

**ESTUDIO DE LAS RELACIONES DE
GÉNERO EN EL ALUMNADO DE
EDUCACIÓN SECUNDARIA:
ANÁLISIS DE LAS REDES SOCIALES
DEL AULA DESDE UNA
PERSPECTIVA DE GÉNERO**

Estrella Ruiz Pinto

(Dir^a. M^a Ángeles Rebollo Catalán
&
Dir. Rafael García Pérez)

TESIS DOCTORAL

Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Sevilla

2016

Imagen de la portada y la contraportada:

Fractal 'Shards of Reality 2 by Soulburned' de
Cameron Bashaw. [Ⓢ]

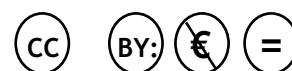
Imagen de las portadillas (páginas 15 y 25):

Fractal 'Shards of Reality by Soulburned' de
Cameron Bashaw. [Ⓢ]

[Ⓢ] Imagen disponible, desde el 23 de Julio de 2008, en: <http://fav.me/d1j4o5o> & <http://soulburned.deviantart.com/art/Shards-of-Reality-2-92596812>

[Ⓢ] Imagen disponible, desde el 7 de Agosto de 2006, en: <http://fav.me/dme95y> & <http://soulburned.deviantart.com/art/Shards-of-Reality-37616614>

DERECHOS DE AUTORÍA DE LA OBRA



Creative Commons: atribución - no comercial - sin obras derivadas (CC by-nc-nd)

Esta obra tiene derechos reservados, por lo que el acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización deben respetar los derechos de autoría. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el Artículo 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la autora.

En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara la atribución de la obra, citando el título de la tesis doctoral junto con los nombres y apellidos de las personas responsables de su autoría. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines comerciales. Tampoco se permite la modificación de la obra. Esta reserva de derechos afecta tanto a todo el contenido de la tesis doctoral.

Igualmente, en lo que se refiere a las publicaciones en revistas científicas que esta tesis doctoral adjunta, se deberá respetar en todo momento la normativa de las editoriales, y siempre que se aluda al trabajo se acompañará de la correspondiente citación del mismo con todos los datos para su correcta localización (autoría, año, título, publicación, volumen, número, páginas y DOI o enlace web de consulta).

UNIVERSIDAD DE SEVILLA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



DEPARTAMENTO MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN

**ESTUDIO DE LAS RELACIONES DE GÉNERO
EN EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA:
ANÁLISIS DE LAS REDES SOCIALES DEL AULA
DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO**

TESIS DOCTORAL

ESTRELLA RUIZ PINTO

2016



Universidad de Sevilla

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

Programa de Doctorado (RD 1393/2007) “Investigación e Intervención Educativas”

Línea de Investigación “Género y Educación”

**Estudio de las Relaciones de Género
en el Alumnado de Educación Secundaria:
Análisis de las Redes Sociales del Aula
desde una Perspectiva de Género**

Tesis presentada para aspirar al grado de Doctora
por la Licenciada Dña. Estrella Ruiz Pinto,
dirigida por la Doctora Dña. M^a Ángeles Rebollo Catalán
y el Doctor D. Rafael García Pérez

Fdo.: Dña. Estrella Ruiz Pinto



Universidad de Sevilla
Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Programa de Doctorado (RD 1393/2007) “Investigación e Intervención Educativas”
Línea de Investigación “Género y Educación”

Dra. Dña. M^a Ángeles Rebollo Catalán, Profesora Titular de Universidad y
Dr. D. Rafael García Pérez, Profesor Titular de Universidad, adscritos al
Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
de la Universidad de Sevilla

HACEMOS CONSTAR:

Que la tesis “Estudio de las relaciones de género en el alumnado de educación secundaria: análisis de las redes sociales del aula desde una perspectiva de género” realizada bajo nuestra dirección por Dña. Estrella Ruiz Pinto, para optar aspirar al grado al grado de doctora por la Universidad de Sevilla, cumple los requisitos necesarios para su presentación y defensa.

Sevilla, a 7 de Marzo de 2016

Fdo.: Dra. M^a Ángeles Rebollo Catalán

Fdo.: Dr. Rafael García Pérez

ACERCA DE LAS RELACIONES...

SENTIMIENTOS



Ahora a vista de pájaro, o mejor dicho de pájara, y una vez superados los escalones más duros, estoy tremendamente contenta de haber emprendido esta aventura: haberme arriesgado a iniciar la subida a un pico de montaña, que desde la base se percibía tan escabroso, solitario y lejano. Hoy, tras la angustia inicial y en plena recta final del sendero, las sensaciones son puras: gozo, libertad y paz.

Al iniciar una ascensión de alta montaña, desafío serio tal como éste, para que todo resulte bien y se pueda, finalmente, disfrutar de la increíble panorámica que nos aguarda desde la cima, lo idóneo sería: ir acompañada por otras personas expertas formando equipo, estar abastecida con material acorde a las circunstancias personales y ambientales, y contar con una preparación física y mental idónea para soportar el reto fijado. De la misma manera, cual aventura en plena sierra, el proyecto de mi tesis doctoral, que aquí ve la luz, se ha vertebrado en torno a tres ejes esenciales: la fuerza del trabajo conjunto, el respaldo de organismos públicos y el apoyo de la familia.

La labor de la dirección de esta tesis por la Dra. M^a Ángeles Rebollo Catalán y el Dr. Rafael García Pérez ha ido más allá de su hacer profesional, ofreciéndome asesoramiento, conocimiento y enseñanzas de gran valía; pues, tanto ella como él, se han preocupado de transmitirme ánimo y empuje para no desistir en los momentos más duros de este proceso. Además de este tándem, otra parte implicada en el desarrollo de esta investigación han sido las personas que han participado en el trabajo de campo: los centros educativos que aceptaron la invitación al estudio, las chicas y los chicos de estos centros educativos que cumplimentaron los instrumentos de la investigación, y el alumnado universitarioⁱ que accedió a ser parte activa en la recogida de datos.

Este trabajo no sólo ha surgido y ha evolucionado en el seno del grupo de investigación DIMEⁱⁱ, sino que se ha desarrollado en el marco de una de sus mayores fuentes: el Proyecto de Investigación TEÓN XXIⁱⁱⁱ. El respaldo a estas nuevas ideas es, en esencia, una gran apuesta por las personas deseosas de aprender y de contribuir a la creación de conocimiento. Es por ello que, en un día tan importante como el actual, considero conveniente recalcar la necesidad de seguir apostando por la investigación científica desde las instituciones públicas, así como por la educación becada que ha posibilitado poder costearme gran parte de mis estudios universitarios.

Un desafío de esta índole requiere una entrega y dedicación personal que no sería posible sin el adecuado sostén familiar, y, en concreto, sin el apoyo, la comprensión, el respeto y la confianza que mi marido ha depositado en mí.

Muy, pero que muy, agradecida a esta aventura y, por supuesto, a la compañía en la travesía por todo lo aportado.

ⁱ El alumnado universitario (139 estudiantes: 127 alumnas y 12 alumnos) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, en el año académico 2009-2010, correspondiente al segundo curso de Psicopedagogía ^{Ps-2} (1 estudiante: 1 alumno), al primer curso de Psicopedagogía ^{Ps-1} (104 estudiantes: 94 alumnas y 10 alumnos) y al tercer curso de Pedagogía ^P (34 estudiantes: 33 alumnas y 1 alumno).

