intragénero* (NRRintra): tanto los chicas como los chicos son más rechazados por su mismo sexo cuando se encuentran en AR que cuando conviven con sus familias.
- El índice de *Rechazos intergénero* (NRRinter): igualmente, las chicas y los chicos en AR son más rechazados por el sexo contrario que cuando no presentan una medida de protección.
- El índice de *Reciprocidades positivas intragénero* (NRPintra): en el contexto del patio, son las chicas en AR las que menos reciprocidades positivas de otras chicas obtienen, dándose el resultado contrario al vivir con la familia, situación en la que los chicos se sitúan por debajo.
- El índice de *Reciprocidades positivas intergénero* (NRPinter): observamos que son los chicos en AR esta vez, los que menos elecciones mutuas con el sexo contrario tienen, siendo prácticamente similares los datos en los chicos y las chicas que viven en familia.
- El índice de *Reciprocidades negativas intragénero* (NRNintra): referido a los rechazos mutuos, son los chicos quienes tienen más enemistades con otros chicos, independientemente de que convivan en AR o con sus familias. En las chicas, son mayores los rechazos mutuos intragénero en AR.
- El índice de *Reciprocidades negativas intergénero* (NRNinter): de nuevo, son los chicos quienes mantienen más enemistades con el sexo contrario, esta

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 967535	Código de verificación: eMDL9nIZ
Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

vez sólo en la variable situación sociofamiliar, pues los que conviven con sus familias, se encuentran ligeramente por debajo de las chicas que también viven con sus familias.

- El índice de *Sentimientos opuestos intragénero* (NSOintra): las elecciones no correspondidas o los rechazos correspondidos por parte del mismo sexo, son mayores en los chicos en AR que en las chicas o que en la condición de convivencia familiar.
- El índice de *Sentimientos opuestos intergénero* (NSOinter): en esta ocasión son las niñas en AR las que más diferencias marcan con los niños en AR. Es decir, las niñas en AR tienden más a elegir a un niño que lo rechaza, o rechazar a un niño que la elige.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 967535

Código de verificación: eMDL9nIZ

Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 27/06/2017 23:20:40

EDUARDO MARTIN CABRERA
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

28/06/2017 07:56:31

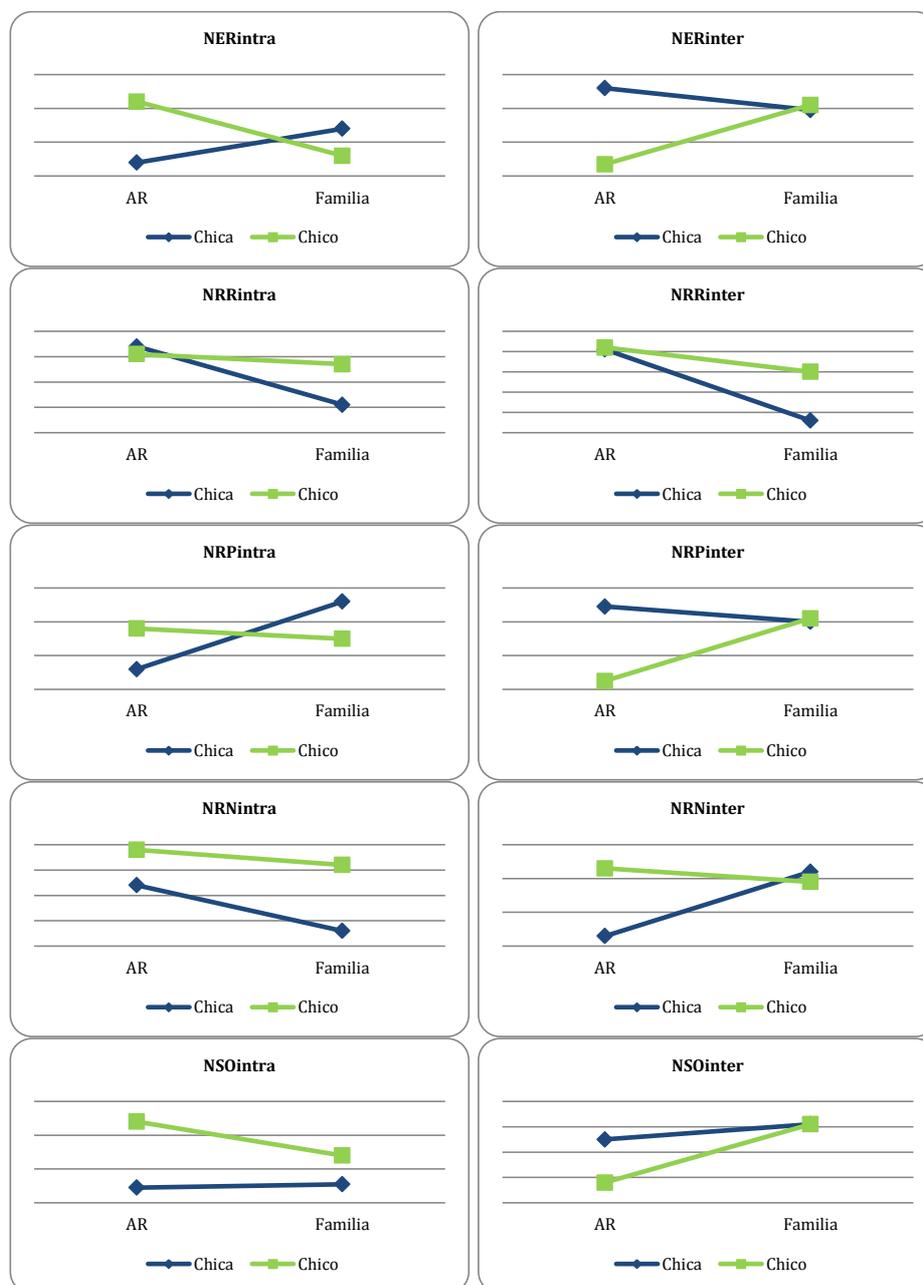
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

29/06/2017 10:57:13

ERNESTO PEREDA DE PABLO
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

07/07/2017 18:09:14

Gráfica 5. Tendencias de las chicas y de los chicos en los índices sociométricos intra e intergénero según la situación sociofamiliar, en el contexto del patio.



Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 967535

Código de verificación: eMDL9nIZ

Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 27/06/2017 23:20:40

EDUARDO MARTIN CABRERA
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

28/06/2017 07:56:31

ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

29/06/2017 10:57:13

ERNESTO PEREDA DE PABLO
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

07/07/2017 18:09:14

6.12. Análisis de las diferencias en los factores de reputación social entre chicas y chicos en función de la situación sociofamiliar.

Finalmente se describirán los resultados del último ANOVA, el destinado a encontrar diferencias en los factores de reputación social en función del sexo y la situación sociofamiliar del alumnado (Tabla 16). En esta ocasión no se han hallado efectos de interacción, pero sí que se han obtenido efectos principales significativos. Estos efectos se dan en los factores de *Agresividad* y *Sociabilidad*:

- Factor de *Agresividad*: Para el primero, existen diferencias según la situación sociofamiliar ($F(1) = 8,343$; $p = .004$ ($\eta^2 = .011$)). Aunque con un tamaño del efecto pequeño, se puede observar que el alumnado en AR tiene puntuaciones significativamente más altas que los que conviven con sus familias. En este factor no ha habido efecto de interacción sexo*situación sociofamiliar ($F(1) = 1,243$; $p = .265$ ($\eta^2 = .002$)).
- Factor de *Sociabilidad*: Además las diferencias se encuentran al factor de *Sociabilidad*, siendo ahora el alumnado que vive en una familia el que tiene puntuaciones más altas ($F(1) = 5,791$; $p = .016$ ($\eta^2 = .008$)). No se ha hallado efecto de interacción ($F(1) = 0,385$; $p = .535$ ($\eta^2 = .001$)).
- Factor de *Aislamiento*: Por último, en el factor de *Aislamiento* no se han encontrado diferencias significativas, ni en el efecto principal ($F(1) = 1,501$; $p = .221$ ($\eta^2 = .002$)), ni en el de interacción ($F(1) = 1,051$; $p = .306$ ($\eta^2 = .001$)).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 967535

Código de verificación: eMDL9nIZ

Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 27/06/2017 23:20:40

EDUARDO MARTIN CABRERA
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

28/06/2017 07:56:31

ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

29/06/2017 10:57:13

ERNESTO PEREDA DE PABLO
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

07/07/2017 18:09:14

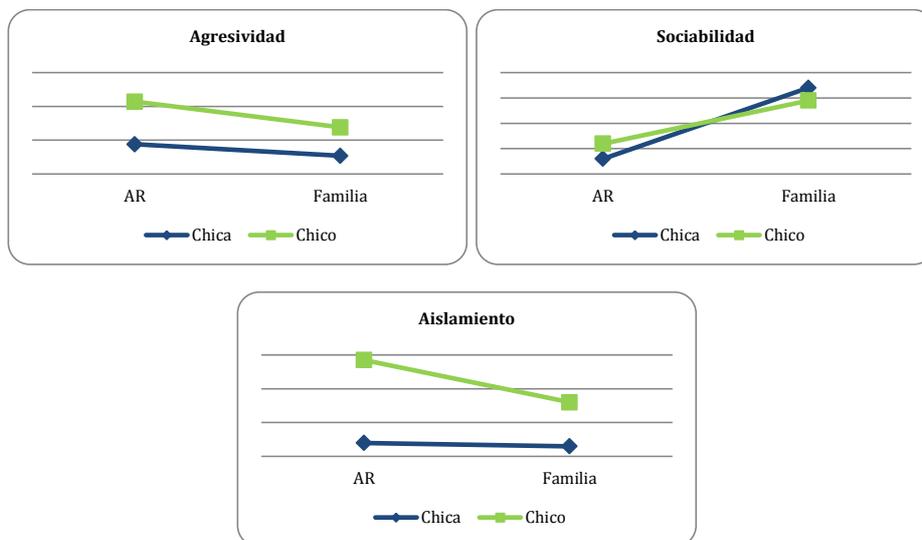
Tabla 16. Puntuaciones medias y desviaciones típicas de las chicas y de los chicos en los factores de reputación social, según la situación sociofamiliar.

		AR		Familia	
		Puntuación Z	DT	Puntuación Z	DT
Agresividad	Chica	-0,06	0,50	-0,23	0,42
	Chico	0,57	1,11	0,19	0,80
Sociabilidad	Chica	-0,24	0,44	0,04	0,64
	Chico	-0,18	0,33	-0,01	0,66
Aislamiento	Chica	-0,12	0,57	-0,14	0,65
	Chico	0,37	1,04	0,12	0,85

6.12.1. Tendencias de chicas y de chicos en los factores de reputación social según la situación sociofamiliar.

La gráfica 6, nos ayudará a conocer las tendencias de chicas y chicos en los factores de reputación social según la situación sociofamiliar. En el factor de *Agresividad*, no sólo se encuentran las diferencias según la situación sociofamiliar antes comentadas, sino que además tiende a ser más alta en los chicos que en las chicas. En el factor de *Sociabilidad*, las tendencias muestran que las puntuaciones son muy similares entre las chicas y los chicos en cada situación sociofamiliar. Recordemos que sí existían diferencias significativas según viviesen en AR o con sus familias. Finalmente, para el factor de *Aislamiento*, las tendencias nos muestran ligeros matices. Son los chicos principalmente quienes puntúan más alto, especialmente los de AR, encontrándose en el caso de las chicas, de manera muy similar en las dos situaciones sociofamiliares (gráfica 6).

Gráficas 6. Tendencias de las chicas y de los chicos en los factores de reputación social según la situación sociofamiliar.



Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/		
Identificador del documento: 967535		Código de verificación: eMDL9nIZ
Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40	
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31	
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13	
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14	

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 967535

Código de verificación: eMDL9nIZ

Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

En este capítulo se discutirán los resultados encontrados en esta tesis doctoral. Recordemos que nuestro principal interés en esta investigación es el de estudiar las relaciones entre iguales en el alumnado de primaria y secundaria desde una perspectiva de género. Este interés se concreta en cinco objetivos, a través de los cuales se irán debatiendo los principales resultados encontrados:

Primer objetivo: *Analizar si existen diferencias entre chicas y chicos en las relaciones entre iguales tanto con el mismo sexo (relaciones intragénero) como con el otro (relaciones intergénero).*

Con respecto a este primer objetivo, los resultados muestran que sí existen diferencias entre chicas y chicos en la manera en que se relacionan con su mismo sexo y con el contrario. Una de estas diferencias entre chicas y chicos, halladas gracias a la prueba T de Student, y que es común a los dos contextos estudiados, el del aula y el del patio, es que los chicos son más rechazados, tanto por otros chicos como por las chicas. Este rechazo de los chicos en la escuela, es un resultado que coincide con numerosos estudios previos. En el estudio de García-Bacete et al. (2008) se concluyó que los porcentajes de rechazo son más altos en los chicos que en las chicas a lo largo de la escolaridad. Concretamente, un 16% de los chicos fueron identificados como rechazados, mientras que las chicas lo fueron en un 5,8%. Otro de estos estudios en el que podemos corroborar nuestro resultado, es el de Postigo et al. (2009). Con la intención de conocer las diferencias conductuales según el género, los autores pudieron concluir por medio de sus resultados, que existe una mayor incidencia de acoso, de rechazo entre iguales y de inadaptación escolar en los chicos, comparado con las chicas.

Como comentamos, el resultado obtenido en nuestro análisis, refleja que el rechazo a los chicos no sólo proviene de otros chicos, sino también de las chicas. El carácter intra e intergénero del rechazo a los chicos sigue también la línea marcada por el estudio de Sureda et al. (2009). En su investigación acerca de los motivos de los niños y niñas para preferir y rechazar a los iguales; las razones de los niños para rechazar a un igual se deben más al hecho de que causen molestias, pegue o sea mal estudiante; mientras que las niñas rechazan a sus iguales por carecer de reciprocidad, tener mal carácter, aburrirlas o porque simplemente no tienen

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 967535	Código de verificación: eMDL9nIZ
Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

relación. Aunque los autores advierten que en la base de estos motivos pudiera existir una influencia de los estereotipos de género, esta distinción por género con las razones para aceptar o rechazar a un igual, nos ayudan por ejemplo, a establecer un perfil sobre el rechazo. Este perfil estaría determinado principalmente por la agresividad y falta de madurez (García et al., 2010).

Ambas características de este perfil estarían más asociadas a los chicos que a las chicas, lo que explicaría el mayor rechazo a los chicos por parte de los iguales. Servirían para fundamentar esta explicación al mayor rechazo de los chicos por parte de los iguales, investigaciones previas que han concluido que las chicas son percibidas como más sociables y maduras, y a los chicos como más agresivos, disruptivos e inmaduros (Crapanzano et al., 2011). Seguimos las conclusiones de Zacarés et al. (2009), en su estudio sobre el desarrollo y la estructura de la identidad, para plantear que estas percepciones acerca de la madurez del otro, estarían determinadas en gran medida por el avance más notable, que a lo largo de la escolaridad, tienen las chicas en la formación de la identidad. Un avance tanto en el dominio de las relaciones interpersonales como del desempeño escolar, que deja a los chicos, en comparación, en una situación a nivel relacional, menos adaptativa, que serviría para entender el rechazo.

Otra posible explicación al mayor rechazo e inadaptación escolar que sufren los chicos, y que se une a la idea de inmadurez, es la de la agresividad. En el estudio de Garaigordobil et al. (2014), sobre victimización, percepción de la violencia y de la conducta social, se expone como los chicos tuvieron más conductas sociales negativas (agresividad-terquedad, dominancia y apatía-retraimiento). Como se observa, son características que encajan dentro del perfil de estudiante rechazado antes mencionado.