^{Ps-2} / José Luis López Cabezuelo /

^{Ps-1} / Adrián Bejines Morales / Alba M^a Díaz Herrero / Alejandra Carrete García / Alicia Ruiz Mateo / Amparo M^a García Gómez / Ana Elena Romero Martínez / Ana Gómez Domecq / Ana Isabel Carrera Torres / Ana Isabel Vera Granados / Ana M^a Gómez Cuevas / Ana M^a López Rodríguez / Ana M^a Tejero Romero / Ana Martínez Álvarez-Dardet / Ángela M^a Prieto López / Antonio García Angulo / Beatriz del Rocío Colchero Naharro / Bernardo Bossous García de la Galana / Bibian Castro Luque / Blanca M^a García Muñiz / Catalina Aroca Reyes / Clara M^a Martínez Durán / Cristina Martos Jiménez / Cristina Suárez Ferrete / Dolores M. Walls Teba / Elena Rueda Cala / Escolástica Ruiz de Prada / Esperanza Fernández Tirado / Estefanía Moreno Rodríguez / Estefanía Sánchez Rosa / Estefanía Tubio Sánchez / Esther M^a Ortiz Jiménez / Fernanda Durán Romero / Francisca Cordero Almendral / Francisco Javier Guzmán Martín / Gloria Gema Velázquez Márquez / Helena Delgado Luque / Inmaculada Arminio Jiménez / Inmaculada García Medina / Irene Moya González / Isabel C. Maguilla Morilla / Isabel Expósito Ramos / Isabel M^a Perea Rodríguez / Isabel M. Pulido Cano / Isabel Reina Mateos / Jaime Caballero Gómez / Jose Miguel Méndez Lucena / Julia Castro Contreras / Lucía González Gutiérrez / Lydia Sampedro Andréu / Macarena Martín Villanueva / Macarena Mejías Cordero / M^a Carmen Cano Camúñez / M^a Carmen Haro González / M^a Carmen Morillo García / M^a Carmen Viejo Burguete / M^a Dolores Botija Sánchez / M^a Dolores Morillo Vargas / M^a Dolores Resurrección Pérez / M^a Dolores Rodríguez Pérez / María Flores Campos / María García García / María García-Quílez Rubio / M^a Inmaculada Navarro Sánchez / M^a Inmaculada Pérez Romero / M^a Jesús Jiménez Sánchez / M^a José Gómez Gómez / M^a José Moreno Martín / M^a José Paniagua Conde / M^a José Raimundo Míguez / María José Romeo Bernabé / María Marín Picón / M^a Nieves Díaz Ramos / María Porras Rosado / M^a Rocío Guzmán Martín / M^a Rosario Fernández Vicente / M^a Rosario Gil Carmona / María Vargas Cortés / Mario Cano Martínez / Marina Alejandra Martínez Reina / Marta Aguayo Domínguez / Marta Cuberos Gallardo / Milagrosa Ruiz Dorantes / Montserrat Romero Garrido / Néstor Moreno Martín / Noelia Alba Sánchez / Noelia Orozco Mejías / Noelia Pozo García / Pastora Barrena López / Patricia Heredia Cueto / Patricia Yélamo Caballero / Paula Rubio Rodríguez / Ramón E. Gutiérrez López / Raquel Salazar Cardoso / Reyes López Montero / Rocío Contreras Suárez / Rocío Melgar Morales / Rocío Pereira Álvarez / Rodrigo Rosa Rodríguez / Salomé Soto Manzano / Sandra García González / Sara García Librero / Virginia Arguijo Escalante / Virginia Castilla Márquez / Virginia Roldán Segovia /

^P / Abigail Hernández Solís / Alda Bautista Peral / Alicia Marrufo García / Alicia Vázquez Granado / Ana Canseco Merino / Ana Escribano García / Ángela M^a Gutiérrez Vicente / Beatriz Barrera Herrera / Beatriz Caballero Romero / Beatriz Sánchez Ortiz / Carmen M^a Álvarez Monclova / Cristina Bando Pelayo / Cristina M^a Dorado Márquez / Fátima Paniagua López / Inmaculada Díaz Gavira / Isabel Gómez Malmagro / Jaime González Romero / Joana Pimentez González / Leticia Gutiérrez Camacho / Leticia Valladares Jabrador / M^a Ángeles Andrade Morilla / M^a Ángeles Daza Martín / María de la Campa Jiménez-Orta / M^a Dolores Vázquez Domínguez / M^a Isabel Baños Mateo / María Jesús Valderrana Porquera / María López Hernández / María Taracido Díaz / Marina Rivilla Calvo / Mercedes Acosta Raposo / Natividad Romero Colón / Osmary García Pérez / Rocío Pilar Rodríguez Martínez / Sonia Sánchez Bella /

ⁱⁱ Grupo de investigación DIME: Desarrollo e Innovación de Modelos Educativos (HUM-833) de la Universidad de Sevilla.

ⁱⁱⁱ Proyecto de Investigación de Excelencia *TEÓN XXI: Creación de recursos online para el conocimiento y difusión de la cultura de género en la escuela* (ref. P06-HUM-01408, BOJA nº 71 de 11 de abril de 2007), financiado por la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía.

RECUERDO CARIÑOSO

Tesis Doctoral "Estudio de las Relaciones de Género en el Alumnado de Educación Secundaria:
Análisis de las Redes Sociales del Aula desde una Perspectiva de Género"

2016

Estrella
Ruiz
Pinto

Después de algún que otro año de gran presencia y necesaria ausencia, de síes trabajados y noes inesperados, de aprendizajes adquiridos e inseguridades halladas, de claridad mental y esfuerzo emocional, de luz ambiental y oscuridad focal...; aquí me encuentro, con ganas renovadas: en pie, erguida y fuerte, ante un logro de gran importancia, que tiene un significado especial para mí, no sólo por lo que supone académica y profesionalmente, sino por lo que conlleva personalmente, ya que es la materialización de un largo recorrido vital. Así, consciente de que lo vivido condiciona y de que las relaciones establecidas marcan, quiero tener una mención especial con aquellas personas que me han acompañado durante mi camino, y que, de alguna manera, han contribuido a que en el momento presente pueda vislumbrar esta cima:

Mi madre **M^o Carmen** y mi padre **Florencio**^{iv}, por sembrar en mí los principios de un sustento moral con el que moverme por la vida pudiéndome sentir en calma.

Mi hermana **Carmen**^v, por hacerme ver el poder de la sonrisa y protegerme con su alegría desde que llegó a mi vida como el regalo más deseado.

Mi amigo del alma **Julio**^{vi}, por tenderme una mano amable cargada de cariño, respeto, comprensión y lealtad desde la infancia.

Mis profes **Jose Antonio, Demetrio y Meli**^{vii}, por compartir conmigo su vocación educadora, enseñándome que las etiquetas se pueden romper.

Mis compisamiguetes **Henar y Antonio**^{viii}, por volver más agradable la estancia en las aulas, deteniéndose a descubrirme para forjar una relación sin artificios.

Mi hermanamiga **Cristina** y mi más que amigo **Alfonso**^{ix}, por entregarme las llaves de un refugio emocional donde resguardarme del frío y disfrutar del sol.

Mis dires **M^a Ángeles y Rafa**^x, por otorgarme valiosas oportunidades académicas y profesionales, promoviendo mi bautizo científico con muestras de generosidad.

Mis compis **Rocío, Francisco y Amparo**^{xi}, por entender el compañerismo universitario sin egoísmos, como suma y crecimiento.

Mis compiscolegas **Ana, Luisa, Olga, Raquel, Alba y Carlos**^{xii}, por aliviar las numerosas horas pasadas en la facultad con humor, confianzas y desahogos.

Mis más que colegas **Ramón y Carolina**^{xiii}, por su acercamiento honesto, fiel y cariñoso, incluso desde la lejanía, siendo brisa fresca en momentos de sofocos.

Mis trainers **Encarni y Jesús**^{xiv}, por guiarme en el entrenamiento de mi cuerpo, consiguiendo fortalecer mi cabeza para liberar mi mente y sacudir mi ánimo.

Mi pareja **Emmanuel**^{xv}, por ser y estar siempre, potenciando lo mejor de mí y llenando mi vida de amor, luz y tranquilidad. Por creer en ti, en mí y en lo nuestro.

Con cariño, mucho cariño, mi recuerdo a estas personas que apostaron por mí; y, mayor recuerdo aún, a todas aquellas personas que, precisamente por no creer en mis posibilidades, me sirvieron de estímulo para crecer personal y profesionalmente.

-
- iv M^a Carmen Pinto Polvillo: mi madre desde noviembre de 1983.
Florencio Ruiz Navarro: mi padre desde noviembre de 1983.
- v M^a Carmen Ruiz Pinto: mi hermana desde marzo de 1991.
- vi Julio R. Borges Guerra: mi amigo desde julio de 1993.
- vii Jose Antonio González Fernández: mi maestro desde septiembre de 1994 hasta junio de 1997, para 6^o, 7^o y 8^o EGB (Colegio Público Algarrobillo, en Valencina de la Concepción -Sevilla-).
Demetrio Álvarez Nevado: mi profesor desde septiembre de 1999 hasta junio de 2002, para 1^o y 2^o Bachillerato (Instituto de Educación Secundaria El Majuelo, en Gines -Sevilla-).
M^a Amelia Sánchez Iglesias: mi profesora desde noviembre de 2001 hasta junio de 2002, para 2^o Bachillerato (Instituto de Educación Secundaria El Majuelo, en Gines -Sevilla-).
- viii Henar Canto Fernández: mi compañera en clase desde septiembre de 2000 hasta junio de 2002, en 1^o y 2^o Bachillerato (Instituto de Educación Secundaria El Majuelo, en Gines -Sevilla-). Hoy, mi amiga.
Antonio Montiel Serván: mi compañero en la facultad desde octubre de 2007 hasta septiembre de 2009, en 4^o y 5^o curso Licenciatura de Pedagogía (Universidad de Sevilla). Desde entonces, mi amigo.
- ix Cristina Carmona Delgado: mi amiga desde octubre de 2004.
Alfonso Terrades Oliver: mi amigo desde octubre de 2004.
- x M^a Ángeles Rebollo Catalán: mi docente universitaria desde octubre de 2004, en la Facultad Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.
Rafael García Pérez: mi docente universitario desde octubre de 2005, en la Facultad Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.
- xi M^a del Rocío González García: mi compañera en los trabajos grupales desde octubre de 2005 hasta junio 2007, durante 2^o y 3^o de la Licenciatura de Pedagogía (Universidad de Sevilla).
Francisco Recio Muñoz: mi compañero en los trabajos grupales desde octubre de 2005 hasta febrero de 2008, durante 2^o, 3^o y 4^o de la Licenciatura de Pedagogía (Universidad de Sevilla).
Amparo Cala López: mi compañera en los trabajos grupales desde octubre de 2005 hasta febrero de 2008, durante 2^o, 3^o y 4^o de la Licenciatura de Pedagogía (Universidad de Sevilla).
- xii Ana Mesones Calvillo: mi colega en DIME desde octubre de 2005 hasta septiembre de 2008.
Luisa Vega Caro: mi colega en DIME desde febrero de 2007.
Olga Buzón García: mi colega en DIME desde febrero de 2007.
Raquel Barraquán Sánchez: mi colega en DIME desde febrero de 2007.
Alba Vico Bosch: mi colega en DIME desde octubre 2008.
Carlos J. Quiñones Delgado: mi colega en DIME desde noviembre de 2008.
- xiii Ramón González del Piñal Pacheco: mi colega en DIME desde octubre de 2005. Aún en la distancia, amigo.
Carolina Barraquán Sánchez: mi colega en DIME desde junio 2009 hasta enero de 2011. Siempre, amiga.
- xiv Encarnación Chacón Gutiérrez: mi entrenadora deportiva desde marzo 2015. Ahora, también mi amiga.
Jesús Pallares Macías: mi entrenador físico desde marzo 2015. Previsiblemente, amigo.
- xv Emmanuel I. Wilfred: mi pareja desde marzo de 2009.

NO TE RINDAS

*No te rindas, aún estás a tiempo
de alcanzar y comenzar de nuevo,
aceptar tus sombras, enterrar tus miedos,
liberar el lastre, retomar el vuelo.*

*No te rindas que la vida es eso,
continuar el viaje,
perseguir tus sueños,
destrabar el tiempo,
correr los escombros y destapar el cielo.*

*No te rindas, por favor no cedas,
aunque el frío queme,
aunque el miedo muerda,
aunque el sol se esconda y se calle el viento,
aún hay fuego en tu alma,
aún hay vida en tus sueños,
porque la vida es tuya y tuyo también el deseo,
porque lo has querido y porque te quiero.*

*Porque existe el vino y el amor es cierto,
porque no hay heridas que no cure el tiempo,
abrir las puertas, quitar los cerrojos,
abandonar las murallas que te protegieron.*

*Vivir la vida y aceptar el reto,
recuperar la risa, ensayar un canto,
bajar la guardia y extender las manos,
desplegar las alas e intentar de nuevo,
celebrar la vida y retomar los cielos.*

*No te rindas, por favor no cedas,
aunque el frío queme,
aunque el miedo muerda,
aunque el sol se ponga y se calle el viento,
aún hay fuego en tu alma,
aún hay vida en tus sueños,
porque cada día es un comienzo nuevo,
porque esta es la hora y el mejor momento,
porque no estás solo, porque yo te quiero.*

MARIO BENEDETTI

RECONOCIMIENTO

Tesis Doctoral "Estudio de las Relaciones de Género en el Alumnado de Educación Secundaria:
Análisis de las Redes Sociales del Aula desde una Perspectiva de Género"

2016

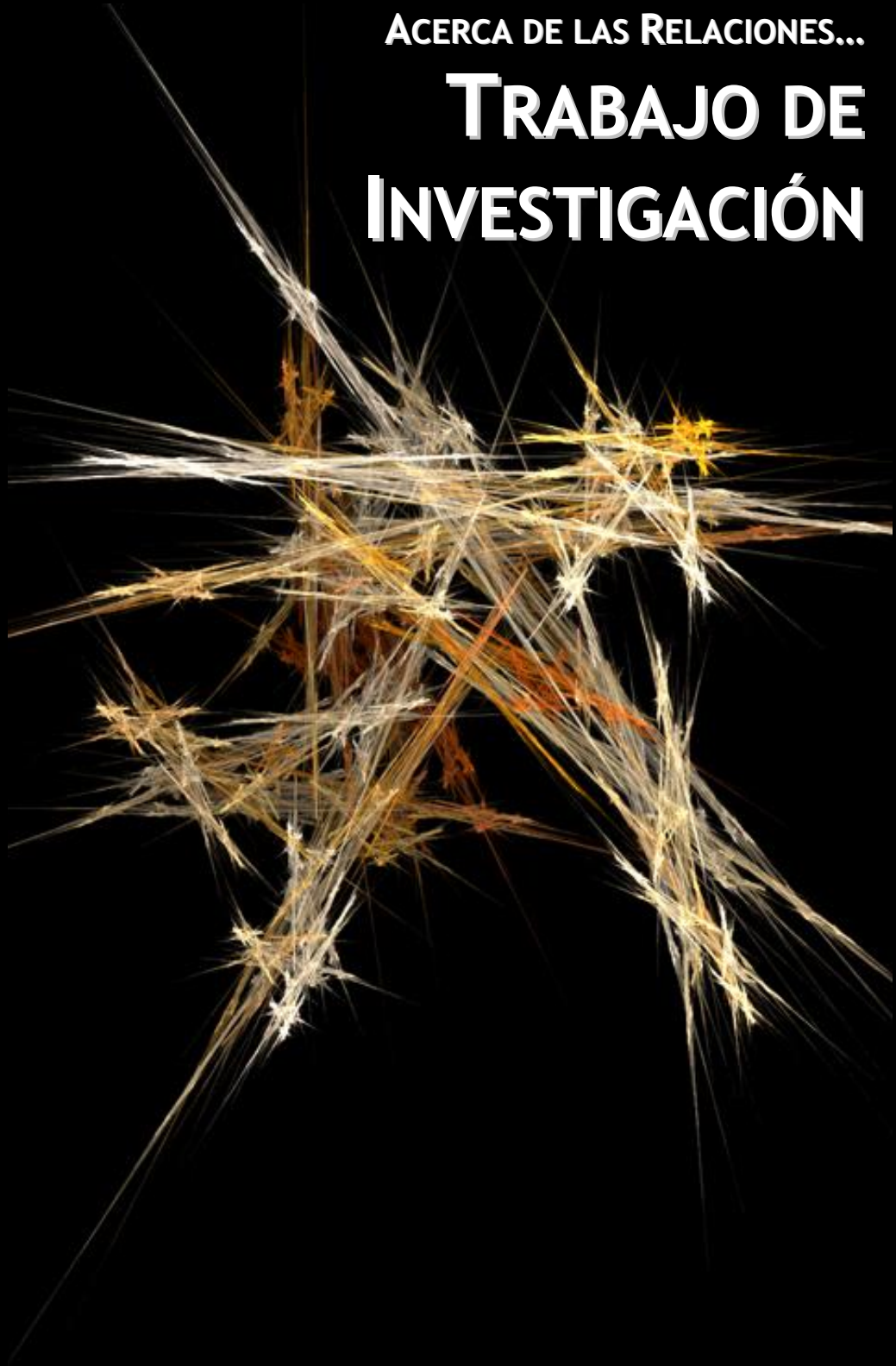
Estrella
Ruiz
Pinto

Siguiendo con mi apertura emocional y manteniéndome fiel al principio de humildad, quiero ser honesta con las personas que dediquen tiempo a la lectura de este trabajo, proporcionando lugar a quién lo tiene y rehuyendo de lo que no comparto ni práctico. Es por ello que creo necesario reconocer, de manera directa y plasmado por escrito, que esta investigación se nutre y se vale teóricamente del pensamiento feminista, que a lo largo de los años mujeres y hombres –fundamentalmente, mujeres– han venido desarrollando para iluminar la realidad pasada y actual con el fin de intervenir en el propio presente y mejorar el futuro en favor de la igualdad de género.