Estas características se han demostrado ya desde edades escolares tempranas, pues los niños y niñas rechazados manifiestan conductas que son temidas o evitadas por los demás, convirtiendo la agresión en un predictor del rechazo por parte de los iguales (Banerjee et al., 2011). A este respecto, parece que desde pequeños, las oportunidades de mostrar comportamientos agresivos son mayores en los niños que en las niñas, pues la competencia social en los niños se

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 967535	Código de verificación: eMDL9nIZ
Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

moldea con frecuencia en un juego más físico, mientras que las niñas, expresan más habilidades relacionales en el juego (Fung y Cheng, 2017). Posiblemente, como afirmaron Dodge y Somberg (1987) en su estudio, existan diferencias en cómo se interpretan las diferentes situaciones relacionales entre niños y niñas. Una misma situación, será interpretada de manera diferente por los menores agresivos y por lo no agresivos, y este hecho, desde el punto de vista de una niña que entiende mejor las relaciones interpersonales, la protegería ante la tendencia de hacer atribuciones hostiles, hecho que no ocurriría con tanta frecuencia en los niños.

Resulta necesario añadir que la existencia de un perfil de agresividad e inmadurez, tradicionalmente asociado a los chicos, obedece además, como han advertido algunos autores, a las diferentes pautas de socialización, que desde la infancia van conformando una mayor adecuación o no a lo “esperado” para su género. En esta ocasión, la manera en la que “deben” de comportarse los chicos. Conocemos por Rebollo et al. (2017) que el grado de tipificación de género marca la percepción que tiene un género sobre el otro y promueve el mantenimiento de los estereotipos de género. Por eso, no es de extrañar que las mayores muestras de agresividad en los chicos sean comportamientos generados en la socialización de género, estableciendo diferencias importantes en las relaciones con los iguales. Estas diferencias van en la línea de lo hallado en nuestra investigación.

Por otro lado, partiendo del estudio de Moreno et al. (2012), sobre la relación existente entre la reputación social del adolescente -percibida e ideal-, y la violencia instrumental -manifiesta y relacional-, entendemos que la confrontación agresiva más abierta y aparente a la que tienden los chicos, conlleva una peor percepción por parte de los iguales, mientras la agresión más sutil de las chicas, como son el hecho de aislar, difamar o burlarse de los iguales, pasa más desapercibida y por ello, no se valora tan negativamente. Esta, junto con el resto, podría ser también, una explicación al mayor rechazo de los chicos frente a las chicas por parte de los iguales.

Continuando con las diferencias en las relaciones que mantiene chicas y chicos, otro resultado interesante, también obtenido por medio de la prueba T de Student, es que los chicos tienen puntuaciones mayores en las relaciones de

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 967535	Código de verificación: eMDL9nIZ
Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

rechazo mutuo con otros chicos, es decir mantienen más relaciones de conflictividad entre ellos. Este es un resultado que también se puede complementar con el obtenido en el ANOVA 2x3 (sexo*ciclo) para los factores de los índices sociométricos intra e intergénero, donde se halló un efecto principal de la variable sexo. En este caso, los chicos puntúan más alto que las chicas en el factor de *Repulsión personal intragénero*.

Si partimos de la explicación previa sobre el mayor rechazo de los chicos por parte de los iguales, este resultado de rechazo entre los mismos chicos supondría desde nuestro punto de vista, la confrontación de dos perfiles tendentes a la mayor agresividad e inmadurez, que comparado con las chicas, provocarían más exclusiones y rechazos. Según López y Saneleuterio (2016) estas enemistades entre los chicos se basan en una competitividad y rivalidad excesivas, que se dan en situaciones interpersonales muy masculinizadas. Sumado a estas conductas tipificadas en los chicos, hay que destacar el hecho de que el rechazo suele traer consigo más rechazo y la creación de relaciones mutuamente conflictivas (Rambaran et al., 2015).

Estamos de acuerdo con los autores en que estas enemistades entre chicos encontradas en nuestro trabajo, siguen el carácter estereotipado de las conductas, y confirman las preferencias que muestran chicos y chicas para elegir o rechazar a sus iguales. Palacios e Hidalgo (1999), recogen en su trabajo algunas características de estos perfiles. Una de ellas, es que los niños juegan mucho a competir, por lo que creemos que es una forma de aumentar las confrontaciones entre los chicos, y por ello, originar un mayor rechazo intragénero. Nuevamente, observamos que hay un importante efecto de la socialización de género, pues tradicionalmente el estereotipo de género masculino se ha relacionado con el logro, el éxito y la competitividad (Díaz de Greñu y Anguita, 2017).

En nuestro interés por conocer si existen diferencias entre chicas y chicos a la hora de relacionarse tanto con su propio sexo (relaciones intragénero) como con el otro (relaciones intergénero), también hemos encontrado un resultado significativo que nos aporta información sobre la mayor relación de conflictividad entre los chicos. Estas relaciones de conflictividad las observamos a través de los

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 967535	Código de verificación: eMDL9nIZ
Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

resultados en los que los chicos tienen más sentimientos opuestos con otros chicos (intra), es decir, eligen a otros chicos que los rechazan o rechazan a chicos que los eligen. Esta situación coincide con lo expuesto anteriormente acerca de la inmadurez de los chicos y la menor orientación hacia el mundo social y relacional, comparado con las chicas, lo que provoca un menor número de habilidades interpersonales a la hora de mantener relaciones con los iguales.

Consideramos que, con el conocimiento aportado por la investigación sobre que la inmadurez y un menor entendimiento del mundo relacional tienden a ser características más propias de los niños, este resultado sobre los chicos que muestran más sentimientos opuestos con otros chicos se debería al hecho de que existen dificultades en la atribución correcta de las intenciones de los otros, manteniendo un comportamiento más brusco en busca de la aceptación, y menos empático con los que sí han mostrado su preferencia por ellos. En adición a esto, los resultados de García-Bacete y Marande (2013) ya habían establecido una tendencia más acusada en los niños de elegir como amigos a los de su propio sexo, comparado con las niñas, sin embargo, la propia manera de establecerse dichas relaciones intragénero en los niños, a través de redes más extensas, jerarquizadas y basadas en el poder y el liderazgo (García-Bacete et al., 2008), quizás propicie que no todos los niños sean aceptados por igual para formar parte del grupo, pese a la insistencia del niño que busca ser aceptado, generando de esta manera los sentimientos opuestos.

Por otro lado, también se han encontrado dentro del primer objetivo, diferencias significativas en las relaciones, donde las chicas puntúan más alto. Los resultados señalan que las chicas, en el contexto de clase, mantienen más reciprocidades positivas con otras chicas, es decir, se relacionan más entre ellas, en comparación con los chicos. Sin embargo, en el contexto del patio, se difuminan las diferencias entre chicas y chicos. Entendemos con ello, que las chicas se eligen entre sí para afrontar las diferentes actividades que son propias de un ambiente académico y de enseñanza-aprendizaje, mientras que cuando están en un contexto más informal como es el recreo, las chicas no necesariamente eligen a otra chica para pasar su tiempo o compartir alguna actividad.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 967535	Código de verificación: eMDL9nIZ
Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

En el estudio Boulton et al. (2011) se encontró que tanto las interacciones positivas como negativas entre iguales estaban influenciadas por las motivaciones y los resultados académicos. En este sentido, las relaciones positivas que mantienen las chicas se ven facilitadas por la existencia de mayores recursos interpersonales, traduciéndose en un mejor rendimiento académico (Wentzel et al., 2012). Nuestros resultados coinciden tal vez con los anteriores, en el sentido de que el perfil más disruptivo de los chicos propicie que sean más rechazados para este tipo de trabajo en el aula, mientras que las chicas, percibidas como más prosociales y empáticas, favorezcan las buenas relaciones y el desempeño en las tareas, por ello, las chicas prefieren a otras chicas para este fin. Creemos que se daría una situación de reciprocidad estable por la cual las chicas eligen a otras chicas para su desempeño académico, porque, por un lado, evitan en mayor medida las molestias que un perfil como el de los chicos supone, menos adaptado a contextos normativos como el aula. Y por otro lado, el prestigio de tener un buen rendimiento académico, ayuda a ser elegida por los iguales, y más concretamente a tener una mayor probabilidad de nominaciones de amistad intragénero (Palacios y Berger, 2015). Según los autores, un rendimiento académico alto es valorado como una característica deseable en los amigos y amigas. A este respecto, la amistad entre las chicas que se fragua en clase, perseguiría tener un buen rendimiento académico, que se une, a la obtención de mayores recursos interpersonales tales como el apoyo emocional y cognición social.

Más apoyo a nuestros datos sobre las diferencias que venimos comentando acerca de las relaciones entre iguales intra e intergénero, se exponen en los resultados encontrados en el análisis correlacional que se ha llevado a cabo entre los factores de reputación social y los factores de los índices sociométricos intra e intergénero. A grandes rasgos vienen a confirmar las diferencias que hemos explicado sobre las relaciones entre chicas y chicos, basadas en sus perfiles de sociabilidad y agresividad respectivamente. Detallaremos más adelante esta relación entre reputación social e índices sociométricos.

Sin embargo, como se pudo observar en el capítulo de resultados cuando se expuso el análisis correlacional, nos parece adecuado adelantar, por su interés

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 967535	Código de verificación: eMDL9nIZ
Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

para explicar las diferencias en las relaciones intra e intergénero de las chicas y chicos, los resultados hallados entre los factores de reputación social y el factor de los índices sociométricos *Sentimientos opuestos*. Justo acabamos de comentar como en general, en chicas y chicos, parece que la reputación social se relaciona con los índices sociométricos, pero con los sentimientos opuestos parece que existen algunos matices según el género.

Nos referimos concretamente a las diferencias entre chicas y chicos en el factor de los índices sociométricos de *Sentimientos opuestos* intra e intergénero. Se estableció una correlación positiva entre la *Agresividad* de los chicos, al igual que con el *Aislamiento*, y los *Sentimientos opuestos* intra e intergénero. Tanto los niños agresivos, que tendrían dificultades en el procesamiento de la información social, como los aislados, cuyos comportamiento social no encaja satisfactoriamente entre los iguales (Palacios et al., 2008), estarían manifestando estos sentimientos opuestos. Otro resultado lo constituye la relación en las chicas, entre *Sociabilidad* y *Sentimientos opuestos intergénero*. Las chicas más populares y sociables constituirían un objetivo social con el que cualquier compañero o compañera le gustaría establecer una relación, sobre todo los chicos, más competentes entre ellos, y a los que las chicas con un perfil más aceptado y preferido por los iguales, no siempre aceptan en su insistencia relacional.

En definitiva, los resultados obtenidos muestran diferencias en las relaciones entre iguales intra e intergénero que mantienen las chicas y chicos. En general, los chicos son más rechazados que las chicas, posiblemente debido a un perfil comportamental más agresivo e inmaduro, que es peor valorado por los iguales. Mientras que las chicas, percibidas como sociables, tienden a relacionarse con otras chicas, puesto que aportan otro nivel en la relación con más apoyo emocional y confianza, que no siempre les aporta la relación con un chico. Demostramos que la importancia de la tipificación de género influye en la relación entre iguales, por lo que consideramos que la escuela debe de ser un agente de socialización que tenga en cuenta este aspecto, para evitar que a lo largo de la escolaridad, ya no sólo se evite la perpetuación en exceso del estereotipo relacional de género, sino suavizarlas en busca de una mayor y mejor coeducación, donde

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 967535	Código de verificación: eMDL9nIZ
Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

niñas y niños salgan beneficiados de la relación con sus iguales independientemente de su sexo.

Segundo objetivo: *Comprobar si el contexto en el que se desarrollan las relaciones interpersonales incide en los diferentes índices sociométricos tanto intra como intergénero.*

Una vez hemos explicado los resultados para el primer objetivo, expondremos lo propio para el segundo. El segundo objetivo que se planteó en esta investigación, fue el de comprobar si el contexto influye en las relaciones interpersonales. El punto al que llegamos tras analizar los resultados obtenidos es que, si bien el contexto marca algunos matices en las relaciones entre iguales, éstos realmente se diferencian según se traten de relaciones intragénero o intergénero.

Para empezar, y otorgando la importancia que también merecen esos matices diferenciales según el contexto en las relaciones entre iguales, comentaremos, y recordaremos, algunos hallazgos a este respecto. Por un lado, pudimos conocer cómo el contexto del aula resultó ser un ambiente favorable para la elección mutua entre las chicas. Puesto que interpretamos que el aula es para las chicas un contexto favorable para mejorar el rendimiento académico, estos datos continúan la línea marcada por la investigación de Aparisi et al. (2015). Los autores pudieron comprobar como el grupo de estudiantes de su muestra nominados positivamente como populares, no rechazados-agresivos, no olvidados, líderes, colaboradores, no peleones y con buenas notas, obtuvieron puntuaciones significativamente más altas en el rendimiento en matemáticas, en lengua castellana y en rendimiento académico medio, comparado con los estudiantes nominados negativamente. Entendemos que este perfil académico se ajusta más a las chicas por su carácter prosocial y menos disruptivo, lo que explicaría que las chicas se eligieran entre ellas en el aula para conseguir un mejor desempeño.

Por otro lado, ambos contextos, el aula y el patio, no influyeron significativamente en la diferenciación del estatus de rechazado que tienden a tener los chicos, es decir, comparado con las chicas, mantenían sus relaciones de conflictividad con los iguales independientemente del contexto. El perfil más

estable de agresividad y interrupción de los chicos (Monjas et al., 2008) explicaría que el resultado sea trans-contextual (Martín y Muñoz de Bustillo, 2009b). Continuando nuevamente con los resultados de Aparisi et al. (2015), consideramos que para que se dé una percepción de buen estudiante por parte de los iguales, un perfil agresivo y disruptivo como el asociado a los chicos, no ayudaría a que fueran elegidos en el contexto de clase, convirtiéndose el rendimiento académico más bajo de los chicos rechazados, en un elemento más de conflictividad con los iguales. El rechazo de los chicos en el patio se debería a que el perfil marcado por la agresividad y la inmadurez de los chicos encuentra en este contexto un lugar donde pueden manifestar un mayor número de estas conductas y con más frecuencia, que las que se podrían producirse en el contexto del aula.

Además, como se especificará más adelante cuando se expongan los resultados sobre las diferencias a lo largo de la escolaridad, el aula se convierte en el contexto donde se produce una mayor variabilidad en el estatus social de las chicas. Nuestra opinión es que la elección de los iguales en el aula, dependería de las capacidades y motivaciones de cada estudiante para el logro académico, y a raíz de ello, entendemos que no todas las chicas sean igualmente elegidas, pudiendo ser rechazadas aquellas que no demuestran tener tan buen desempeño. Los chicos por su parte, se caracterizan por su estabilidad en el estatus de rechazo (García-Bacete et al., 2008). Sin embargo, una consideración sobre los chicos es que, llegados a la educación secundaria, el patio constituirá el espacio donde se puntuará más alto en sentimientos opuestos, posiblemente debido a la "homofilia conductual" (Rubin et al., 1994). En estas edades, los chicos tenderán a relacionarse con los iguales que se parezcan a ellos, pudiendo seleccionar con quien se relacionan o no, gracias al avance en la comparación social.

Sin embargo, nuestros propios resultados nos matizan estas diferencias entre iguales según el contexto. Para poder afirmar como hicimos anteriormente, que el peso del contexto en las relaciones entre iguales no es tan grande como el de la influencia intra e intergénero, nos basamos principalmente en los resultados encontrados tras el análisis factorial de los índices sociométricos intra e intergénero. Mencionemos nuevamente que estos índices sociométricos intra e

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 967535	Código de verificación: eMDL9nIZ
Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

intergénero ya se diferenciaban según la variable contexto. Como se comentó en el capítulo de resultados, la solución factorial arrojó un agrupamiento claramente diferenciado en el valor de las relaciones (de connotación positiva, negativa o ambivalente), y sobre todo, si las relaciones eran intra o intergénero. De este modo gracias al análisis factorial, pudimos asignar por ejemplo, bajo la etiqueta de *Atracción personal intragénero*, los índices de número de *Elecciones intragénero en el aula*, número de *Reciprocidades positivas intragénero en el aula*, el número de *Elecciones recibidas intragénero en el patio*, y al número de *Reciprocidades positivas intragénero en el patio*. Se diferencia claramente que, en este caso que mostramos, los índices se agruparon por mantener una connotación positiva de la relación intragénero, y no por darse en aula o en el patio. La misma tendencia de agrupamiento ocurrió con los factores de *Atracción personal intergénero*, *Repulsión personal intragénero*, *Repulsión personal intergénero*, *Sentimientos opuestos intragénero*, y *Sentimientos opuestos intergénero*.

Con estos resultados entendemos que las relaciones entre iguales se diferencian según la cualidad intra e intergénero y no tanto por el contexto, resultando una aportación importante para matizar los resultados obtenidos en otros estudios en los que sí se encontraron diferencias por contexto en las relaciones entre iguales, incluso para entender nuestros propios resultados. Así por ejemplo, en el estudio de Martín y Muñoz de Bustillo (2009b), se encontró que la preferencia hacia los iguales está marcada por el contexto del aula, mientras que el rechazo hacia los demás, no implica necesariamente la influencia de un contexto determinado. También matizarían otros resultados encontrados en estudios como los de Low et al. (2010), o los de Craig et al. (2016), sobre cómo las características de los diferentes contextos escolares como el patio o el comedor escolar, y las oportunidades que ofrecen para la interacción social, influyen en las relaciones con compañeros y compañeras preferidos y rechazados, por lo que consideramos que no serían propiamente estas características contextuales las que influyen en la relación, sino si en estos contextos las relaciones son intra o intergénero.

Además, otra conclusión del estudio de Martín (2011), que creemos que enlaza con nuestra propuesta basada en los resultados del análisis factorial, es que

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 967535	Código de verificación: eMDL9nIZ
Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

alrededor de la mitad de la muestra usada en su investigación, no cambió su perfil sociométrico, mientras que la otra mitad sí lo hizo cuando la evaluación se realizó en el aula o en el patio. Según nuestros resultados el cambio de estatus podría deberse a que ambos contextos ofrecen a las chicas y chicos oportunidades de relacionarse con otros compañeros y compañeras que, en ocasiones, por características del contexto no se pueden mantener, como ocurre en el aula, que es un ambiente más estructurado y formal. Específicamente nos referimos con ello, al hecho de que por ejemplo, una chica que se relacione recíprocamente con otra chica en el aula (intragénero), también pueda hacerlo con un chico en el patio (intergénero), y no sería tan sólo el contexto quien estaría diferenciando la relación, sino el hecho de la que amistad sea con otra chica o con un chico. Este sería el elemento distintivo en la relación entre iguales.

Una posible explicación al agrupamiento obtenido en el análisis factorial como elemento distintivo en las relaciones entre iguales, podemos encontrarla en el estudio de García et al. (2016). Los resultados de su trabajo confirman que la construcción de la identidad de género es diferente entre chicas y chicos, y ello se demuestra tanto para las actitudes generales intra e intergénero, como para las actitudes vinculadas a los contextos de actividad relacional y conductas concretas. Sus hallazgos indican que, siguiendo los estereotipos de género, los chicos eligieron mayoritariamente a otro chico para jugar, practicar deporte o prestarse ropa, siendo la elección de las chicas por parte de los chicos destinadas a tener una relación de pareja. Por el contrario, las chicas se eligen entre sí para compartir un secreto, sentarse juntas en clase o estudiar, mientras que la elección de chicos por parte de las chicas no destaca significativamente en ninguna actividad. Vemos como la predisposición relacional de chicas y chicos adquiere un marcado carácter intra e intergénero, por lo que supone un apoyo a nuestros resultados.

En síntesis, antes de pasar al tercer objetivo de la investigación, consideramos que la influencia del contexto en las relaciones que mantienen chicas y chicos hay que considerarla en interacción con la cualidad intra o intergénero. Esto es, sin dejar de ser un aspecto a tener en cuenta, por las oportunidades que ofrecen para las relaciones entre iguales, las principales diferencias en las

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 967535	Código de verificación: eMDL9nIZ
Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

relaciones del alumnado, las explica el hecho de que se elija o rechace a alguien del mismo sexo o del contrario. Esto podría tener implicaciones educativas considerables, si entendemos que el contexto de aula, más que el patio, puede ser un ambiente favorable para la coeducación y la ruptura de estereotipos de género fuertemente socializados, pues es en el ambiente de clase donde se podría controlar, a través de la distribución de los estudiantes en el espacio y las actividades formativas que comparten, la perpetuación de las relaciones estereotipadas que demuestran nuestros resultados (Ramos-Vidal, 2016).

Tercer objetivo: *Comprobar si las relaciones, tanto intragénero como intergénero, que mantienen chicas y chicos, varían a lo largo de la escolaridad.*

A continuación discutimos los resultados que perseguían aportar información sobre el tercer objetivo. En esta ocasión, nos habíamos planteado como objetivo el comprobar si las relaciones, tanto intragénero como intergénero, que mantienen chicas y chicos, varían a lo largo de la escolaridad. Para ello contamos con los resultados de los ANOVA 2x3 (sexo*ciclo) tanto para los índices sociométricos intra e intergénero, como para el realizado con los factores de estos índices.

Antes nos gustaría adelantar que los resultados encontrados en los diferentes análisis, en los que se usa la variable ciclo educativo para conocer las diferencias a lo largo de la escolaridad, coinciden con los de García-Bacete et al. (2008). Los autores demuestran que la distribución sociométrica de los chicos permanece estable durante toda la escolaridad, mientras que la de las chicas sí que cambia, pues son menos preferidas en primaria y en secundaria, y algo más controvertidas en secundaria, haciendo que su estatus sea más variable que el de los chicos.

Una de las primeras coincidencias entre nuestros resultados y los de García-Bacete et al. (2008), se produce en el contexto del aula, donde los chicos no muestran ningún cambio a lo largo de la escolaridad en los diferentes índices sociométricos, pero sí que lo hacen, en el patio, produciéndose un aumento de las relaciones de conflictividad con otros chicos al llegar al 1º ciclo de la ESO. Esto se

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 967535	Código de verificación: eMDL9nIZ
Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

caracteriza por un aumento de las reciprocidades negativas intragénero y de los sentimientos opuestos intragénero. Las diferencias halladas en la prueba T de Student para los índices sociométricos intra e intergénero, ya habían resultado significativas en estos índices, a lo que ahora añadimos la llegada de la educación secundaria como el momento de la escolaridad en el que los chicos puntúan más alto. El aumento en el 1º ciclo de la ESO del rechazo a los iguales del mismo género por parte de chicos, y también de las chicas como explicaremos más adelante, se observa además en los resultados del ANOVA 2x3 (sexo*ciclo) para los factores de los índices sociométricos intra e intergénero, donde se recoge cómo chicas y chicos, puntúan más alto en el factor de *Repulsión personal intragénero*.

Empezando por los chicos, entendemos que las mayores relaciones de conflictividad entre ellos se deba a que, en primer lugar, como afirma García-Bacete et al. (2010), el estatus de preferido se da en menor porcentaje tanto en los primeros ciclos educativos como en secundaria, mientras que el estatus de rechazado, se mantiene estable a lo largo de los ciclos, lo que haría que los chicos del 1º ciclo de la ESO de nuestra muestra, no sólo se mantuvieran como rechazados con el paso de los ciclos, sino que también tuvieran menos oportunidades para ser preferidos. Habría que considerar además, la dificultad que supone el cambio de un estatus a otro (Palacios et al., 2008), por lo que dejar el estatus de persona rechazada en esta caso, no supone una situación fácil a lo largo de la escolaridad, y más cuando las percepciones de los iguales influidas por los estereotipos son tan resistentes.

En segundo lugar, entenderíamos que el perfil de agresividad e inmadurez de los chicos apenas sufre variaciones a lo largo de la escolaridad, y que para estas edades (12-13 años), estarían más claras las preferencias y los estereotipos de género (Shaffer, 2002), tal vez centrados en la competitividad y el logro. Otra consideración a tener en cuenta es el cambio de la estructura de la red social de los chicos, principalmente basado en pandillas extensas, que progresivamente se van limitando a un número reducido de “buenos amigos” (Navarro et al., 2006). Por eso en esta etapa escolar de mayor madurez comparada con las anteriores, se

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 967535	Código de verificación: eMDL9nIZ
Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

rechazará a quienes no tengan muchos rasgos en común, y se preferirá a quienes sean más parecido y tengan una mayor relación de intimidad.

Por lo que respecta a las chicas, sí que se producen cambios a lo largo de la escolaridad comparado con los chicos. En el aula, es en los cursos del 2º ciclo de primaria donde las chicas puntúan más alto en el número de *Rechazos intergénero* y en el número de *Reciprocidades negativas intergénero*, además de las *Reciprocidades negativas intragénero* y los *Sentimientos opuestos intergénero*, estas dos últimas marcando diferencias también en el contexto del patio. Como vemos, en este ciclo, a la edad de 8-10 años, las chicas tienden a tener más relaciones conflictivas con sus iguales, aunque van disminuyendo a lo largo de la escolaridad. Esto puede ser debido a que en estas edades aún no están del todo desarrolladas las habilidades sociales, y que el rol que adquieren las relaciones con los iguales no será tan importantes como las que se espera con la llegada de la educación secundaria (Steinberg, 2008). Estos resultados mantendrían las conclusiones aportadas por García-Bacete et al. (2008), pues en cuanto a indicadores de aceptación y de amistad mutua entre iguales como podrían ser los índices de *Elecciones* intra e intergénero, o el de *Reciprocidades positivas* intra intergénero, no obtenemos diferencias significativas entre chicas y chicos, que nos confirmaran que son más preferidas en los primeros ciclos de la educación primaria.

Coincidimos con los autores en que en los primeros ciclos educativos, los iguales aún no tienen tanta importancia, y por tanto tampoco se da la apreciación de aceptación y rechazo de una manera tan acentuada como ocurre en ciclos educativos posteriores. Será a partir de estos ciclos de primaria cuando se inicie la comparación social entre iguales y con ello la referencia de si es mejor o peor compañero o compañera, que adquiere mayor importancia, si cabe, con el inicio de la etapa de educación secundaria. Es necesario puntualizar que, si bien en los resultados de García-Bacete et al. (2008), las chicas se mantenían a lo largo de la escolaridad con un estatus de ignoradas y promedio, en nuestro caso, las tendencias las acercaría más al estatus de rechazadas.

Sin embargo, a las chicas les ocurre algo similar que a los chicos según los resultados obtenidos, con la llegada de esta etapa de educación secundaria, las

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 967535

Código de verificación: eMDL9nIZ

Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 27/06/2017 23:20:40

EDUARDO MARTIN CABRERA
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

28/06/2017 07:56:31

ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

29/06/2017 10:57:13

ERNESTO PEREDA DE PABLO
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

07/07/2017 18:09:14

chicas puntúan más alto en el rechazo por parte de otras chicas tanto en un contexto como en el otro, a pesar de que en el patio puntúan más alto también en reciprocidades positivas intragénero. La explicación para esta situación puede estar en que para las edades en las que se cursa el 1º ciclo de la ESO, se empieza a determinar qué características se valoran exclusivamente en la otra amiga, produciéndose las elecciones y los rechazos en función de ello. Conociendo gracias a nuestros resultados que ya desde el 3º ciclo de primaria, las chicas muestran más sentimientos opuestos intergénero, pues podría suponer un interés por el otro sexo, o un interés del otro sexo muchas veces no correspondido, creemos que en este sentido, en el 1º ciclo de la ESO, el patio supone un contexto favorable para la exploración de las relaciones sentimentales con los chicos. De esta manera se originan secretos que son volcados en relaciones basadas en la confianza y en el apoyo mutuo, como son las díadas de amigas. Estas díadas de amigas o grupos más pequeños de chicas, comparado con los grupos más extensos de los chicos, permitirían compartir celos, rabietas, discusiones, reconciliaciones y otras tantas experiencias emocionales propias de la relación íntima (Navarro et al., 2006). En este sentido coincidiría además con lo propuesto por Gallardo y Barrasa (2016) sobre el aumento de las interacciones con el sexo contrario y la generación de grupos más reducidos, en el momento cercano a la adolescencia.

Añadimos a lo anterior que, con el paso de los ciclos, se siguen manteniendo los estereotipos y expectativas de género, las chicas son percibidas como más sociables y maduras, y a los chicos como más agresivos, disruptivos e inmaduros (Crapanzano et al., 2011), siendo los criterios para establecer una amistad también diferentes (Baines y Blatchford, 2009), ya que en el caso de las chicas las relaciones son menos extensas pero más intensas que en el caso de los chicos.

Las principales conclusiones extraídas de los resultados pertenecientes al tercer objetivo son por un lado, que los chicos no presentan grandes cambios a lo largo de la escolaridad en sus relaciones, mayormente caracterizadas por el rechazo, aunque se vuelven cada vez más selectivos en la elección de sus iguales. Por su parte las chicas sí que muestran más variaciones a lo largo de los ciclos educativos. La tendencia general tanto de chicas como de chicos es hacia la

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 967535	Código de verificación: eMDL9nIZ
Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

segregación de género, donde los chicos buscarán a otros chicos, y las chicas a otras chicas, en un número menor de iguales con los que compartir vivencias. Los resultados nos advierten de una realidad en la que las políticas de igualdad en educación han intervenido y donde observamos que la situación apenas ha mostrado cambios. Nos referimos a que el papel de la escuela como agente que desarrolla la identidad de género no está siendo contundente, pues los datos obtenidos nos llevan a admitir por un lado, que el recorrido por la escolaridad apenas surte efecto ni en modificar el inmovilismo de los chicos en el estatus de rechazado ni en la comprensión de la variabilidad de las chicas en su estatus social, y por otro, siguen sin dar alternativa a la segregación de género. Queremos destacar que el aumento de la conflictividad intragénero que se produce en el inicio de la educación secundaria constituye una situación que debe de intervenir, posiblemente en la manera en que está planteada esta etapa educativa, que suele coincidir con cambios de centros y de profesorado, y una aplicación más seria de los reglamentos que requieren una mayor madurez por parte de las chicas y chicos.

Cuarto objetivo: *Analizar cómo incide la reputación social en los patrones de relación, tanto intragénero como intergénero, que mantienen chicas y chicos.*

El cuarto objetivo de este trabajo de tesis es analizar cómo incide la reputación social en los patrones de relación, tanto intragénero como intergénero, que mantienen chicas y chicos. Defendemos, apoyados por los resultados, que la reputación social es un factor importante que influye en las relaciones intra e intergénero. En primer lugar, por las relaciones encontradas entre los factores de reputación social y los factores de los índices sociométricos intra e intergénero (análisis correlacional), y en segundo lugar, por las diferencias establecidas por la prueba T de Student entre chicas y chicos según los factores de reputación social.

En el análisis correlacional, por un lado, hemos obtenido que el factor de reputación social de *Agresividad*, correlaciona positivamente en el caso de las chicas y de los chicos con el factor de los índices de *Repulsión personal* tanto intra como intergénero. Este resultado nos dice que, como se ha hallado en investigaciones previas, la agresividad es una variable que predice el rechazo por

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 967535	Código de verificación: eMDL9nIZ
Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

parte de los iguales. Por otro lado, la *Agresividad* no correlaciona con el factor de *Atracción personal* ni intra ni intergénero, por lo que el ser agresivo no implica necesariamente que una niña o un niño no pueda ser elegido por los iguales, pues determinadas conductas agresivas o disruptivas son valoradas por grupos o contextos, en los que mostrarse de esa manera ayuda a la adaptación. Precisemos en este punto que, como se extrae del estudio de Siverio y García (2007), la tipificación de género es un elemento importante para las relaciones interpersonales puesto que, por ejemplo, los chicos que manifiestan tristeza no son tan aceptados por sus iguales, mientras que, en muchas ocasiones, sí lo son los que manifiestan ira.

Los resultados del análisis correlacional indican también que existen correlaciones positivas entre el factor de reputación *Sociabilidad* y los factores de los índices de *Atracción personal* intra e intergénero, y correlaciones negativas entre *Sociabilidad* y *Repulsión personal* intra e intergénero. Estos resultados nos parecen lógicos en la medida de que esperamos que, por un lado, una mayor sociabilidad propicie mayores acercamientos entre iguales y ayude a establecer relaciones de amistad (Hartup, 2009), mientras que la falta de habilidades sociales, implicaría una mayor probabilidad de no ser aceptado por los demás (Skiba et al., 2002). Atendiendo al desarrollo de la cognición social más notoria en las chicas que en los chicos, estos resultados ayudan a reforzar aún más el dato de que, en términos generales, los chicos son más rechazados por sus iguales y que las chicas se aceptan más entre ellas, como vimos en la discusión del primer objetivo.