El conocimiento –autopromovido e inducido– que hoy día tengo de los estudios de género se lo debo a esas personas inconformistas de lo establecido que han luchado por el cambio, en sus escenarios profesionales –teorías, investigaciones y educación– y en su ámbito privado –mujeres rompedoras y hombres rompedores–. Esa sana rebeldía ha llegado a mis ojos y mis oídos, calando en mí ser. Así, las teorías feministas no sólo han cimentado mi hacer profesional sino que también me han dado explicación a muchas inquietudes personales, resumidas la mayoría de ellas en las incomprensiones vividas por no ajustarme a la mujer normativa, ni en mi forma ni en mi fondo. Me siento orgullosa de haber adquirido esta visión del mundo, que tanto me enriquece y que tanto me ayuda. También me siento agradecida, ya que gracias al esfuerzo de las mentes feministas para la creación y la difusión del conocimiento, he podido articular este trabajo, dando sentido a la investigación y explicación a los resultados hallados.

ACERCA DE LAS RELACIONES...

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN



RESUMEN

La presente tesis doctoral tiene el propósito de estudiar las relaciones de género entre estudiantes en el contexto educativo. En concreto, se investiga si las relaciones que establecen las y los adolescentes con sus iguales en el contexto educativo están condicionadas por el género y la naturaleza de la actividad, así como si en las preferencias relacionales existe influencia de las expectativas sociales de género. La literatura revisada revela la necesidad de indagar en las actitudes relaciones del alumnado joven para analizar la posible permanencia e influencia de la socialización diferencial de género en las interacciones de las y los adolescentes con sus iguales tras la puesta en marcha de medidas coeducativas en las escuelas.

Se utiliza una metodología cuantitativa, desarrollándose el estudio en dos fases: una inicial en la que se trabaja con una muestra amplia de 6000 personas (50,8% alumnas y 49,2% alumnos de diversos niveles formativos, con una edad media de 13,82 años), y se lleva a cabo un análisis de correspondencias múltiples de la Escala Preferencias Relacionales de Género (EPRG); y otra en la que se dispone de una muestra reducida de 722 personas (50% mujeres y 50% hombres de Educación Secundaria Obligatoria, con una edad media de 13,57 años), en la que se realizan análisis descriptivos y pruebas de contraste tanto de la Escala Preferencias Relacionales de Género (EPRG) como del Test Sociométrico (TS), a la vez que para éste último también se analizan indicadores sociométricos. Los resultados de la primera etapa de la investigación demuestran que el instrumento Escala de Preferencias Relacionales de Género (EPRG) resulta una herramienta válida y fiable con el que poder realizar un diagnóstico de género en las relaciones establecidas por el alumnado en el contexto escolar. Los datos obtenidos con la EPRG revelan que el alumnado adolescente muestra patrones preferenciales de género en el establecimiento de relaciones en el contexto escolar según el tipo de actividad en la que interactuar, estando estos patrones preferenciales altamente condicionados por el género de las personas. Con la EPRG se obtiene que la tendencia relacional de género en el alumnado adolescente es variable según el género, lo cual se corrobora con los resultados del TS; que descubren una mayor preponderancia de las mujeres en actividades basadas en el cuidado y el afecto, y de los hombres en actividades relacionadas con la competición y la fuerza; dando lugar esto a su vez, a la formación de redes sociales muy diferenciadas según la actividad de interacción. Todo ello muestra la necesidad de continuar desarrollando en los centros educativos programas de coeducación durante la adolescencia, ya que se observa una preferencia relacional de género influida por la socialización diferencial de género.

Palabras clave: Adolescencia, Relaciones entre Iguales, Estereotipos de Género, Diferencias de Género, Diagnóstico en Educación, Análisis Sociométrico, Coeducación.

ÍNDICE

RESUMEN.....	27
1. INTRODUCCIÓN	35
1.1. Planteamiento del problema	35
1.2. Justificación del estudio	36
2. MARCO TEÓRICO.....	41
2.1. Antecedentes y estado actual del problema.....	41
2.1.1. Socialización diferencial de género	41
2.1.2. Relaciones de género en la adolescencia	45
2.1.3. Escuela y coeducación	50
2.1.4. Análisis de las relaciones de género en adolescentes: nuevo sistema de diagnóstico en educación	54
3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS	59
4. MÉTODO	61
4.1. Participantes	61
4.2. Instrumentos.....	64
4.2.1. Escala de Preferencias Relacionales de Género	64
4.2.2. Test Sociométrico.....	69
4.3. Procedimiento.....	74
4.4. Análisis de datos	75
5. RESULTADOS	79
5.1. Diagnóstico de las preferencias relacionales de género en educación ...	80
5.2. Patrones preferenciales de género en las relaciones escolares.....	85

5.3. Tendencia relacional de género en el alumnado adolescente	90
5.4. Consistencia relacional de género en redes sociales adolescentes.....	98
6. DISCUSIÓN	107
6.1. Diagnóstico de las preferencias relacionales de género en educación.	107
6.2. Patrones preferenciales de género en las relaciones escolares.....	107
6.3. Tendencia relacional de género en el alumnado adolescente	110
6.4. Consistencia relacional de género en redes sociales adolescentes.....	113
7. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES	117
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	123
COMPENDIO DE PUBLICACIONES	141
I) Artículos publicados en revistas científicas acreditativos para la tesis doctoral	144
II) Informe de la dirección de tesis sobre idoneidad de esta modalidad tesis doctoral por compendio de publicaciones	149
III) Informe de la relevancia científica de las publicaciones	151
IV) Aceptación de coautor y coautora de la presentación de los trabajos como tesis	162
TRAYECTORIA DE LA TEMÁTICA DE LA TESIS DOCTORAL	163
ANEXO.....	169
★ Primera publicación acreditativa para la tesis doctoral.....	171
★ Segunda publicación acreditativa para la tesis doctoral	171
★ Tercera publicación acreditativa para la tesis doctoral.....	171

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla I. Datos de las muestras de estudio	63
Tabla II. Distribución de las preferencias relacionales del alumnado para la aceptación de chicas y chicos	91
Tabla III. Tabla de contingencia según el género del alumnado (n = 710) *	94
Tabla IV. Tabla de contingencia según el género y la edad del alumnado: 12 a 14 años (n = 456) **	96
Tabla V. Tabla de contingencia según el género y la edad del alumnado: 15 a 17 años (n = 194) **	97
Tabla VI. Medias de ‘Centralidad In’ en la red del alumnado para las elecciones de aceptación según el género de la muestra y el tipo de actividad	99
Tabla VII. Contraste de medias de ‘Centralidad In’ según el género y la actividad.....	100
Tabla VIII. Medias de ‘Centralidad de Bonacich’ en la red del alumnado para las elecciones de aceptación según el género de la muestra y el tipo de actividad	101
Tabla IX. Contraste de medias de ‘Centralidad de Bonacich’ según el género y la actividad.....	102
Tabla X. Prueba Kolmogorow-Smirnov de la ‘Centralización In’ según cada tipo de actividad (Red Social Global)	105
Tabla XI. Estadísticos de la ‘Centralización In’ sobre la aceptación según la actividad (redes)	106