Aún centrados en los resultados del análisis correlacional, pero referido al factor de *Aislamiento*, los resultados encontrados, coinciden en gran parte con lo expuesto por Killen et al. (2009) sobre niñas y niños aislados y rechazados, y apoyan la idea de que a mayor aislamiento, menor es el número de acercamientos y relaciones positivas con los iguales (*Atracción personal* intra e intergénero), y claro está, también una relación entre el aislamiento y las relaciones de rechazo y conflictividad con los iguales (*Repulsión personal* intra e intergénero).

Como ya adelantamos en la discusión del primer objetivo, tenemos que tanto la agresividad como el aislamiento, se relacionan con los sentimientos

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 967535	Código de verificación: eMDL9nIZ
Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

opuestos intra e intergénero en el caso de los chicos, pero no en el caso de las chicas. El ANOVA 2x3 (sexo*ciclo) ya demostró un efecto principal de la variable sexo, en la que los chicos puntúan más que las chicas en el factor de los índices sociométricos de *Sentimientos opuestos intragénero*. Además de que constituye uno de los principales resultados comentados anteriormente, hallados en la prueba T de Student para conocer las diferencias entre chicas y chicos en los diferentes índices sociométricos intra e intergénero. Estos datos los interpretamos desde la perspectiva de que las chicas tienen mayor madurez, cognición social e inteligencia emocional en las relaciones con los iguales, que se traducirían en que por ejemplo, su aislamiento tuviese un carácter voluntario, pues no insistirían en relacionarse con quien no quiere estar con ellas (Del Barrio et al., 2008). Por defecto en los chicos, el menor número de recursos interpersonales provocaría mayores dificultades en la interpretación de la información social, que haría que quisieran estar con un igual que manifiesta su rechazo hacia él, o estar rechazando a uno que muestra una preferencia.

Finalmente, antes de cerrar los resultados que apoyan las diferencias en la manera en que influye la reputación social en las relaciones intra e intergénero entre chicas y chicos, se detallará otro resultado del análisis correlacional que hemos considerado distintivo para este propósito. Nos referimos a la existencia de una correlación positiva entre la sociabilidad de las chicas y los sentimientos opuestos intergénero. Este resultado podría estar haciendo referencia a las chicas que tienen buenas habilidades sociales y son populares entre sus iguales, pero que tienen que enfrentarse a la insistencia de los chicos por querer relacionarse con ellas. Este desajuste podría deberse al interés de los chicos por relacionarse con un igual del sexo contrario en un plano sentimental, acercarse a alguien que tiene un buen rendimiento académico o simplemente por los efectos que podría conllevar la relación con un igual con el estatus de popular (Cerezo, 2014). En opinión de Navarro, Reig, Barberá y Ferrer (2006) el interés e iniciación sexual en los chicos se presenta como un aspecto fundamental y coherente de su socialización con los iguales, que le proporciona éxito, mientras que para las chicas, la búsqueda ese éxito social de los chicos, resulta un elemento disuasorio.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 967535	Código de verificación: eMDL9nIZ
Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

Estos resultados del análisis correlacional están en concordancia con lo hallado en la prueba T de Student para conocer las diferencias entre chicas y chicos en los factores de reputación social. La prueba indica que los chicos tienen puntuaciones significativamente más altas que las chicas en *Agresividad* y en *Aislamiento*. Como ya hemos comentado con anterioridad, estas puntuaciones significativas son congruentes con la literatura científica, pues numerosos autores han establecido que en el perfil reputacional, los chicos se caracterizan por ser descritos como más agresivos física y verbalmente, disruptivos e inmaduros, y con un razonamiento moral hedonista y orientado a la aprobación (Tur-Porcar et al., 2016), mientras que el perfil que incluye comportamientos prosociales, actitudes positivas en la escuela, cooperación y habilidades sociales (Gifford-Smith y Brownell, 2003), es un perfil típicamente de chicas.

Estas características de sociabilidad, sin embargo, no se encontraron en nuestros análisis, pues no existieron diferencias significativas entre chicas y chicos en el factor de *Sociabilidad*, contrastando con los hallado por Muñoz et al. (2008), quienes sí encontraron que la media de las chicas es significativamente mayor que la de los chicos en comportamiento socialmente competentes como ayudar a quien lo necesita, ser asertiva, o mostrarse como una persona de confianza. Por otra parte, en su estudio, no se hallaron diferencias entre chicas y chicos en *Aislamiento*, diferencias que sí se han encontrado en nuestra investigación, y en las que, como comentamos antes, los chicos puntúan más alto que las chicas.

Creemos que es necesario profundizar en lo llamativo de no encontrar las diferencias esperadas a favor de las chicas en cuanto a sociabilidad, máxime cuando hasta ahora hemos utilizado ese argumento para explicar otros resultados significativos de esta tesis. Esta disparidad de los resultados se debe, posiblemente, a las diferencias en la muestra usada en ambos estudios, mientras que en esta tesis se ha podido contar con unos participantes que van aproximadamente desde los 8 hasta los 13 años, en el estudio de Muñoz et al. (2008), la edad de los participantes era entre 15 y 17 años en el momento de la recogida de la información. Otro aspecto a considerar es que el instrumento para medir la reputación social es sensiblemente diferente en los dos estudios. En esta tesis se ha usado la adaptación

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 967535	Código de verificación: eMDL9nIZ
Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

de Díaz-Aguado (2006), mientras que en el caso del estudio de Muñoz et al. (2008) se utilizó una adaptación del cuestionario original recogido en Masten et al. (1985).

En definitiva, en este cuarto objetivo, los resultados confirman que la agresividad y el aislamiento tienden a ser características reputacionales más propias de los chicos. Por su parte, pese a ser lo esperado, las chicas no se muestran necesariamente como más sociables que los chicos. La reputación social entendida como un proceso continuo de percepción-valoración del grupo de iguales y que afecta al proceso de adaptación social (Moreno et al., 2012), viene, desde nuestro punto de vista, determinada en gran parte, por las percepciones y expectativas que desde los inicios mantienen padres y madres en sus pautas de crianza y educación, fomentando en niños y niñas, los valores y las características más “apropiados” a su género (Rodríguez y Peña, 2005). En las síntesis de los objetivos antes discutidos, hacíamos mención a la necesidad de ajustar las políticas de igualdad en el centro educativo en aras de establecer una verdadera coeducación. Añadimos que esta empresa no debe tomarse en consideración de manera aislada, sino que realmente existe una necesidad de establecer en la cultura, valores no sexistas y sin estereotipos que ayuden a que los principales agentes sociales, familia y escuela, a trabajar por el objetivo único de una sociedad que se valora, percibe y relaciona de manera más igualitaria.

Quinto objetivo: *Comprobar si la situación sociofamiliar influye en los patrones de relación, tanto intra como intergénero, que mantienen chicas y chicos.*

Finalmente, se discutirán los resultados del quinto objetivo, en el que ya se incluye el interés en la situación sociofamiliar de los estudiantes como influencia en el mantenimiento de las relaciones entre iguales entre chicas y chicos. Los principales resultados de este objetivo han sido encontrados por medio de la realización de un ANOVA 2x2 (sexo*situación sociofamiliar) para cada uno de los contextos. A grandes rasgos, los resultados señalan que la situación sociofamiliar influye en las relaciones intra e intergénero que mantiene chicas y chicos. Nos gustaría recordar que, los dos niveles de la variable *Situación sociofamiliar*, son por un lado, la convivencia normalizada de las niñas y niños con sus familias, sin que exista un aparente historial de situaciones familiares adversas, de trauma o de

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 967535

Código de verificación: eMDL9nIZ

Firmado por:	Fecha:
CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

exclusión social; y por otro lado, la convivencia en AR, que es una medida de protección de los menores que, con una situación más complicada, han sido declarados en desamparo, separados de sus familias e ingresan en un hogar de protección.

En primer lugar, podemos decir que en el contexto del patio no se encuentran diferencias significativas a las relaciones entre iguales según la situación sociofamiliar, pero el contexto del aula sí que las hay. En este contexto, hemos encontrado que los menores que se encuentran en AR puntúan más alto en el índice de *Rechazos intragénero*, comparados con los menores que conviven con sus familias. La situación de mayor rechazo de las niñas y niños en AR, fue una de las conclusiones extraídas del estudio de Martín et al. (2008) centrado en el interés por la integración social de los menores en AR con el grupo de iguales en el contexto escolar. En dicho estudio, hallaron que, en comparación con niños y niñas que no tienen ninguna medida de protección, aquellos que estaban en situación de AR tuvieron menor número de elecciones recibidas y de reciprocidades positivas, y un mayor número de rechazos. Nuestros resultados especifican que este rechazo proviene del mismo sexo.

Al igual que en nuestra investigación, las diferencias se produjeron en el contexto del aula y no en el patio. La explicación para ello es que habría que considerar la oportunidad que ofrece un contexto y otro para la formación de percepciones acerca de las niñas y niños en AR. Los que se encuentran en esta situación sociofamiliar suelen ser descritos por sus compañeros y compañeras con atributos negativos tales como: ser agresivos, querer llamar la atención, ser inmaduros, o llevarse mal con los profesores. Por este motivo creemos que el rechazo del alumnado en AR en el contexto de clase se produce en la poca adaptación de este perfil disruptivo a un ambiente tan estructurado, normativo, instruccional y supervisado por los profesores (Martín et al., 2008). Que el contexto del patio no establezca diferencias significativas en el rechazo de las niñas y niños en AR quizás se deba a una valoración más positiva la agresividad y determinados comportamientos disruptivos para las actividades realizadas en el patio, por ejemplo, la valoración de la agresividad para jugar a fútbol en el recreo.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 967535	Código de verificación: eMDL9nIZ
Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

Tengamos presente que muchas niñas y niños populares entre sus iguales pueden manifestar un perfil igual de agresivo que los rechazados, por lo que en los primeros, se valora que esté justificada la agresión y en los segundos no (Palacios et al., 2008).

No sólo es el perfil reputacional que muestran chicas y chicos en AR lo que haría que se produjese un mayor rechazo por parte de sus iguales del mismo sexo, en comparación con los que se encuentran en una situación normalizada y en convivencia con sus familias. Estos resultados centrados en el contexto del aula, parecen que también se ajustan a lo expuesto por Monserrat, Casas y Bertrán (2013) en referencia a las consecuencias educativas de las experiencias familiares traumáticas. Las niñas y niños en AR con frecuencia muestran un desfase escolar, como la repetición de cursos, o problemas de adaptación ante los numerosos cambios de centro educativo. No es de extrañar que ante tal circunstancia la percepción de los iguales sea la de que niñas y niños en esta situación sociofamiliar son menos competentes académicamente, y éste es sin duda, un factor explicativo del rechazo.

Por otro lado, y dado que se ha obtenido un efecto de interacción en este ANOVA en el número de *Rechazos intragénero*, vemos que el rechazo según la situación sociofamiliar, también muestra diferencias según el género, pues son concretamente las chicas en AR las que más rechazos por parte de otras chicas reciben. Otro efecto de interacción entre la variable sexo y situación sociofamiliar, se ha dado en el índice de *Sentimientos opuestos intragénero*. Nuevamente son las chicas en AR las que puntúan más alto, es decir las chicas en AR eligen más a otras chicas que las rechazan, o rechazan a otras chicas que las eligen. La interpretación que hacemos es que en general, las mayores dificultades en la relación entre iguales las tienen las chicas en AR, debiéndose posiblemente a mayores problemas de adaptación comparado con los chicos. Los chicos en AR podrían adaptarse mejor a un grupo de chicos rechazados pero no así las chicas en AR a un grupo más íntimo de chicas. El rechazo de una chica a otra chica que manifiesta comportamientos agresivos o masculinizados, es decir, salen fuera de lo esperado

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 967535	Código de verificación: eMDL9nIZ
Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

para el rol femenino, explicaría, junto a la situación de AR, la doble estigmatización que origina el rechazo.

Se ha comentado como algunos autores establecen un perfil de agresividad diferente para los chicos y para las chicas. Los primeros muestran abiertamente más actos agresivos, mientras que las segundas, se centran en una agresividad relacional caracterizada por promover la exclusión, la humillación, la transmisión de rumores o la negación de la amistad, entre otras (Etxebarria et al., 2003). Y además, desde otro punto de vista, las niñas y niños en AR cuentan con un bagaje de vivencias emocionales y de sufrimiento, que condiciona la interacción con los compañeros y compañeras, al situarlos en planos social diferentes (Martín, 2015). Estas dificultades en las relaciones intragénero que hemos encontrado en las chicas en AR también pueden ser explicadas por el estudio de González-García et al. (2017), en el cual las chicas en AR puntuaron en general muy alto, en comparación con las que se hallaban en una situación sociofamiliar adecuada, en las escalas del CBCL (Child Behavior Checklist) de conducta agresiva, conducta disruptiva y problemas sociales, lo que da información sobre la situación por la que pasan durante la medida de AR y las dificultades a la hora de relacionarse con los iguales. Tanto la madurez como la agresividad tal y como las hemos descrito, hacen que estas chicas en AR se muestren ante sus iguales con un perfil conductual más masculino que las alejaría de relacionarse con otras chicas, pues no se ajustan al estereotipo femenino, y sí que podrían ser algo más aceptadas por los chicos, al verlas desde una perspectiva relacional más igualitaria.

En resumen, las principales aportaciones de los análisis para el estudio de este quinto objetivo se centran en establecer por un lado, que las niñas y niños en AR son más rechazados que los que conviven con sus familias, y por otro, la existencia de dificultades de adaptación para las chicas en AR originadas por el rechazo de otras chicas. El trabajo de Palacios et al. (2008) recogía que entre los factores de riesgo para el desarrollo social y personal se encontraban entre otros, tener un temperamento difícil, la inseguridad, una baja autoestima, la ansiedad, una conducta agresiva y el poco control de los impulsos, un apego inseguro, un estilo educativo punitivo o negligente o la existencia de acontecimientos de estrés

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 967535

Código de verificación: eMDL9nIZ

Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 27/06/2017 23:20:40

EDUARDO MARTIN CABRERA
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

28/06/2017 07:56:31

ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

29/06/2017 10:57:13

ERNESTO PEREDA DE PABLO
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

07/07/2017 18:09:14

familiar. Vemos reflejados a las niñas y niños en AR en estas características, por lo que resultan comprensibles, aún más, las dificultades de adaptación al entorno escolar en general, y a las relaciones con los iguales en particular (Monserrat et al., 2013). De cara al futuro, concretamente a la aparición de situaciones de exclusión social, creemos que estos problemas de adaptación requieren de actuaciones preventivas y más efectivas por parte de la Administración Pública, viendo el enorme rechazo que encuentran los estudiantes en AR, sobre todo las chicas, que cargan con la marca de una situación sociofamiliar adversa y los estereotipos de género. La necesidad se centraría en potenciar unas mejores redes de apoyo social en niñas y niños en AR, algo de lo que adolecen a la vista de los resultados.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 967535	Código de verificación: eMDL9nIZ
Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

Capítulo 8: Conclusiones

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 967535

Código de verificación: eMDL9nIZ

Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

8.1. Conclusiones.

A continuación se expondrán las conclusiones a la que hemos llegado en esta tesis doctoral, que tenía como objetivo general, estudiar las relaciones entre iguales en el alumnado de primaria y secundaria desde una perspectiva de género. Serán ordenadas de acuerdo a los objetivos específicos que se plantearon. Las conclusiones son las siguientes:

1. Una de las diferencias en las relaciones entre iguales intra e intergénero entre chicas y chicos, es que los chicos son más rechazados, pues su perfil comportamental es percibido y valorado como más agresivo e inmaduro, lo que hace que tengan más relaciones conflictivas.
2. Por otra parte, las chicas tienden a relacionarse con otras chicas, especialmente en el aula, ya que la relación entre ellas les aportaría más apoyo emocional y buen rendimiento académico, que no siempre consiguen en la relación con un chico.
3. El contexto demuestra tener influencia en las relaciones que mantienen chicas y chicos, por las oportunidades que ofrecen el aula y el patio por separado para iniciar y mantener relaciones intra e intergénero, pero no llega a ser tan determinante como el hecho de que una relación sea intra o intergénero.
4. El análisis factorial ha determinado que las relaciones entre iguales se diferencian según su connotación positiva (atracción interpersonal), negativa (repulsión interpersonal) o ambivalente (sentimientos opuestos) y en dos direcciones definidas, intragénero e intergénero.
5. En cuanto a las diferencias en las relaciones entre iguales a lo largo de la escolaridad, los chicos no presentan grandes cambios, y se mantienen como rechazados de manera estable en ambos contextos, volviéndose sus relaciones con otros chicos más conflictivas con la entrada al 1º ciclo de secundaria.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 967535

Código de verificación: eMDL9nIZ

Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 27/06/2017 23:20:40

EDUARDO MARTIN CABRERA
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

28/06/2017 07:56:31

ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

29/06/2017 10:57:13

ERNESTO PEREDA DE PABLO
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

07/07/2017 18:09:14

6. Las chicas sí que muestran más variaciones a lo largo de los ciclos educativos, pasando de ser menos preferidas en los inicios de la educación primaria, y algo más conflictivas en los inicios de la secundaria, especialmente en sus relaciones con otras chicas.
7. La tendencia general a lo largo de la escolaridad tanto de chicas como de chicos es hacia la segregación de género, donde los chicos buscarán relacionarse con otros chicos, y las chicas con otras chicas.
8. Con el paso de los ciclos, chicas y chicos no sólo se segregan en función del género, sino que también suceden cambios en la estructura de la red social dirigidos hacia una mayor selección del compañero o compañera adecuados, reduciéndose también el número de relaciones intragénero que mantienen chicas y chicos.
9. En general, la *Agresividad* y el *Aislamiento* se relacionan con los factores de *Repulsión personal* intra e intergénero, mientras que la *Sociabilidad* lo hace con los factores de *Atracción personal*. Este resultado es similar para chicas y chicos.
10. La reputación social de los chicos, a diferencia de las chicas, está determinada por su agresividad y su aislamiento.
11. No existen diferencias entre chicas y chicos en el factor de *Sociabilidad*, pese a ser lo esperado por la literatura científica, al menos en el rango de edad analizado.
12. Los chicos que manifiestan agresividad, tienen dificultades para relacionarse con sus iguales, obteniendo puntuaciones mayores en sentimientos opuestos intra e intergénero. Esto se debe posiblemente a la deficiente interpretación de la información social en situaciones en la que un igual no quiere estar con él, y este persista en elegirlo.
13. Las niñas sociables tienen más sentimientos opuestos con los chicos. Estas chicas, sobre todo en la ESO, se verían en situaciones en las que los chicos

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 967535	Código de verificación: eMDL9nIZ
Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

quieren estar con ellas, bien como pareja o bien por su posición de popular, y éstas decidan rechazarlos.

14. Las niñas y niños en AR son más rechazados que los que conviven con sus familias, especialmente en el contexto del aula, donde son percibidos como menos competente para el desempeño escolar.

15. Existen dificultades para las chicas en AR en la adaptación al centro educativo, originadas en gran medida, por el rechazo que reciben por parte de otras chicas, quizás por su perfil comportamental más masculino de agresividad y madurez.

Esta tesis doctoral ha aportado información relevante para comprender las relaciones entre iguales, confirmatoria por otra parte de muchos estudios previos, y en suma, interesante para continuar ahondando en esta temática tan importante como son las relaciones interpersonales intra e intergénero que mantienen chicas y chicos. Por un lado se ha podido observar la influencia notoria que tiene el género para diferenciar estas relaciones interpersonales de chicas y chicos, así como la forma de relacionarse con su mismo sexo y con el contrario. En términos generales, los resultados confirmarían la presencia de los estereotipos de género en las relaciones entre iguales, pues influyen en las percepciones que se tiene sobre los demás. Estas percepciones se centran en la agresividad y la inmadurez de los chicos, y en la sociabilidad y madurez de las chicas como características comportamentales prototípicas, originando un estatus sociométrico de rechazado mayoritariamente para los chicos y algo más variable para las chicas. Además se produce una segregación de género en las chicas y chicos pues se da una tendencia a relacionarse con su propio sexo. Tanto el estatus sociométrico como las estas preferencias relacionales se mantienen relativamente estables a lo largo de la escolaridad. Por otro lado, si el hecho de que determinadas características conductuales asociadas a un género ya suponen un motivo de rechazo por parte de los iguales, habría que considerar además el efecto que tiene en las niñas y niños, el encontrarse en una situación sociofamiliar inadecuada, lo que constituiría un factor más de rechazo.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 967535

Código de verificación: eMDL9nIZ

Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 27/06/2017 23:20:40

EDUARDO MARTIN CABRERA
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

28/06/2017 07:56:31

ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

29/06/2017 10:57:13

ERNESTO PEREDA DE PABLO
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

07/07/2017 18:09:14

8.2. Limitaciones.

Tras exponer las conclusiones de la investigación, consideramos adecuado dedicar este apartado a comentar las principales limitaciones de la misma, que se recogerán a continuación:

La primera de las limitaciones es que nuestro estudio tiene un diseño de corte transversal, careciendo del poder explicativo que tendrían los estudios longitudinales. Este tipo de estudio ayudaría a asegurar que las diferencias en las relaciones entre iguales que se producen a lo largo de la escolaridad son consecuencia de cambios evolutivos, y no sólo comprobar que las diferencias se producen en los distintos niveles educativos.

La segunda de las limitaciones de nuestro estudio, es que la información ha sido obtenida pasando los cuestionarios sociométricos sólo al alumnado, por lo que los resultados se deben de interpretar desde esta perspectiva de las percepciones de estas niñas y niños. Una manera de aumentar la validez ecológica sería combinar estas opiniones con las de otras fuentes como el profesorado o la familia, que podrían constituir un elemento explicativo de las diferencias en las relaciones interpersonales de chicas y chicos.

Finalmente, dada la importancia del colectivo de niñas y niños en situación de AR y la necesidad de prestar atención a su integración escolar, el estudio se ha centrado en el análisis de las diferencias en las relaciones entre iguales del alumnado en AR, por considerarse el AR como una de las situación sociofamiliares más inadecuadas. Sin embargo, el AR no representa a todas las situaciones adversas que han sido identificadas, siendo necesario tener en cuenta la influencia que tendría en las relaciones interpersonales de chicas y chicos otras situaciones sociofamiliares complicadas, aunque no conlleven separación,

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 967535	Código de verificación: eMDL9nIZ
Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

8.3. Propuestas de futuro.

Una de las primeras propuestas para la realización de investigaciones futuras, sería la de profundizar en las características comportamentales que son asociadas a cada género. Con ello se podría tener una medida del grado de tipificación de género de chicas y chicos, es decir, cuánto se ajustan al estereotipo femenino o masculino esperado. Realizar los análisis teniendo en cuenta esta perspectiva de género más específica, daría una información valiosa para comprender si las diferencias en las relaciones entre iguales, se establecen según el sexo o el género. De esta manera, podríamos saber con más detalle si, por ejemplo, comportamientos típicamente femeninos manifestados por un chico, son valorados por una chica, al igual que lo haría ésta con otra chica, o si por el contrario supone un factor de rechazo.

Además, por un lado, resultaría útil presentar la investigación desde un diseño de corte longitudinal. De esta manera, no sólo se podría corroborar que las diferencias encontradas en las relaciones entre iguales, se mantienen en los diferentes ciclos educativos, sino que también se podría confirmar si tanto chicas como chicos cambian su estatus sociométrico y su reputación a lo largo de la escolaridad debido a cambios evolutivos. Por otra lado, en futuras investigaciones, aparte de recoger información por medio de cuestionarios sociométricos, se podría usar ésta metodología combinada con metodología observacional. Un ejemplo sería la técnica del mapping, (Ortega et al., 2009), pues ayudaría a determinar las pautas que siguen chicas y chicos en sus relaciones interpersonales tanto en el aula y como en el patio, y que no son fácilmente apreciables en un test.

Otra de las propuestas sería realizar diferentes ANOVA para hallar diferencias en los índices sociométricos intra e intergénero en función de los factores de reputación social por separado para chicas y para chicos. Este análisis nos ayudaría a concretar aún más cuáles son las pautas de relación entre chicas y chicos.

También consideramos que se podrían enriquecer los resultados de esta tesis, si en futuras investigaciones se evaluaran las consecuencias a nivel relacional

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 967535	Código de verificación: eMDL9nIZ
Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

en chicas y chicos que tiene la implementación y desarrollo de políticas educativas referidas a la promoción de la igualdad. Para ello se diseñaría un estudio en el que se comparase centros en los que se lleva a cabo algún programa o acción destinada a fomentar la coeducación, y centros educativos en los que no. Se podrían observar tanto sus fortalezas para promover la igualdad de género como sus debilidades para llevarla a cabo (dificultades del profesorado por ejemplo) y la repercusión que tienen para la manera en que se relacionan las chicas y chicos.

Finalmente, por lo que respecta a la influencia de la situación sociofamiliar en la relación entre iguales, sería conveniente seguir profundizando en el conocimiento de las dificultades que estos chicos y chicas (sobre todo las chicas), tiene en la integración escolar.

Tras el trabajo realizado en esta tesis doctoral, tomando en consideración la fundamentación teórica sobre nuestro tema de interés y los resultados de la investigación, estas líneas de futuro propuestas son interesantes para, primero, superar las limitaciones expuestas en el apartado anterior, y segundo, mejorar la comprensión de las relaciones entre iguales en el alumnado de primaria y secundaria desde una perspectiva de género, así como profundizar en el conocimiento de las dificultades de las niñas y niños en situaciones sociofamiliares inadecuadas.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 967535	Código de verificación: eMDL9nIZ
Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 967535

Código de verificación: eMDL9nIZ

Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

- Aguirre, A. (2015). Claves para educar en igualdad. *Revista Qurriculum*, 28, 75-89.
- Altermatt, E. R. (2012). Children's achievement-related discourse with peers: Uncovering the processes of peer influence. En A. M. Ryan y G. W. Ladd (Eds.), *Peer relationships and adjustment at school* (pp. 135-164). Charlotte, NC: IAP.
- Amezcuca, J. y Pichando, M. (2000). Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de Psicología*, 16(2), 207-214.
- Aparisi, D., Inglés, C., García, J. M., Martínez, M., Marzo, J. y Estévez, E. (2015). Relación entre tipos sociométricos y rendimiento académico en una muestra de estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Cultura y Educación*, 27(1), 93-124.
- Arnot, M. (1992). ¿La época del igualitarismo?: La política y las prácticas feministas contemporáneas en educación en el Reino Unido. En D. Ballarín (ed.), *Desde las mujeres. Modelos educativos: Coeducar/Segregar*. Granada: Universidad de Granada.
- Aroca, C., Ros, C., y Varela, C. (2016). Programa para el contexto escolar de prevención de violencia en parejas adolescentes. *Educación*, 52(1), 11-31.
- Arruga, A. (1992). *Introducción al test sociométrico*. Barcelona. Herder.
- Baines, E. y Blatchford, P. (2009). Sex differences in the structure and stability of children's playground social networks and their overlap with friendship relations. *British Journal of Developmental Psychology*, 27(3), 743-760.
- Banerjee, R., Walting, D. y Caputi, M. (2011). Peer relations and the understanding of the faux pas: Longitudinal evidence for bidirectional associations. *Child Development*, 82(6), 1887-1095.
- Bascandziev, I. y Harris, P. L. (2016). The beautiful and the accurate: Are children's selective trust decisions biased?. *Journal of Experimental Child Psychology*, 152, 92-105.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 967535	Código de verificación: eMDL9nIZ
Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

- Batool, S. S. (2013). Lack of adequate parenting: A potential risk factor for aggression among adolescents. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 28(2), 217-238.
- Bellmore, A. (2011). Peer rejection and unpopularity: Associations with GPA's across the transition to middle school. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 282-295.
- Blondal, K. S. y Adalbjarnardottir, S. (2009). Parenting practices and school dropout: A longitudinal study. *Family Therapy*, 36(3), 125-145.
- Boulton, M. J., Don, J. y Boulton, L. (2011). Predicting children's liking of school from their peer relationships. *The Social Psychology of Education*, 14, 489-501.
- Bravo, A. y Fernández del Valle, J. (2003). Las redes de apoyo social de los adolescentes acogidos en residencias de protección: Un análisis comparativo con población normativa. *Psicothema*, 15(1), 136-142.
- Brodie, I. (2005). Education and residential child care in England: A research perspective. En D. Crimmens e I. Milligan (Eds.), *Facing forward. Residential child care in the 21st century*, (pp. 163-171). Dorset: Russell House Publishing.
- Bush, E., Ladd, G. W. y Herald, S. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement?. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 1-13.
- Butler, J. (2005). *Dar cuenta de sí mismo: Violencia, ética y responsabilidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Cairns, R., Cairns, B. y Neckerman, H. (1989). Early school dropout: Configurations and determinants. *Child Development*, 60, 1437-1452.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 967535	Código de verificación: eMDL9nIZ
Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

- Camisasca, E., Miragoli, S. y Di Blasio, P. (2016). Families with distinct levels of marital conflict and child adjustment: Which role for maternal and paternal stress?. *Journal of Child and Family Studies*, 25(3), 733-745.
- Casas, F. (2010). Indicadores sociales subjetivos y bienestar en la infancia y la adolescencia. En G. González-Bueno, M. von Bredow y C. Brecedóniz (Eds.), *Propuesta de un sistema de indicadores sobre el bienestar infantil en España* (pp. 34-51). Madrid: UNICEF-España.
- Casas, F. y Bello, A. (2012). *Calidad de vida y bienestar subjetivo infantil en España*. Madrid: UNICEF.
- Cava, M. J., Musitu, G. y Murgui, S. (2007). Individual and social risk factors related to overt victimization in a sample of Spanish adolescents. *Psychological Reports*, 101(1), 275-290.
- Cerezo, F. (2014). Diferencias en el estatus social entre roles en "bullyng": Un análisis sociométrico. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 66(2), 29-42.
- Cerezo, F., Sánchez, C., Ruiz, C. y Areense, J. J. (2015). Roles en bullying en adolescentes y preadolescentes, y su relación con el clima social y los estilos educativos parentales. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 139-155.
- Chen, X., Chang, L., He, Y. y Lui, H. (2005). The peer group as a context: Moderating effects on relations between maternal parenting and social and school adjustment in chinese children. *Child Development*, 76(2), 417-434.
- Cillessen, A. (2009). Sociometric methods. En K. Rubin, W. Bukowski y B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 82-99). New York, NY: Guilford Press.
- Claes, L., Luyckx, K., Baetens, I., Van, D. V. y Witteman, C. (2015). Bullying and victimization, depressive mood, and non-suicidal self-injury in adolescents: The moderating role of parental support. *Journal of Child and Family Studies*, 24(11), 3363-3371.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 967535	Código de verificación: eMDL9nIZ
Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Coie, J. (1990). Toward a theory of peer rejections. En S. Asher y J. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*, (pp. 365-401). Nueva York: Cambridge University Press.
- Coie, J., Dodge, K. y Kupersmith, J. (1990). Peer group behavior and social status. En S. Asher y J. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*, (pp. 17-59). Nueva York: Cambridge University Press.
- Coie, J., Dodge, K., Terry, R. y Wright, V. (1991). The role of aggression in peer relations: An analysis of aggression episodes in boy's play groups. *Child Development*, 62, 812-826.
- Colás, P. y Villaciervos, P. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 35-58.
- Cooley, S. (1995). *Suspension/expulsion of regular and special education students in Kansas: A report to the Kansas State Board of Education*. Topeka, Kansas: Kansas State Board of Education.
- Cooley-Strickland, M., Quille, T. J., Griffin, R. S., Stuart, E. A., Bradshaw, C. P. y Furr- Holden, D. (2011). Effects of youth's exposure to community violence: The MORE Project. *Psychosocial Intervention*, 20, 131-148.
- Craig, J., Gregus, S., Elledge, C., Pastrana, F. y Cavell, T. (2016). Preliminary investigation of the relation between lunchroom peer acceptance and peer victimization. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 43, 101-111.
- Crapanzano, A., Frick, P. J., Childs, K. y Terranova, A. M. (2011). Gender differences in the assessment, stability, and correlates to bullying roles in middle school children. *Behavioral Sciences and the Law*, 29, 677-694.
- Crawford, M. (2006). *Transformations. Women, gender and psychology*. Boston: McGraw-Hill.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 967535	Código de verificación: eMDL9nIZ
Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