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Instrumento Escala de Preferencias Relacionales de Género (EPRG) .	67
Figura 2. Instrumento Escala de Preferencias Relacionales de Género –reducido– (EPRGr)	68
Figura 3. Instrumento Test Sociométrico (TS)	72
Figura 4. Instrumento Test Sociométrico –reducido– (TSr)	73
Figura 5. Extracción de los cinco primeros componentes principales en el ACM.	81
Figura 6. Descripción de las dimensiones principales a partir del ACM	83
Figura 7. Fiabilidad de las mediciones categóricas y discriminación por género	85
Figura 8. Distribución de las Preferencias Relacionales de Género de mujeres y hombres adolescentes en la elección de chicas para supuestos de interacción.	87
Figura 9. Distribución de las Preferencias Relacionales de Género de mujeres y hombres adolescentes en la elección de chicos para supuestos de interacción.	88
Figura 10. Distribución de las Preferencias Relacionales de Género de mujeres y hombres adolescentes en el rechazo de chicas para supuestos de interacción.	89
Figura 11. Distribución de las Preferencias Relacionales de Género de mujeres y hombres adolescentes en el rechazo de chicos para supuestos de interacción.	89

Figura 12. Preferencias relacionales (aceptación) de las mujeres según actividades y género.....	92
Figura 13. Preferencias relacionales (aceptación) de los hombres según actividades y género.....	93
Figura 14. Media de ‘Centralidad In’ (aceptación) según el género y la actividad	100
Figura 15. Media de ‘Centralidad de Bonacich’ (aceptación) según el género y la actividad.....	102
Figura 16. Sociogramas de las redes “cuidado mascota” y “campeonato deportivo”.....	104

1. INTRODUCCIÓN

La tesis doctoral que aquí se presenta acoge varias publicaciones en revistas científicas con una misma temática central: las relaciones de género entre estudiantes en el contexto educativo.

1.1. Planteamiento del problema

Con este trabajo queremos estudiar si las relaciones que establecen las y los adolescentes con sus iguales en el contexto educativo están condicionadas por el género y la naturaleza de la actividad, así como si en las preferencias relacionales existe influencia de las expectativas sociales de género.

Las investigaciones previas sobre adolescencia y género se han desarrollado en gran medida en la línea de las actitudes que las y los jóvenes presentan hacia el sexismo y la violencia de género, y aunque algunos estudios también han profundizado en la incidencia de los estereotipos de género en la adolescencia; consideramos que queda una laguna de conocimiento por cubrir, que nuestro trabajo aborda, referida a la configuración de las relaciones adolescentes según el género y el tipo de actividad en el ámbito escolar, y si las predisposiciones relacionales que se evidencian revelan patrones de género diferenciales atribuibles a los estereotipos de género.

El conocimiento generado con este estudio puede ser especialmente útil para orientar las futuras acciones educativas desde una perspectiva de género, con miras a fomentar la coeducación. Al aportar evidencias, que van más allá del plano personal y llegan hasta el plano relacional en contextos educativos, hemos podido conocer la sensibilización hacia la igualdad de género que muestran las chicas y los chicos adolescentes; permitiéndonos descubrir hasta qué punto han calado en el alumnado todas las acciones puestas en marcha a

favor de la igualdad durante los últimos años o, dicho de otra manera, cuál es verdaderamente el estado actual de la escuela respecto a la coeducación. Desde el feminismo se ha venido denunciando a lo largo de los años la incidencia del patriarcado en el sistema educativo, siendo ahora tiempo de saber si las políticas de igualdad que se han impulsado en las últimas décadas han conseguido cambiar la escuela mixta en una escuela verdaderamente coeducativa.

Paralelamente, este estudio parte de una propuesta metodológica con una base clásica como es la sociometría. No obstante, la metodología adoptada en nuestra investigación va más allá de la metodología sociológica convencional al poner el análisis de redes sociales al servicio de los estudios de género. Por tanto, con este trabajo se consigue aportar una nueva y original forma de medir las actitudes del alumnado y realizar un diagnóstico de género en las escuelas desde la metodología sociológica, dando soluciones metodológicas creativas a los desafíos de género al no recurrir a las técnicas tradicionalmente utilizadas para los estudios de género.

1.2. Justificación del estudio

Respecto a la interacción entre personas, algunos estudios han encontrado diferencias significativas entre chicos y chicas en la configuración de las relaciones amistosas que se empiezan a establecer en la infancia y que continúan durante la adolescencia, surgiendo antes en el tiempo en las chicas que en los chicos (Feiring, 1999; Navarro-Pertusa, 2004). Navarro-Pertusa (2004) señala que el establecimiento de relaciones amistosas entre personas de distinto sexo en la infancia y adolescencia supone un aprendizaje de habilidades relacionales tales como la negociación y la resolución de conflictos. Por su parte, Feiring (1999) observó que las personas que habían referido mayor número de amigas o amigos del sexo contrario en su infancia disponían de mejores capacidades y destrezas para las relaciones de pareja, al haberse

socializado en la confianza, la reciprocidad y el apoyo mutuo durante sus interacciones y relaciones amistosas.

Otra investigación más reciente sobre actitudes del alumnado hacia la igualdad de género (García-Pérez et al., 2010) muestra que el alumnado obtiene medias más bajas en el plano relacional, donde se acumulan las mayores diferencias entre chicos y chicas. Estos datos son preocupantes debido a que las puntuaciones de los chicos se sitúan en niveles próximos al sexismo y, especialmente en indicadores relativos a la justificación de la violencia hacia las mujeres.

En la misma línea, el estudio de De la Peña, Ramos, Luzón y Recio (2011) revela un elevado porcentaje de adolescentes de Andalucía que ven la realidad desde unas lentes sexistas. En la investigación de Aliri, Garaigordobil y Martínez-Valderrey (2013) se halla que los chicos adolescentes estudiantes de centros religiosos muestran más sexismo que los estudiantes de centros no religiosos; mientras que en las chicas las diferencias no son tan claras.

Hace ya algunos años que se impulsaron iniciativas para favorecer la igualdad de género en el sistema educativo, con la intención de dejar atrás prácticas tradicionales que fomentaban las estereotipias por razón de sexo y los desequilibrios personales y relacionales en los contextos escolares. En este sentido, el I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación puesto en marcha por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía en 2006 se planteó como línea prioritaria promover las relaciones de género igualitarias en adolescentes, corrigiendo posibles desequilibrios y conflictos derivados de la cultura patriarcal, con el fin de prevenir la violencia de género. Ahora con la reciente aprobación del II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2016) se pretende seguir trabajando la igualdad de género en las escuelas, apostando por las buenas prácticas en la convivencia a través del desarrollo de la competencia personal y social de niñas y niños mediante el respeto de las potencialidades individuales

de mujeres y hombres –aceptación y valoración de las naturales diferencias personales desde la inclusión y no discriminación–; lo cual sienta las bases para seguir con la promoción de acciones de prevención de la violencia de género desde la propia estructura del sistema educativo. Así, con políticas educativas como éstas se pretenden sensibilizar al alumnado, al profesorado y a las familias en el establecimiento de relaciones sociales de género equilibradas basadas en una cultura de género igualitaria entre chicas y chicos para acabar con prácticas de riesgo como la violencia de género.

De este modo, pasado ya un tiempo desde la implantación en las escuelas del I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación –y con la actual puesta en marcha del II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación–, es cuestión ahora de averiguar si las medidas impulsadas para favorecer la igualdad de género en los contextos educativos, y, en concreto, las iniciativas para fomentar cambios en las relaciones de género con el fin de alcanzar una mayor igualdad entre mujeres y hombres, han tenido los resultados esperados en la comunidad educativa. De manera que conocer las creencias y actitudes del alumnado hacia sus iguales es fundamental para valorar en qué situación nos encontramos desde la perspectiva de género.

Precisamente, este estudio indaga en la predisposición que las chicas y los chicos adolescentes tienen para relacionarse con sus iguales, así como si las relaciones que establecen están condicionadas por la socialización diferencial de género. Este último aspecto es clave para prevenir posibles conductas de riesgo, tales como la creación de relaciones desequilibradas basadas en actitudes sexistas y prejuicios de género, a la vez que para promover desde las escuelas medidas coeducativas que calen en las actitudes y las conductas del alumnado para que el cambio sea efectivo tanto a nivel interno (formación de la persona) como externo (relación con otras personas).