- Crick, N. y Grotpeter, J. (1995). Relational aggression, gender and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.
- Damon, W. (1979). *The social world of the child*. Jossey-Bass.
- De la Encarnación, A. M. (2015). Glosario de términos vinculados al discurso del logro de la igualdad. En R. Abril (dir.), *Mujer, participación política y violencia*, (pp. 441-557). Barcelona: Huygens.
- De Lemus, S., Castillo, M., Moya, M., Padilla, J. L. y Ryan, E. (2008). Elaboración y validación del inventario de sexismo ambivalente para adolescentes. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(2), 537-562.
- Del Barrio, C., Martín, E., Montero, I., Gutiérrez, H., Barrios, A., y De Dios, M. J. (2008). Bullying and social exclusion in spanish secondary schools: National trends from 1999 to 2006. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8, 657-677.
- Del Río, P. (1999). ¿En contra de los niños?: Apuntes sobre un necesario debate sobre género, desarrollo y educación. *Cultura y Educación*, 11(2-3), 121-127.
- Delgado, A. J., Palma, A. B. y Rivas, Á. (2015). Neosexismo y creencias desfavorables hacia la mujer líder. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia Creativa*, 4, 117-122.
- Delgado, I., Oliva, A. y Sánchez, I. (2011). Apego a los iguales durante la adolescencia y la adultez emergente. *Anales de Psicología*, 27(1), 155-163.
- Denham, S. A., Blair, K. A., Demulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S. et al. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence?. *Child Development*, 74(1), 238-256.
- Dennis, L. R., y Stockall, N. (2015). Using play to build the social competence of young children with language delays: Practical guidelines for teachers. *Early Childhood Education Journal*, 43(1), 1-7.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 967535

Código de verificación: eMDL9nIZ

Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 27/06/2017 23:20:40

EDUARDO MARTIN CABRERA
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

28/06/2017 07:56:31

ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

29/06/2017 10:57:13

ERNESTO PEREDA DE PABLO
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

07/07/2017 18:09:14

- Díaz de Greñu, S. y Anguita, R. (2017). Estereotipos del profesorado en torno al género y a la orientación sexual. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 219-232.
- Díaz-Aguado, M. J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Díaz-Aguado, M. J. (2006). *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide.
- Dijkstra, J. K., Lindenberg, S. y Veenstra, R. (2007). Same-gender and cross-gender peer acceptance and peer rejection and their relation to bullying and helping among preadolescents: Comparing predictions from gender-homophily and goal-framing approaches. *Developmental Psychology*, 43(6), 1377-1389.
- Dodge, K. y Somberg, D. (1987). Hostile attributional biases among aggressive boys are exacerbated under conditions of threats to the self. *Child Development*, 58, 213-224.
- Dodge, K., Coie, J., Petit, G. y Price, J. (1990). Peer status and aggression in boy's grupos: Developmental and contextual analyses. *Child Development*, 61, 1289-1309.
- Duckworth, A. y Seligman, M. (2006). Self-discipline gives girls the edge: Gender in self-discipline, grades, and achievement test scores. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 198-208.
- Eisenberg, N. y Fabes, R. (1998). Prosocial development. En N. Eisenberg (Ed.), *Social, emotional and personality development*, (pp. 701-778), vol. 3 de W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology*. Nueva York: Wiley.
- Estévez, E., Emler, N. P., Cava, M. J. e Inglés, C. (2014). Psychosocial adjustment in aggressive popular and aggressive rejected adolescents at school. *Psychosocial Intervention*, 23, 57-67.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 967535	Código de verificación: eMDL9nIZ
Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

- Etxebarria, I., Apodaca, P., Eceiza, A., Fuentes, M. J., y Ortiz, M. J. (2003). Diferencias de género en emociones y en conducta social en la edad escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 26(2), 147-161.
- Ewing, E. y Troop-Gordon, W. (2011). Peer processes and gender role development: Changes in gender atypicality related to negative peer treatment and children's friendships. *Sex Roles*, 64(1-2), 90-102.
- Fernández del Valle, J. y Fuertes, J. (2000). *El acogimiento residencial en la protección a la infancia*. Madrid: Pirámide.
- Fernández-Llebarez, F. y Camas, F. (2012): *Cambios y persistencias en la igualdad de género de los y las jóvenes en España (1990-2010)*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Fite, P. J., Williford, A., Cooley, J. L., DePaolis, K., Rubens, S. L. y Vernberg, E. M. (2013). Patterns of victimization locations in elementary school children: Effects of grade level and gender. *Child and Youth Care Forum*, 42, 585-597.
- Flavell, J. y Miller, P. (1998). Social cognition. En D. Kuhn y R. Siegler (Eds.), *Cognition, perception and language*, (pp. 851-898), vol. 2 de W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology*. Nueva York: Wiley.
- Freeman, C. (2004). *Trends in educational equity of girls and women: 2004*. NCES 2005-016, U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington, D.C.: GPO.
- Freixas, A., García, E., Jiménez, J. R., Sánchez, J. L. y Santos, M. A. (1993). *La coeducación, un compromiso social: Documento marco para Andalucía*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Fung, W. y Cheng, R (2017). Effect of school pretend play on preschooler's social competence in peer interactions: Gender as a potential moderator. *Early Childhood Education Journal*, 45(1), 35-42.
- Furman, W. y Buhrmester, D. (1992). Age and sex differences in perceptions of networks of personal relationships. *Child Development*, 63(1), 103-115.

- Gallardo, L. y Barrasa, A. (2016). Análisis de la relación variable entre la aceptación entre iguales y el rendimiento académico de los adolescentes. *Revista de Psicología Social*, 31(3), 589-608.
- Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V. y Aliri, J. (2014). Victimization, perception of violence, and social behaviour. *Infancia y Aprendizaje*, 37(1), 90-116.
- García, E. (1993). Los valores de género en la escuela. En J. Ramos (Ed.), *El camino hacia una escuela coeducativa*. Morón de la Frontera: Publicaciones del MCEP.
- García, R., Rebollo, Á., Buzón, O., González, R., Barragán, R. y Ruiz, E. (2010). Actitudes del alumnado hacia la igualdad de género. *Revista de Investigación Educativa*, 28(1), 217-232.
- García, R., Ruiz, E. y Rebollo, Á. (2016). Preferencias relacionales de género en el contexto escolar: Una nueva medida para el diagnóstico de relaciones de género en educación. *Relieve*, 22(1), art. 3.
- García-Bacete, F. J. (2006). La identificación de los alumnos rechazados: Comparación de métodos sociométricos de nominaciones bidimensionales. *Infancia y Aprendizaje*, 29(4), 437-451.
- García-Bacete, F. J., Jiménez, I., Muñoz, M. V., Monjas, M. I., Sureda, I., Ferrà, P., Martín-Antón, L. J., Marande, G. y Sanchiz, M. L. (2013). Aulas como contextos de aceptación y apoyo para integrar a los alumnos rechazados. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 145-154.
- García-Bacete, F. J., Rubio, A., Milián, I. y Marande, G. (2013). El aprendizaje de la amistad en la Educación Primaria: Un procedimiento intensivo para ayudar a los niños rechazados a hacer amigos. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 155-163.
- García-Bacete, F. J., Sureda, I. y Monjas, M. I. (2008). Distribución sociométrica en las aulas de chicos y chicas a lo largo de la escolaridad. *Revista de Psicología Social*, 23(1), 63-74.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 967535

Código de verificación: eMDL9nIZ

Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 27/06/2017 23:20:40

EDUARDO MARTIN CABRERA
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

28/06/2017 07:56:31

ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

29/06/2017 10:57:13

ERNESTO PEREDA DE PABLO
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

07/07/2017 18:09:14

- García-Bacete, F. J., Sureda, I. y Monjas, M. I. (2010). El rechazo entre iguales en la educación primaria: una panorámica general. *Anales de Psicología*, 26(1), 123-136.
- García-Bacete, J. F. (2016). La evaluación fiable de las relaciones sociales entre iguales. *Padres y Maestros*, 368, 53-59.
- García-Bacete, J. F. y Marande, G. (2013). Social cognitive maps: Un método para identificar los grupos sociales en contextos naturales. *Psychosocial Intervention*, 22, 61-70.
- Gelis, J. F. (2004). La escuela rural en España: Apuntes sobre las potencialidades pedagógicas, relacionales y humanas de la misma. *Revista Digital eRural, Educación, Cultura y Desarrollo Rural*, 2(3), 1-13.
- Gifford-Smith, M. E. y Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41, 235-284.
- Gimeno, J., Santos, M. A., Torres, J., Jackson, P. W. y Marrero, J. (2015). *Ensayos sobre el currículum: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Glick, P. y Fiske, S. (1996). The ambivalent sexism inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 491-512.
- Glick, P. y Fiske, S. (2001). Ambivalent sexism. En M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, (pp. 115-188). San Diego: Academia Press.
- González-García, C., Bravo, A., Arruabarrena, I., Martín, E., Santos, I. y Fernández del Valle, J. (2017). Emotional and behavioral problems of children in residential care: Screening detection and referrals to mental health services. *Children and Youth Services Review*, 73, 100-106.
- González-Pienda, J., Núñez, C., González-Pumariega, S. y García, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9(2), 271-289.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 967535	Código de verificación: eMDL9nIZ
Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

- Good, T. y Brophy, J. (1994). *Looking in classrom* (6º Ed.). Nueva York: Harper Collins.
- Gregory, J. (1996). The crime of punishment: Racial and gender disparities in the use of corporal punishment in the U.S. public schools. *Journal of Negro Education*, 64, 454-462.
- Halpern, D. F. (2011). *Sex differences in cognitive abilities* (4º Ed.). Florencia: Psychology Press, Taylor and Francis Group.
- Harris, P. (1992). *Los niños y las emociones*. Madrid: Alianza Editorial.
- Hartup, W. (2009). Critical issues and theoretical viewpoints. En K. Rubin, W. Bukowski y B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 63-81). Nueva York: The Guilford Press.
- Heckman, J., Stixrud, J. y Urzua, S. (2006). The effects of cognitive and non-cognitive abilities on labor market outcomes and social behavior. *Journal of Labor Economics*, 24(3), 411-482.
- Hymel, S., Wagner, E. y Butler, Ll. (1990). Reputational bias: View from the peer group. En S. Asher, y J. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*, (pp. 156-186), Nueva York: Cambridge University Press.
- Inglés, C., Delgado, B., García, J. M, Ruiz, C. y Díaz, Á. (2010). Sociometric types and social interaction styles in a sample of spanish adolescents. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 730-740.
- Inglés, C., Pastor, Y., Torregrosa, M. S., Redondo, J., García, J. M. (2009). Diferencias en función del género y del curso académico en dimensiones del autoconcepto: Estudio con una muestra de adolescentes españoles. *Anuario de Psicología*, 40(2), 271-288.
- Jacob, B. (2002). Where the boys aren't: Non-cognitive skills, returns to school and the gender gap in higher education. *Economics of Education Review*, 21(6), 589-598.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 967535	Código de verificación: eMDL9nIZ
Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

- Jiménez, I. (2015). La evolución de la popularidad entre iguales desde el inicio de la educación primaria. Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Jiménez, T. y Lehalle, H. (2012). La violencia escolar entre iguales en alumnos populares y rechazados. *Psychosocial Intevention*, 21(1), 77-89.
- Jiménez, T., Moreno, D., Murgui, S., y Musitu, G. (2008). Factores psicosociales relacionados con el estatus social del alumno en el aula: El rol de la reputación social, la amistad, la conducta violenta y la relación con el profesor. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 227-236.
- Juffer, F., Van IJzendoorn, M. H. y Palacios, J. (2011). Recuperación de niños y niñas tras su adopción. *Infancia y Aprendizaje*, 34(1), 3-18.
- Julià, A. (2016). Contexto escolar y desigualdad de género en el rendimiento de comprensión lectora. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 156, 41-58.
- Kendrick, A. (2005). Social exclusion and social inclusion: Themes and issues in residential child care. En D. Crimmens y I. Milligan (Eds.), *Facing forward. Residential child care in the 21st century*, (pp. 7-18). Dorset: Russel House Publishing.
- Kiff, C. J., Lengua, L. J. y Zalewski, M. (2011). Nature and nurturing: Parenting in the context of child temperament. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 14(3), 251-301.
- Killen, M., Rutland, A., y Jampol, N. S. (2009). Social exclusion in childhood and adolescence. En K. Rubin, M. Bukowski y B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships and groups*, (pp. 249-266), New York, NY: Guilford Press.
- Kingery, J., Erdley, C. y Marshall, K. (2011). Peer acceptance and friendship as predictors of early adolescents' adjustment across the middle school transition. *Merrill-Palmer Quarterly*, 57(3), 215-243.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 967535	Código de verificación: eMDL9nIZ
Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

- Lameiras, M. y Rodríguez, Y. (2002). Evaluación del sexismo moderno en adolescentes. *Revista de Psicología Social*, 17(2), 119-127.
- Langlois, J., Roggman, L. y Reiser-Danner, L. (1990). Infant's differential social responses to attractive and unattractive faces. *Developmental Psychology*, 26, 153-159.
- Lara-Ros, M., Rodríguez-Jiménez, T., Martínez, A. y Piqueras, J. (2017). Relación entre el bullying y el estado emocional y social en niños de educación primaria. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 4(1), 59-64.
- Leiter, J. (2007). School performance trajectories after the advent of report maltreatment. *Children and Youth Services Review*, 29, 363-382.
- Ley 1/1997, de 7 de febrero, de Atención Integral a los Menores. *Boletín Oficial de Canarias*, nº23 (pp. 1739-1766).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, nº106 (pp. 17158-17207).
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres. *Boletín Oficial del Estado*, nº71 (pp. 12611-12645).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, nº295 (pp. 97858-97921).
- Li, Y., Lynch, A. D., Kalvin, C., Liu, J. y Lerner, R. M. (2011). Peer relations-hips as a context for the development of school engagement during early adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 35(4), 329-342.
- Lonigro, A., Laghi, F., Baiocco, R. y Baumgartner, E. (2013). Mind reading skills and empathy: Evidence for nice and nasty ToM behaviours in school-Aged children. *Journal of Child and Family Studies*, 23(3), 581- 590.
- López, R. y Saneleuterio, E. (2016). El valor de la palabra en la prevención de la violencia de género en contextos escolares. *Cuestiones de Género: De la Igualdad y la Diferencia*, 11, 487-508.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 967535

Código de verificación: eMDL9nIZ

Firmado por:	Fecha:
CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

- López-Francés, I. y Vázquez, V. (2014): La perspectiva de género y el papel de la Universidad en el siglo XXI. *TESI*, 15(4), 241-261.
- López-Soler, C., Castro, M., Alcántara, M., Fernández, V. y López, J. A. (2009). Prevalencia y características de los síntomas externalizantes en la infancia: Diferencias de género. *Psicothema*, 21, 353-358.
- Low, S., Frey, K. S. y Brockman, C. J. (2010). Gossip on the playground: Changes associated with universal intervention, retaliation beliefs, and supportive friends. *School Psychology Review*, 39(4), 536-551.
- Lytton, H. y Romney, D. (1991). Parent's sex-related differential socialization of boys and girls: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 109, 267-296.
- Maccoby, E. (1988). Gender as a social category. *Developmental Psychology*, 24, 755-765.
- Maccoby, E. (1990). Gender and relationships: A developmental account. *American Psychologist*, 45, 513-521.
- Mahatmya, D., Lohman, B. J., Matjasko, J. L. y Farb, A. (2012). Engagement across developmental periods. En S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 45-63). New York, US: Springer.
- Malonda, E., Tur-Porcar, A. y Llorca, A. (2017). Sexismo en la adolescencia: Estilos de crianza, división de tareas domésticas, conducta prosocial y agresividad. *Revista de Psicología Social*, 32(2), 333-361.
- Mañas, C. (2013). Educación, contexto y género: Un recorrido hasta la transición. *Cuestiones de Género: De la Igualdad y la Diferencia*, 17, 133-143.
- Mañas, C., Martínez, A., Molines, M., Montesinos, N., Esquembre, M., García, J. M., Gilar, R. y León, M. (2016). Coeducación y cambio conceptual. En M. Tortosa, S. Grau y J. Álvarez (coords.), *XIV Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria. Investigación, innovación y enseñanza universitaria*:

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 967535

Código de verificación: eMDL9nIZ

Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

Enfoques pluridisciplinares, (pp. 2381-2391). Alicante: Universidad de Alicante. Instituto de Ciencias de la Educación.

Marande, G., García-Bacete, F. J., Mora, I. G. y Milián, I. (2011). Rechazo entre iguales: Una intervención para cambiar la tipología sociométrica del alumnado rechazado de 1º de primaria. *Fòrum de Recerca*, 16, 737-750.

Martin, C. (1993). New directions for investigating children's gender knowledge. *Developmental Reviews*, 13, 184-204.

Martín, E. (2011). The influence of diverse interaction contexts on student's sociometric status. *The Spanish Journal of Psychology*, 14(1), 88-98.

Martín, E. (2015). Niños, niñas y adolescentes en acogimiento residencial: Un análisis en función del género. *Revista Qurrriculum*, 28, 91-105.

Martín, E. (2016). Diferencias de género en la reputación social y el rechazo entre iguales en la escuela. *Cultura y Educación*, 28(3), 539-564.

Martín, E. y González M. S. (2007). La calidad del acogimiento residencial desde la perspectiva de los menores. *Infancia y Aprendizaje*, 30, 25-38.

Martín, E. y Muñoz de Bustillo, M. C. (2009a). School adjustment of children in residential care: A multi-source analysis. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(2), 462-470.

Martín, E. y Muñoz de Bustillo, M. C. (2009b). Un análisis contextual de la preferencia y el rechazo entre iguales en la escuela. *Psicothema*, 21(3), 439-445.

Martín, E., Muñoz de Bustillo, M. C. y Pérez, N. (2011). Las relaciones de amistad en la escuela de los menores en acogimiento residencial. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 351-366.

Martín, E., Muñoz de Bustillo, M. C., Rodríguez, T. y Pérez, Y. (2008). De la residencia a la escuela: La integración social de los menores en acogimiento residencial con el grupo de iguales en el contexto escolar. *Psicothema*, 20(3), 376-382.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 967535

Código de verificación: eMDL9nIZ

Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 27/06/2017 23:20:40

EDUARDO MARTIN CABRERA
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

28/06/2017 07:56:31

ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

29/06/2017 10:57:13

ERNESTO PEREDA DE PABLO
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

07/07/2017 18:09:14

- Martín, E., Rodríguez, T. y Torbay, Á. (2007). Evaluación diferencial de los programas de acogimiento residencial para menores. *Psicothema*, 19(3), 406-412.
- Martínez, A., Inglés, C., Piqueras, J. y Ramos, V. (2010). Importancia de los amigos y los padres en la salud y el rendimiento escolar. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(20), 111-138.
- Masten, A. S., Morison, P., y Pellegrini, D. S. (1985). A revised class play method of peer assessment. *Developmental Psychology*, 21(3), 523-533.
- McEachern, A. y Snyder, J. (2012). Gender differences in predicting antisocial behaviors: Developmental consequences of physical and relational aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40(4), 501-512.
- Meijs, N. y Cillessen, A. (2010). Social intelligence and academic achievement as predictors of adolescent popularity. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 62-72.
- Moffitt, T. (2001). *Sex differences in antisocial behavior: Conduct disorder, delinquency, and violence in the dunedin longitudinal study*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Molina, M. F. y Musich, F. M. (2016). Perception of parenting style by children with ADHD and it's relation with inattention, hyperactivity/impulsivity and externalizing symptoms. *Journal of Child and Family Studies*, 25(5), 1656-1671.
- Monjas, M. I., Martín-Antón, L. J., García-Bacete, F. J. y Sanchiz, M. L. (2014). Rechazo y victimización al alumnado con necesidad de apoyo educativo en primero de primaria. *Anales de Psicología*, 30(2), 499-511.
- Monjas, M. I., Sureda, I. y García-Bacete, F. J. (2008). ¿Por qué los niños y las niñas se aceptan y se rechazan?. *Cultura y Educación*, 20(4), 479-492.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 967535	Código de verificación: eMDL9nIZ
Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

- Monserrat, C., Casas, F. y Bertrán, I. (2013). Desigualdad de oportunidades educativas entre los adolescentes en acogimiento residencial y familiar. *Infancia y Aprendizaje*, 36(4), 443-453.
- Montoya, I., Prado, V., Villanueva, L. y González, R. (2016). Adaptación en la infancia: Influencia del estilo parental y del estado de ánimo. *Acción Psicológica*, 13(2), 15-30.
- Moral, M., Rodríguez, F. y Sirvent, C. (2006). Factores relacionados con las actitudes juveniles hacia el consumo de alcohol y otras sustancias psicoactivas. *Psicothema*, 18(1), 52-58.
- Moreno, D., Neves, S., Murgui, S. y Martínez, B. (2012). Un estudio longitudinal de la reputación social no conformista y la violencia en adolescentes desde la perspectiva de género. *Psychosocial Intervention*, 21(1), 67-75.
- Moreno, M. C. (1999). Desarrollo y conducta social de los 6 años a la adolescencia. En J. Palacios, A. Marchesi, y C. Coll (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación, vol. 1: Psicología evolutiva*, (pp. 405-430). Madrid: Alianza.
- Moya, M. (2004). Actitudes sexistas y nuevas formas de sexismo. En E. Barberá e I. Martínez (Coords.). *Psicología y género*, (pp. 271-294). Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Moya, M. y Expósito, F. (2001). Nuevas formas, viejos intereses: Neosexismo en varones españoles. *Psicothema*, 13(4), 668-674.
- Moya, M., Expósito, F. y Ruiz, J. (2000). Close relationships, gender, and career salience. *Sex Roles*, 42, 825-846.
- Muhtadie, L., Zhou, Q., Eisenberg, N. y Wang, Y. (2013). Predicting internalizing problems in chinese children: The unique and interactive effects of parenting and child temperament. *Development and Psychopathology*, 25(3), 653-667.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 967535	Código de verificación: eMDL9nIZ
Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

- Muñoz de Bustillo, M. C., Pérez, D. y Martín, E. (2006). ¿Qué penalizan los docentes?: Análisis de la disciplina a través de los partes de incidencia. *Infancia y Aprendizaje*, 29(4), 423-435.
- Muñoz, M. V., Jiménez, T. y Moreno, M. C. (2008). Reputación conductual y género en la adolescencia. *Anales de Psicología*, 24(2), 334-340.
- Navarro, E., Reig, A., Barberá, E. y Ferrer, R. I. (2006). Grupo de iguales e iniciación sexual adolescente: Diferencias de género. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6(1), 79-96.
- Newcomb, A., Bukowski, W. y Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113, 99-128.
- Novo, M., Herbón, J. y Amado, B. (2016). Género y victimización: efectos en la evaluación de la violencia psicológica sutil y manifiesta, apego adulto y tácticas de resolución de conflictos. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 7(2), 89-97.
- Observatorio de la Infancia (2017). Estadística básica de medidas impuestas a los menores infractores. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Olthof, T. y Gossens, F. A. (2008). Bullying and the need to belong: Early adolescents' bullying-related behaviour and the acceptance they desire and receive from particular classmates. *Social Development*, 17(1), 24-26.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenazas entre escolares*. Madrid: Morata.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2004). *Starting strong curricula and pedagogies in early childhood education care. Five curriculum outlines*.
- Ortega, F., Fagoaga, C., García de León, M. A. y Del Río, P. (1993). *La flotante identidad sexual: La construcción del género en la vida cotidiana de la*

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 967535	Código de verificación: eMDL9nIZ
Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

juventud. Madrid: Instituto de Investigaciones Feministas, Universidad Complutense.

Ortega, R. y Del Rey, R. (2004). *Construir la convivencia*. Barcelona: Edebé.

Ortega, R., Romera, E., Mérida, R. y Monks, C. (2009) Actividad e interacción entre iguales: Explorando el mapping como instrumento de observación en aulas de educación infantil. *Infancia y aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 32(3), 405-420.

Palacios, D. y Berger, C. (2015). ¿Son los buenos estudiantes amigos deseables?: Evidencia para la selección de amistad entre estudiantes de educación primaria. *Estudios de Psicología*, 36(2), 496-508.

Palacios, J. e Hidalgo, V. (1999). Desarrollo de la personalidad desde los 6 años hasta la adolescencia. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación, vol. 1: Psicología evolutiva* (pp. 355-376). Madrid: Alianza.

Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (2008). *Desarrollo psicológico y educativo. Volumen 1: Psicología evolutiva*. Madrid. Alianza Editorial.

Parker, J. y Asher, S. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low accepted children at risk?. *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.

Parker, J., Rubin, K., Price, J. y Derosier, M. (1995). Peer relationships, child development, and adjustment: A developmental psychopathology perspective. En D. Cicchetti y D. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology, vol. 2: Risk, disorder, and adaptation*, (pp. 96-161). Nueva York: Wiley.

Pérez, M. y Gázquez, J. (2010). Variables relacionadas con la conducta violenta en la escuela según los estudiantes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10(3), 427-437.

- Postigo, S., González, R., Mateu, C., Ferrero, J. y Martorell, C. (2009). Diferencias conductuales según género en convivencia escolar. *Psicothema*, 21(3), 453-458.
- Poulin, F. y Chan, A. (2010). Friendship stability and change in childhood and adolescence. *Developmental Review*, 30(3), 257-272.
- Price, J. (1996). Friendships of maltreated children and adolescents: Contexts for expressing and modifying relationship history. En W. Bukowski, A. Newcomb y W. Hartup (Eds.), *The company of keep: Friendship in childhood and adolescence*, (pp. 262-285). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Putallaz, M. y Wasserman, A. (1990). Children's entry behavior. En S. Asher y J. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*, (pp. 60-89). Nueva York: Cambridge University Press.
- Pyhtälö, K., Soini, T. y Pietarinen, J. (2010). Pupils' pedagogical well-being in comprehensive school—significant positive and negative school experience of Finnish ninth graders. *European Journal of Psychology of Education*, 25, 207–221.
- Pyle, A. y Bigelow, A. (2014). Play in kindergarten: An interview and observational study in three canadian classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 43, 385-393.
- Rabaglietti, E., Vacirca, M. F. y Pakalniskiene, W. (2013). Social-emotional competence and friendships: Prosocial behaviour and lack of behavioural self-regulation as predictors of quantity and quality of friendships in middle childhood. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 1(1), 5-20.
- Rambaran, A., Dijkstra, J. K., Munniksmá, A. y Cillessen, A. (2015). The development of adolescents' friendships and antipathies: A longitudinal multivariate network approach. *Social Networks*, 43(4), 162-176.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 967535	Código de verificación: eMDL9nIZ
Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

- Ramos-Vidal, I. (2016). Popularidad y relaciones entre iguales en el aula: Un estudio prospectivo. *Psicología Educativa*, 22, 113-124.
- Rebollo, Á., García, R., Piedra, J. y Vega, L. (2011). Diagnóstico de la cultura de género en educación: Actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista de Educación*, 355, 521-546.
- Rebollo, Á., Ruiz, E. y García, R. (2017). Preferencias relacionales en la adolescencia según el género. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 58-72.
- Rodríguez, A., y Morera, D. (2001). *El sociograma. Estudio de las relaciones informales en las organizaciones*. Madrid. Pirámide.
- Rodríguez, M. C. y Peña, J. V. (2005). Identidad de género y contexto escolar: Una revisión de modelos. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 112(1), 165-194.
- Rodríguez, Y., Lameiras, M., Carrera, M. y Faílde, J. (2010). Evaluación de las actitudes sexistas en estudiantes españoles/as de educación secundaria obligatoria. *Psychologia: Avances en la Disciplina*, 4(1), 11-24.
- Rose, A. J. y Rudolph, K. D. (2006). A review of sex differences in peer relationship processes: Potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys. *Psychological Bulletin*, 132, 98-131.
- Rosenbaum, J. (2001). *Beyond college for all: Career paths for the forgotten half*. New York: Russell Sage.
- Rothenberg, D. (1997). *Supporting girls in early adolescence*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement.
- Rubin, K., Bukowski, W. y Laursen, B. (2009). *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. New York, NY: Guilford Press.
- Rubin, K., Lynch, D., Coplan, R., Rose-Krasnor, L. y Booth, C. (1994). Birds of a feather...": Behavioral concordances and preferential personal attraction in children. *Child Development*, 65, 1778-1785.

165

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 967535

Código de verificación: eMDL9nIZ

Firmado por:	Fecha:
CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

- Ruiz, E., García, R. y Rebollo, Á. (2013). Relaciones de género de adolescentes en contextos educativos: Análisis de redes sociales con perspectiva de género. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 17(1), 123-140.
- Sanahuja, A., García-Bacete, F. J., Marande, G., Rubio, A., Milián, I. y Roselló, S. (2013). Motivos de rechazo emitidos por el alumnado del primer ciclo de educación primaria de Castellón, Palma de Mallorca, Sevilla y Valladolid. *Fòrum de Recerca*, 18, 355-366.
- Sánchez-Sandoval, Y. (2015). Autopercepción, autoestima y satisfacción vital en niños y adolescentes adoptados y no adoptados. *Infancia y Aprendizaje*, 38(1), 144-174.
- Scandroglio, B., López, J. S. y San José, M. C. (2008). La teoría de la identidad social: Una síntesis crítica de sus fundamentos, evidencias y controversias. *Psicothema*, 20(1), 80-89.
- Schaffer, H. (1996). *Social development*. Oxford, UK: Blackwell.
- Scott, M. (1993). Dale una lección: El currículo sexista en la educación patriarcal. En D. Spender y E. Sarah (Eds.), *Aprender a perder: Sexismo y educación*. Barcelona: Paidós.
- Selman, R. (1976). Social-cognitive understanding: A guide to educational and clinical practice. *Moral Development and Behavior: Theory, Research, and Social Issues*, 299-316.
- Selman, R. (1980). *The growth of interpersonal understanding*. New York: Academic Press.
- Sevilla-Pavón, A. M. y Haba-Osca, J. (2017). *Educación multidisciplinar para la igualdad de género: Perspectivas sociales, filológicas, artísticas y ambientales*. Valencia: Editorial Universitat Politècnica de València.
- Shaffer, D. (2002). *Desarrollo social y de la personalidad*. Madrid: Thomson.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 967535	Código de verificación: eMDL9nIZ
Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

- Shantz, C. (1983). Social cognition. En J. Flavell y E. Markman (Eds.), *Cognitive development*, vol. 3 de P. Mussen (ed.), *Handbook of child psychology*. Nueva York: Wiley.
- Siverio, M. y García, M. D. (2007). Autopercepción de adaptación y tristeza en la adolescencia: La influencia del género. *Anales de Psicología*, 3(1), 41-48.
- Skiba, R., Michael, R., Nardo, A. y Peterson, R. (2002). The color of discipline: Sources of racial and gender disproportionality in school punishment. *The Urban Review*, 34(4), 317-342.
- Spender, D. y Sarah, E. (1993). *Aprender a perder. Sexismo y educación*. Barcelona: Paidós.
- Steinberg, L. (2008). A social neuroscience perspective on adolescent risk-taking. *Developmental Review*, 28, 78-106.
- Stone, S. (2007). Child maltreatment, out-of-home placement and academic vulnerability: A fifteen-year review of evidence and future directions. *Children and Youth Services Review*, 29, 139-161.
- Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: La coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, 49-78.
- Subirats, M. (2009). La escuela mixta, ¿garantía de coeducación?. *Participación educativa. Revista cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado: La educación, factor de igualdad*, 11, 94-97.
- Subirats, M. (2011). Igualdad de sexos, desigualdad de géneros. *Tiempo de Paz*, 100, 183-187.
- Sureda, I., García-Bacete, F. J. y Monjas, M. I. (2009). Razones de niños y niñas de diez y once años para preferir o rechazar a sus iguales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(2), 305-321.
- Tougas, F., Brown, R., Beaton, A. y Joly, S. (1995). Neosexism: Plus change, plus c'est pareil. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 842-849.