Este trabajo, además, aporta unas herramientas –el instrumento Escala de Preferencias Relacionales de Género (EPRG) y el instrumento Test

Sociométrico (TS)– válidas, fiables y útiles para realizar un diagnóstico en materia de igualdad entre mujeres y hombres adolescentes, con el fin de conocer cuáles son sus creencias y actitudes hacia el establecimiento de relaciones con sus iguales. Por otro lado, estos instrumentos de investigación también pretenden ser un recurso con el que contribuir a visualizar prácticas relacionales transmisoras de estereotipos sexistas en el alumnado adolescente, o bien, a reconocer en estas personas actitudes libres de desigualdades de género.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes y estado actual del problema

2.1.1. *Socialización diferencial de género*

En una sociedad con tradición patriarcal, no sólo las creencias, las actitudes y los comportamientos de las personas están condicionados por lo que es socialmente deseable según el género de las mismas, sino también las relaciones que establecen las mujeres y los hombres –tanto las relaciones con personas de su mismo sexo como las relaciones con personas del otro sexo– están influidas por las convenciones sociales de género. En este sentido, diversos trabajos han analizado la socialización diferencial de género y las atribuciones al rol de género con anterioridad.

Bosch, Ferrer y Alzamora (2006) afirman que esta socialización se caracteriza por asignar actividades y roles diferenciados a hombres y mujeres, de forma que se educa a chicos y chicas para que se comporten de formas diferentes y en ámbitos de actividad distintos, atribuyendo además un valor social desigual a lo masculino y lo femenino. Este aprendizaje de la masculinidad y la feminidad como modelos universales, dicotómicos y opuestos entre sí se hace por influencia social (Barberá, 2006; Freixas, 2001; Rebollo-Catalán, 2006; Rodríguez-Mosquera, 2011; Sau, 2000). Lomas (2007) añade que hombres y mujeres somos diferentes no solo porque tengamos un sexo distinto, sino porque aprendemos a ser hombres y a ser mujeres de maneras diferentes como consecuencia del influjo de mediaciones subjetivas y culturales (el origen sexual, el estatus económico y social, la familia, la instrucción escolar, el lenguaje, los estilos de vida, las creencias, etc.) que influyen en la construcción de la identidad. Según Simón (2010), las atribuciones de los roles

de género que hombres y mujeres hemos aprendido y repetido desde hace siglos, ha llevado a considerar el rol de reproducción y cuidado como una función social de las mujeres, mientras que el rol de producción y mando como un ámbito asociado con los hombres.

Algunos estudios han documentado esta influencia social respecto a la masculinidad en los comportamientos y relaciones de los hombres (Bonino, 2000; Lomas, 2007; Lorente, 2009; Oransky & Marecek, 2009). En su estudio, Sabuco, Sala, Santana y Rebollo-Catalán (2013) evidencian que los chicos adolescentes asocian la masculinidad al control, la fuerza, la seguridad y la independencia, afianzando su identidad masculina por oposición a los significados de feminidad y de las conductas propias de las chicas. Por su parte, Olavarría (2004) y Callirgos (2003) muestran que en el proceso de hacerse hombre socialmente el adolescente emplea ciertos rituales y prácticas para afirmar su masculinidad principalmente ante sus iguales, tales como las peleas con otros chicos, la utilización de un lenguaje ingeniosamente agresivo, el uso de apodos -en su mayor parte insultantes-, la búsqueda de destrezas en el deporte, el uso de símbolos de poder como pueden ser la vestimenta, el estilo de peinado, el habla, la astucia y la propia fortaleza física. En este sentido, Lomas (2007) señala la importancia de la 'tribu masculina' en la configuración de la identidad masculina, pues las pruebas que se realizan como verificación de la masculinidad de los hombres deben ser validadas por el resto de hombres que simbolizan el referente con el que se deben identificar porque entre ellos compiten por tener más poder y estatus, siendo los hombres que cumplen con estas exigencias los que logran un mayor prestigio entre sus iguales. En su estudio, Subirats y Tomé (2007) también documentan cómo los estereotipos de género influyen en la educación de los niños varones apoyándose ésta en la competición, en la exigencia de sobresalir y ser mejor que las demás personas, transmitiéndoles valores como la fuerza, la imposición y la dureza a través de ciertas actividades como la práctica de determinadas modalidades deportivas, incitándoles incluso a veces al enfrentamiento o la agresividad como forma de resolución de conflictos.

Por otra parte, algunas investigadoras feministas (Bosch, Ferrer, Ferreiro & Navarro, 2013; Coria, 2005; Freixas, 2001; Lagarde, 2000; Simón, 2008) han venido aportando evidencias de cómo las atribuciones sociales respecto a la feminidad han condicionado la vida de las mujeres, denunciado la presencia de un sistema social que limita sus posibilidades de desarrollo. Estas creencias y desigualdades sociales inciden en las expectativas, el uso del tiempo, las ocupaciones, etc. Lagarde (2000) afirma que las mujeres se conforman como ‘seres-para-otros’ y de ahí que las mujeres depositen la autoestima en el criterio de otras personas y, en menor medida, en nuestras propias capacidades como consecuencia de la interiorización de estos mandatos. Esto es lo que Coria (2005) viene a denominar como ‘satélites del deseo ajeno’; es decir, a las mujeres se les enseña a incorporar las necesidades ajenas como propias de tal forma que terminan haciendo no lo que desean sino lo que se espera que ellas tienen que hacer. En este sentido, el Instituto Nacional de Estadística (2013) ha efectuado un estudio que aporta datos esclarecedores a este respecto: el 91,9% de las mujeres dedican cuatro horas y veintinueve minutos diarios a realizar las tareas domésticas y ocuparse del cuidado de menores de edad, personas mayores y personas dependientes; frente al 74,7% de los hombres que dedican una media de dos horas y treinta y dos minutos al día al hogar y la familia. Además, algunos estudios (Chaves, 2002; Lagarde, 2006; Mañeru, 2007) muestran que las mujeres apoyan en mayor medida sus relaciones en la comunicación, el apoyo mutuo y el reconocimiento recíproco.

En relación con todo esto, Gilligan (1982) halló diferencias asociadas al género en el razonamiento moral, encontrando que el razonamiento de los hombres se vinculaba a una ética de la justicia basada en principios morales abstractos, el respeto de reglas y derechos universales, y la imparcialidad; mientras que aparecían formas de razonamiento práctico y relacional en las mujeres, siendo ellas vinculadas a una ‘ética del cuidado’ basada en principios

morales relativos y contextualizados, en el sistema de relaciones y vínculos afectivos que establecemos con las demás personas y en la reciprocidad.

Todos estos estudios han demostrado la influencia social de estereotipos de género; que proponen una lógica de cuidado y afecto en la construcción social de la feminidad, y una lógica de dominio, competición y control en la construcción social de la masculinidad. Es por ello que se habla (Bosch et al., 2006; Coria, 2005; Cortina, 1998; Lagarde, 2000) del mandato social de género basado en el cuidado y bienestar ajeno, el cual plantea a las mujeres el desarrollo de capacidades como la dedicación a las demás personas y la responsabilidad, implicando a su vez renuncias y abandonos de proyectos personales a favor del bienestar y logros ajenos; y, por contraposición, el mandato social de género basado en el éxito y la competición, cuyo modelo de predominio social masculino plantea a los hombres la exigencia social de mostrar cualidades como individualidad, seguridad y confianza en sí mismo, competición y fuerza, racionalidad y no emocionalidad, entre otras.

Así, la socialización diferencial de género atribuye a las mujeres y los hombres ciertas características actitudinales y comportamentales estereotipadas que marcan y definen su identidad personal, y que son claramente opuestas entre sí (Simón, 2008; Tomé & Tonucci, 2013). De esta manera, las mujeres constituyen su identidad de género con estereotipias tales como: la dependencia, la afectividad/sensibilidad, la comprensión, la empatía, la dedicación y el cuidado, la disposición a las demás personas, la sumisión, la pasividad, la tranquilidad, la belleza, la feminidad complaciente, etc.; mientras que los hombres configuran su identidad de género con estereotipias como: la independencia, la no emocionalidad o la dureza, el individualismo, el egocentrismo, la competitividad, la centralidad en sí mismo, la asertividad, la dominancia, el riesgo, la fortaleza, la masculinidad normativa, etc. (Berk, 2009; Jensen-Arnett, 2008; Martínez-Sánchez, Navarro & Yubero, 2009; Simón, 2010).

Esta demarcación dicotómica entre los géneros no sólo se refiere a las actitudes y comportamientos de mujeres y hombres, sino que además alude a la apariencia de género que se ofrece, materializándose ésta en la vestimenta y cuyos patrones sociales también son excluyentes entre sí: para las mujeres se espera una ropa llamativa, seductora y exclusivamente femenina sin posibles interpretaciones masculinas; y para los hombres, un atuendo sencillo, cómodo y claramente masculino (Zambrini, 2010).

Estas atribuciones sociales de género influyen en la caracterización de las mujeres y los hombres, a la vez que predisponen el establecimiento de sus relaciones personales. Tanto es así que, dentro de este orden patriarcal dicotómico, también se establece un sistema binario en cuanto a la sexualidad: heterosexualidad *versus* homosexualidad; naturalizando y normalizando la heterosexualidad, y, por ende, silenciando y contemplando como excepcional la homosexualidad (Zambrini, 2013). De esta forma, la hombría o masculinidad hegemónica está caracterizada por la ausencia de feminismo y homosexualidad (Chaves, 2012; Piedra, 2013), al igual que la femineidad tradicional se concreta en la falta de masculinidad (Fernández-Sánchez, 2011) y en el aspecto físico cuidado para agradar a los demás.

2.1.2. Relaciones de género en la adolescencia

El estudio de las relaciones sociales de género en la adolescencia se revela un campo muy importante para la prevención de conflictos relacionales de género, entre los cuales se encuentra la violencia de género (Bascón, 2007; Bascón, Saavedra & Arias, 2013b; Lienas, 2005).

La adolescencia se considera un periodo crucial para el establecimiento de relaciones de género (Bascón, Arias & De la Mata, 2013a; Garaigordobil, 2012), ya que en este periodo se produce una consolidación de las habilidades

sociales, la expansión de relaciones entre iguales, el fraguado de nuevas redes sociales y la constitución de grupos y parejas sentimentales.

Algunos estudios (Benenson & Christakos, 2003; Parker, Low, Walker & Gamm, 2005; Rose, Carlson & Waller, 2007) han destacado diferencias significativas entre chicos y chicas en la configuración de las relaciones amistosas que se empiezan a establecer en la infancia y que continúan durante la adolescencia, las cuales surgen antes en el tiempo en las chicas que en los chicos. En su revisión sobre el estado de la investigación en género y adolescencia, Perry y Pauletti (2011) encuentran que las relaciones de amistad entre las chicas están basadas en el cuidado, son de gran intimidad y confianza, se caracterizan por compartir sus problemas y sentimientos; mientras que las relaciones amistosas entre chicos están marcadas por la competición amigable, las actividades de riesgo, los esfuerzos de control directo y la inhibición de los sentimientos e intimidad.

Otra investigación (De Guzman, Carlo, Ontai, Koller & Knight, 2004) sugiere que los grupos de amistad entre chicas tienden a ser más pequeños estableciendo redes sociales más reducidas e íntimas, mientras que los chicos tienen más amigos y forman redes sociales más amplias que las chicas; a la vez que se muestra la tendencia a elegir amistades del mismo sexo en el establecimiento de relaciones entre iguales. Aunque las elecciones recíprocas de amistad obtenidas dentro de contextos escolares han sido vistas como un medio óptimo para evaluar las redes de amistad en la infancia y adolescencia (Bukowski, Newcomb & Hartup, 1996; Ellis & Zabatany, 2007), estos estudios presentan algunas limitaciones al no explorar los procesos de socialización entre iguales, considerando más expansivas las medidas de interacción entre iguales y relaciones de amistad. Por su parte, el estudio de Ewing y Troop-Gordon (2011) revela que los niños que manifiestan conductas no normativas en cuanto al género pueden sufrir más maltrato y marginación por parte de sus iguales en la temprana adolescencia, pero depende de la naturaleza de los grupos de amistad, siendo menos probable en grupos mixtos.

Por su parte, Feiring (1999) observó que las personas que en su infancia tenían más amistades del sexo contrario demostraban mejores capacidades y destrezas para el establecimiento de relaciones de pareja, ya que se habían socializado en la confianza, la reciprocidad y el apoyo mutuo durante sus interacciones y relaciones amistosas. En este sentido, Navarro-Pertusa (2004) señala que el establecimiento de relaciones amistosas entre personas de distinto sexo en la infancia y adolescencia supone un aprendizaje de habilidades relacionales tales como la negociación y la resolución de conflictos.

Algunos trabajos han mostrado carencias en el ámbito de las relaciones entre iguales durante la adolescencia (De Lemus, Castillo, Moya, Padilla & Ryan, 2008; Garaigordobil & Aliri, 2013; Leaper & Brown, 2008). En su estudio sobre actitudes del alumnado hacia la igualdad de género, García-Pérez et al. (2010) muestra que el alumnado obtiene puntuaciones más bajas en el plano relacional, siendo el ámbito donde se acumulan las mayores diferencias entre chicos y chicas; además, las puntuaciones de los chicos se sitúan en niveles próximos al sexismo y, especialmente, en indicadores relativos a la justificación de la violencia hacia las mujeres. Herrera, Expósito y Moya (2012) también encuentran que las actitudes y comportamientos de chicos adolescentes y jóvenes se acercan a posiciones de sexismo hostil en las relaciones de pareja cuando pierden el poder y el control y las mujeres no aceptan sus decisiones.

En la investigación de Aliri et al. (2013) se halla que los chicos adolescentes estudiantes de centros religiosos muestran más sexismo que los estudiantes de centros no religiosos; mientras que en las chicas las diferencias no son tan claras. En este sentido, el estudio de Martínez-Benlloch, Bonilla-Campos, Gómez-Sánchez y Bayot (2008) revela diferencias entre discursos y prácticas de chicos y chicas adolescentes, encontrando que conviven, por un lado, la aceptación de la igualdad formal junto con manifestaciones de sexismo benevolente en el plano real de las relaciones entre hombres y mujeres,

legitimando en la práctica la subordinación de las mujeres y abogando por la pervivencia del rol femenino en el ámbito de las relaciones afectivo-sexuales. De la Peña et al. (2011) muestran el elevado porcentaje de adolescentes de Andalucía que ven la realidad desde unas lentes sexistas, observando un efecto evolutivo visible de disminución del sexismo en grupos de mayor edad, lo que atribuyen a la influencia de las primeras relaciones amorosas en la adolescencia y el cambio que ello supone en la visión y en la interacción con el otro sexo. De la Peña et al. (2011) también encuentran que el sexismo está más interiorizado en lo que se refiere a roles, es decir, a las tareas, funciones, actividades y responsabilidades propios de uno y otro sexo, siendo más fuerte su presencia en los chicos que en las chicas.

En cuanto a las relaciones adolescentes, Muñoz-Tinoco, Jiménez-Lagares y Moreno (2008) encuentran diferencias de género, observando que mientras las chicas obtienen puntuaciones más altas en sociabilidad (ayudar, preocuparse, promover diálogos y acuerdos), los chicos lo hacen en agresividad física y relacional (meter en líos a otras personas y manipular a los y las demás para conseguir sus objetivos). En la misma línea, otras investigaciones (García-Pérez, Ruiz-Pinto & Rebollo-Catalán, 2016; Rebollo-Catalán, Ruiz-Pinto & García-Pérez, 2017; Ruiz-Pinto, García-Pérez & Rebollo-Catalán, 2013) encuentran que estudiantes adolescentes eligen más a las chicas para realizar tareas basadas en el cuidado, mientras prefieren chicos para actividades de competición; mostrando además que las redes relacionales para el cuidado son más frágiles y dispersas, mientras que las que implican competir son más fuertes y cohesionadas.

Por su parte, otros estudios (Mendoza, Batista-Foguet & Rubio, 2006; Monjas, Sureda & García-Bacete, 2008; Soler, 2009) han mostrado la influencia de estereotipos de género en las actividades e interacciones durante la adolescencia, encontrando incluso una fuerte resistencia al establecimiento de relaciones entre iguales basadas en principios no discriminatorios. Así, Soler (2009) muestra estos comportamientos estereotipados en las clases de

Educación Física en el contexto escolar, en el que los chicos optan por compartir la actividad de jugar al fútbol con otros chicos varones y cuando participan chicas no las tratan con la misma consideración. Mendoza et al. (2006) también observa diferencias de género en la práctica de las tareas domésticas cotidianas en adolescentes, mostrando la mayor asunción de responsabilidades por las chicas. Los motivos por los que los niños y las niñas se aceptan y se rechazan en el grupo de iguales, es decir, por qué establecen, o no, relaciones con sus iguales ha sido investigado (García-Bacete, Sureda & Monjas, 2010; Monjas et al., 2008), puesto que obtener esta información es importante para averiguar la cantidad y el tipo de carga sociocultural (estereotipos, valores, creencias, actitudes, comportamientos, etc.) que influye en el establecimiento de las relaciones entre las personas. Así, el estudio de Monjas et al. (2008) revela que las principales razones por las que los chicos y las chicas eligen una amistad son la simpatía, la diversión y la satisfacción conjunta, mientras que los principales motivos de rechazo son las conductas agresivas, especialmente la agresión psicológica (dominancia y superioridad), aunque también la agresión física, la agresión verbal y la gestual.