- Trzesniewski, K. Moffitt, T. Caspi, A. Taylor, A. y Maughan, B. (2006). Revisiting the association between reading achievement and antisocial behavior: New evidence of an environmental explanation from a twin study. *Child Development, 77*(1), 72-88.
- Tur-Porcar, A., Llorca, A., Malonda, E., Samper, P. y Mestre, M. V. (2016). Empatía en la adolescencia: Relaciones con razonamiento moral prosocial, conducta prosocial y agresividad. *Acción Psicológica, 13*(2), 3-14.
- Uji, M., Sakamoto, A., Adachi, K. y Kitamura, T. (2014). The impact of authoritative, authoritarian, and permissive parenting styles on children's later mental health in Japan: Focusing on parent and child gender. *Journal of Child and Family Studies, 23*(2), 293-302.
- Ullastres, Á. M. (2014). *Controversias en la educación española*. Alianza editorial.
- Urruzola, M. J. (1993). Ser una chica en una escuela de chicos. En J. Ramos (Ed.), *El camino hacia una escuela coeducativa*. Morón de la Frontera: Publicaciones del MCEP.
- Vaillancourt, T., Brittain, H., Bennett, L., Arnocky, S., McDougall, P., Hymel, S. et al. (2010). Places to avoid: Population-based study of student reports of unsafe and high bullying areas at school. *Canadian Journal of School Psychology, 25*, 40-54.
- Valls, R., Aguilar, C., Alonso, M. J., Colás, P., Fisas, M., Frutos, L. et al. (2008). *Violencia de género en las universidades españolas*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Van de Schoot, R., Van der Velden, F., Boom, J. y Brugman, D. (2010). Can at-risk young adolescents be popular and anti-social?: Sociometric status groups, anti-social behaviour, gender and ethnic background. *Journal of Adolescence, 33*, 583-592.
- Vega, A. (1995). Exclusión y dominación sexista en la escuela coeducadora. *Cuadernos de Pedagogía, 233*, 76-81.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 967535

Código de verificación: eMDL9nIZ

Firmado por:	Fecha:
CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

- VV. AA. (2014). *Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades 2014-2016*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Wentzel, K. R. (2009). Peers and academic functioning at school. En K. Rubin, W. Bukowski y B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*, (pp. 531-547). New York, NY: Guilford Press.
- Wentzel, K. R., Donlan, A. y Morrison, D. (2012). Peer relationships and motivation at school. En A. M. Ryan y G. W. Ladd (Eds.), *Peer relationships and adjustment at school*, (pp. 79-108). Charlotte, NC: IAP.
- Weymouth, B. B. y Buehler, C. (2016). Adolescent and parental contributions to parent-adolescent hostility across early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(4), 713-729.
- White, K. y Kistner, J. (1992). The influence of teacher feed-back on young children's peer preferences and perceptions. *Developmental Psychology*, 28, 933-940.
- Wilgenbusch, T. y Merrell, K. (1999). Gender differences in self-concept among children and adolescents: A meta-analysis of multidimensional studies. *School Psychology Quaterly*, 14(2), 101-120.
- Williams, L. y Anthony, E. (2015). A model of positive family and peer relationships on adolescent functioning. *Journal of Child and Family Studies*, 24(3), 658-667.
- Woods, P. y Hammersley, M. (1995). *Género, cultura y etnia en la escuela: Informes etnográficos*. Barcelona: Paidós.
- Zacarés, J. J., Iborra, A., Tomás, J. M. y Serra, E. (2009). El desarrollo de la identidad en la adolescencia y adultez emergente: Una comparación de la identidad global frente a la identidad en dominios específicos. *Anales de Psicología*, 25(2), 316-329.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 967535	Código de verificación: eMDL9nIZ
Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

Zhao, S., Chen, X., Ellis, W. y Zarbatany, L. (2016). Affiliation with socially withdrawn groups and children's social and psychological adjustment. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44(7), 1279-1290.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 967535

Código de verificación: eMDL9nIZ

Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 967535

Código de verificación: eMDL9nIZ

Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

Índice de anexos |

Anexo 1. Cuestionario sociométrico.....	1
Anexo 2. Prueba de asignación de atributos perceptivos (Díaz-Aguado, 2006)..	2
Anexo 3. Ejemplo de recuento de respuestas al cuestionario sociométrico por contextos.....	3
Anexo 4. Plantilla para el vaciado del sociograma para la identificación de los índices intragénero e intergénero.....	4
Anexo 5. Recuento de respuestas en la prueba de asignación de atributos perceptivos de Díaz-Aguado (2006).....	5

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 967535

Código de verificación: eMDL9nIZ

Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 27/06/2017 23:20:40

EDUARDO MARTIN CABRERA
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

28/06/2017 07:56:31

ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

29/06/2017 10:57:13

ERNESTO PEREDA DE PABLO
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

07/07/2017 18:09:14

Anexo 1. **Cuestionario sociométrico.**

NOMBRE..... **EDAD**.....

CENTRO..... **CURSO**..... **GRUPO**.....

1.- ¿Quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que **más** te gusta **trabajar**?.....

2.- ¿Quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que **menos** te gusta **trabajar**?.....

3.- ¿Quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que **más** te gusta estar durante el **tiempo libre** (salir, en los recreos,...)?.....

4.- ¿Quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que **menos** te gusta estar durante el **tiempo libre** (salir, en los recreos,...)?.....

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 967535

Código de verificación: eMDL9nIZ

Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 27/06/2017 23:20:40

EDUARDO MARTIN CABRERA
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

28/06/2017 07:56:31

ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

29/06/2017 10:57:13

ERNESTO PEREDA DE PABLO
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

07/07/2017 18:09:14

Anexo 2. **Prueba de asignación de atributos perceptivos.**

NOMBRE..... **EDAD**.....

CENTRO..... **CURSO**..... **GRUPO**.....

¿Quién es el chico o chica de tu clase que **destaca** por?:

- 1.- Tener muchos amigos/as.....
- 2.- Tener pocos amigos/as.....
- 3.- Llevarse bien con los profesores.....
- 4.- Llevarse mal con los profesores.....
- 5.- Ser simpático con los compañeros.....
- 6.- Ser antipático con los compañeros.....
- 7.- Ser agresivo.....
- 8.- Su capacidad para resolver conflictos entre los compañeros.....
- 9.- Saber comunicarse con los demás.....
- 10.- Tener problemas para comunicarse con los demás.....
- 11.- Sentirse superior a los demás.....
- 12.- Sentirse inferior a los demás.....
- 13.- Querer llamar siempre la atención.....
- 14.- Ser una persona madura.....
- 15.- Ser una persona inmadura.....

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 967535

Código de verificación: eMDL9nIZ

Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 27/06/2017 23:20:40

EDUARDO MARTIN CABRERA
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

28/06/2017 07:56:31

ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

29/06/2017 10:57:13

ERNESTO PEREDA DE PABLO
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

07/07/2017 18:09:14

Anexo 3. Ejemplo de recuento de respuestas al cuestionario sociométrico por contextos.

	Nombre	Nombre	Nombre	Nombre	Nombre	Nombre	Nombre*	Nombre							
Nombre		o	o*		o*	o-					o		o*		
Nombre			o*			o-				o*	o+				o
Nombre	o*	o*						o+	o+		o			o	
Nombre	o				o					o+	o+		o		o
Nombre	o*					o		o+		o+			o		o
Nombre	o-	o-	o					o					o-	o	
Nombre*	o	o							o			o+			o-
Nombre	o	o	o+		o+				o+		o				
Nombre	o	o	o+			o		o+		o					
Nombre	o	o*		o+	o+		o							o	
Nombre		o+		o+	o	o			o						o
Nombre	o					o	o+								o
Nombre	o*		o			o-	o	o	o						
Nombre		o		o	o				o		o				o+
Nombre	o					o	o-	o		o					o+
NER		1	6	2	6		1	6	5	5	2	1	2	4	1
NRR	11	8		1		8	3		1		4		2		6
NRP		1	2	2	2		1	3	2	2	2	1		1	1
NRN	1	1					3	1					1		1
NSO	3	2	2		1					1			1		

- (o) NER: Número de elecciones recibidas
- (o) NRR: Número de rechazos recibidos
- (o+) NRP: Número reciprocidades positivas
- (o-) NRN: Número reciprocidades negativas
- (o*o*) NSO: Número sentimientos opuestos

* En situación de acogimiento residencial

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 967535

Código de verificación: eMDL9nIZ

Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 27/06/2017 23:20:40

EDUARDO MARTIN CABRERA
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

28/06/2017 07:56:31

ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

29/06/2017 10:57:13

ERNESTO PEREDA DE PABLO
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

07/07/2017 18:09:14

Anexo 4. Plantilla para el vaciado del sociograma para la identificación de los índices intragénero e intergénero.

Colegio:		Curso:																		
	Nombre	Nombre	Nombre	Nombre	Nombre	Nombre	Nombre*	Nombre												
AULA-TRABAJO																				
NER-MS																				
NER-DS																				
NRR-MS																				
NRR-DS																				
NRP-MS																				
NRP-DS																				
NRN-MS																				
NRN-DS																				
NSO-MS																				
NSO-DS																				
PATIO-OCIO																				
NER-MS																				
NER-DS																				
NRR-MS																				
NRR-DS																				
NRP-MS																				
NRP-DS																				
NRN-MS																				
NRN-DS																				
NSO-MS																				
NSO-DS																				

* En situación de acogimiento residencial

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 967535

Código de verificación: eMDL9nIZ

Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14

Anexo 5. Ejemplo del recuento de respuestas en la prueba de asignación de atributos perceptivos de Díaz-Aguado (2006).

	Número del ítem que contiene el atributo perceptivo														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Nombre		iii		iiii iiii		iiii iiii	iiii iiii	i		iii	iii	iii	iiii ii	i	iiii ii
Nombre		i	ii		i	ii			i	i	ii		i		i
Nombre	ii				i			i					i	i	
Nombre	i		iii		i	i			ii		iii		ii		
Nombre	iiii		ii		iii			i	i					iiii	
Nombre		i		i			ii			i	i	i			
Nombre*				i		ii				i		i			
Nombre	iii		i		i			i	ii		i		ii		
Nombre	i				iiii			i	ii						
Nombre	i		iii					iii	iiii		ii			i	
Nombre		i	i		i		i							i	
Nombre										i		iii			
Nombre				iii			ii				i		iii		iiii
Nombre			ii						iii		i			iii	
Nombre		iiii ii								iiii		iiii ii			

1. Tener muchos amigos/as
2. Tener pocos amigos/as
3. Llevarse bien con los profesores
4. Llevarse mal con los profesores
5. Ser simpático con los compañeros
6. Ser antipático con los compañeros
7. Ser agresivo
8. Su capacidad para resolver conflictos entre los compañeros
9. Saber comunicarse con los demás
10. Tener problemas para comunicarse con los demás
11. Sentirse superior a los demás
12. Sentirse inferior a los demás
13. Querer llamar siempre la atención
14. Ser una persona madura

*En situación de acogimiento residencial

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 967535

Código de verificación: eMDL9nIZ

Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 27/06/2017 23:20:40

EDUARDO MARTIN CABRERA
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

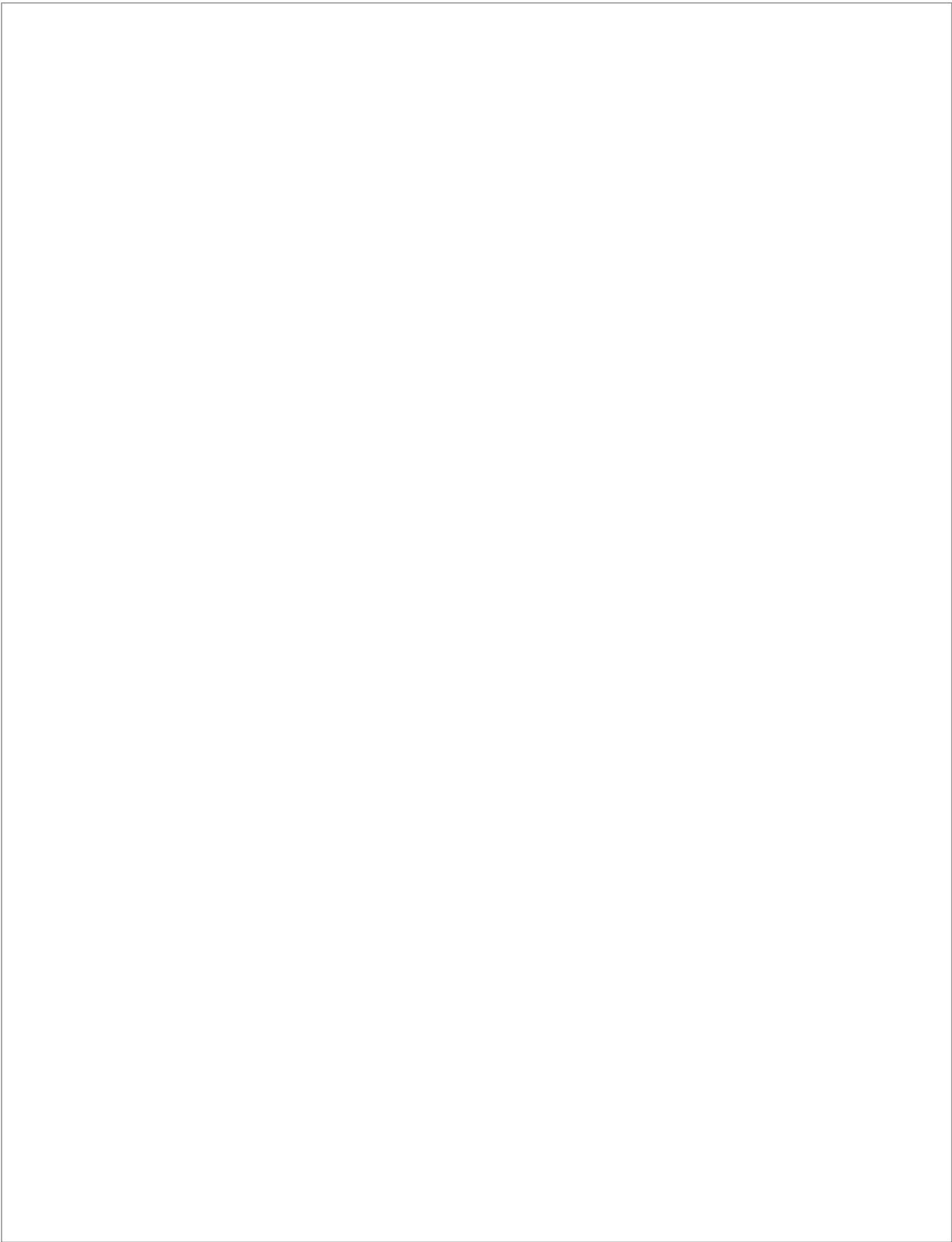
28/06/2017 07:56:31

ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

29/06/2017 10:57:13

ERNESTO PEREDA DE PABLO
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

07/07/2017 18:09:14



Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 967535

Código de verificación: eMDL9nIZ

Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14



Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 967535

Código de verificación: eMDL9nIZ

Firmado por: CRISTO MANUEL GUERRA HERNANDEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/06/2017 23:20:40
EDUARDO MARTIN CABRERA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	28/06/2017 07:56:31
ANGELA ESTHER TORBAY BETANCOR UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	29/06/2017 10:57:13
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	07/07/2017 18:09:14