En el plano relacional durante la adolescencia, Inglés et al. (2008) también encuentra diferencias de género, observando que los chicos se manifiestan, mayoritariamente, mediante conductas agresivas y que las chicas destacan por conductas prosociales. Asimismo, en su estudio, Garaigordobil (2012) comprueba que las chicas adolescentes obtienen puntuaciones significativamente superiores que los chicos en la resolución de conflictos de manera cooperativa, mientras que los chicos adolescentes destacan en la resolución de conflictos de forma agresiva. En su estudio, Noakes y Rinaldi (2006) también encuentran diferencias de género en los conflictos durante la adolescencia, hallando que las chicas tienen más conflictos de índole relacional y usan estrategias para mitigarlos, mientras que los chicos tienen conflictos relacionados con el estatus y la dominación y usan estrategias de confrontación. Bascón et al. (2013b) documentan la presencia de conflictos

vinculados a estereotipos de género en la adolescencia, referidos a la asunción de responsabilidad en las chicas y la exención de culpabilidad en los chicos, la supremacía y control de los hombres sobre las mujeres, y la presencia de los mitos del amor romántico en las relaciones de pareja ligados a la falta de autonomía de las mujeres.

Estos trabajos muestran la adolescencia como una etapa importante para el desarrollo de habilidades y competencias relacionales, así como para la interiorización de creencias y valores compatibles con la igualdad de género, revelando la influencia social en las actividades que se realizan y las interacciones que se establecen durante la adolescencia. Todas las investigaciones revisadas ponen de manifiesto la enorme tarea educativa que aún queda por hacer en este terreno.

2.1.3. Escuela y coeducación

La escuela como agente socializador se considera que desempeña un papel fundamental en la formación de la persona y, en concreto, en la construcción de la identidad de las chicas y los chicos (Echavarría, 2003). La escuela siempre ha actuado como socializador necesario en esta labor de construcción personal, en la cual la configuración de la identidad de género resulta ser una pieza clave.

La construcción de la identidad de género se entiende como un proceso dinámico de interacción entre factores personales y sociales, que lleva a las personas a la asimilación, apropiación y reproducción de catalogaciones sociales diferenciales –creencias, actitudes, comportamientos, expectativas, normas, roles y valores– según se sea mujer u hombre (Barberá & Martínez-Benlloch, 2004; Colás, 2007; Díaz-Martínez & Dema, 2013; Martínez-Benlloch & Bonilla, 2000; Subirats, 2011). Este establecimiento de pautas diferenciales asociadas a mujeres y hombres cobra sentido en el contexto cultural de

relación entre las personas; dado que como se apunta desde el enfoque socio-conexionista '*doing gender*' (West & Zimmerman, 1987), el género adquiere significado cuando se producen interacciones en contextos socioculturales (Crawford, 2006; Crawford & Chaffin, 1997). Así, los hombres y las mujeres asumen e interiorizan la asignación social dicotómica de la identidad de género a través de la interacción con las personas (Barberá, 1998; Barberá, 2006).

Como hemos indicado arriba, algunos estudios clásicos (Bosch et al., 2006; Lagarde, 1996; Lomas, 2007; Lorente, 2007; Lorente, 2009) han apuntado que la clave de la socialización de género está en la asignación diferencial a hombres y a mujeres de actividades y roles, de manera que se educa a chicos y chicas para que se comporten de formas diferentes y en ámbitos de actividad distintos, atribuyendo además un valor social desigual a lo masculino y lo femenino (Rodríguez-Mosquera, 2011; Simón, 2010). Este proceso de socialización diferencial de género, que mujeres y hombres aprenden a través de la interacción con otras personas, siendo la escuela un lugar donde se propician muchas de ellas, reproduce los valores, las actitudes, las expectativas y los comportamientos sociales propios de su medio sociocultural para cada género. Esto ocurre como consecuencia del influjo de una serie de mediaciones subjetivas y culturales (el origen sexual, el lenguaje, la familia, la instrucción escolar, el grupo de iguales, el estatus económico y social, las ideologías, los estilos de vida, las creencias, los mensajes de la cultura de masas, etc.) que tienen su origen en la tradición patriarcal y que influyen de una manera determinante en la construcción de nuestras identidades.

Cortina (1998) afirma que esta diferenciación de roles compromete tanto a hombres como a mujeres, ya que durante el proceso de socialización se educa a las mujeres en la responsabilidad y el cuidado de las personas que les rodean, y a los hombres en el ejercicio de la independencia y la autonomía. Lorente (2007) indica que la cultura patriarcal y los valores en los que se sustenta ésta favorecen que mientras a las actividades y los roles de los hombres se les ha otorgado tradicionalmente mayor consideración social, las

actividades y los roles asumidos por las mujeres (el cuidado de la familia, el mantenimiento del hogar –hacer las camas y la comida, limpiar y fregar, etc.–, o la búsqueda de la felicidad y el bienestar emocional, entre otros) ocupen un lugar secundario, con menos consideración social y su contribución se invisibiliza: la cotidianidad nunca es extraordinaria, resultando sus tareas invisibles e infravaloradas. Esta diferenciación se apoya en la inferioridad de las mujeres respecto a los hombres, lo que se utiliza como justificación para el mantenimiento de una situación de privilegio para los hombres; es más, esta supuesta inferioridad legitima el uso de la violencia para corregir a las mujeres que se alejan de la norma y asegurar la autoridad de los hombres. Precisamente, la coeducación se propone la eliminación de las jerarquías culturales de género y no designar atributos personales ligados al género sino a la persona (Tomé, 2001).

La adolescencia es una etapa vital de gran relevancia en la construcción de la identidad de género (Berk, 2009; Jensen-Arnett, 2008; Morgade, 2009), ya que en ella tiene lugar gran parte de las transformaciones físicas, psíquicas y sociales o relacionales de las personas (García-Santesmases, Herrero, Olaso, Martínez-Ten, 2012; García-Tornel et al., 2011). Precisamente, antes aludíamos que en diversas investigaciones recientes (Bascón et al., 2013a; Ceballos, 2014; De la Peña et al., 2011; Garaigordobil, 2012; García-Pérez et al., 2010; García-Pérez et al., 2016; Herrera et al., 2012; Muñoz-Tinoco et al., 2008; Rebollo-Catalán et al., 2017; Ruiz-Pinto et al., 2013; Soler, 2009) revelan cómo la socialización diferencial de género ha calado en las actitudes y comportamientos de adolescentes, marcando especialmente las relaciones que establecen con sus iguales, las cuales reproducen desequilibrios interactivos según se trate de chicas o chicos y prácticas de riesgo, como actitudes sexistas, en la creación de vínculos. Estos trabajos muestran la existencia de valores sexistas y de desequilibrio relacional entre chicas y chicos adolescentes, lo que lleva, ineludiblemente, a acciones desigualitarias entre los géneros y a posibles prácticas de riesgo como episodios de violencia de género (Bonino, 2005; Ferrer, Bosch, Navarro, Ramis & García, 2008; Lorente, 2007), así como a la

justificación del uso de la violencia, tanto por parte de chicas como de chicos (Garaigordobil & Aliri, 2013). Es por ello, que cobra una especial importancia educar en un modelo sociocultural que lleve por principio la igualdad entre las personas para facilitar un cambio en las actitudes, los comportamientos y las relaciones de chicos y chicas adolescentes.

A la luz de los resultados de estas investigaciones, es evidente la clara necesidad de intervención educativa con el fin de transformar el imaginario social y de facilitar nuevos modelos de masculinidad y feminidad, cuyos principios centrales sean la igualdad, el respeto y la pluralidad. El carácter eminentemente interactivo de la escuela, así como de la propia estructura educativa: educador/a, educando/a y contenidos, ha propiciado tradicionalmente la reproducción de desigualdades socioculturales hacia las mujeres y los hombres por razón de género (Bueno & Garrido, 2012); no obstante, y, precisamente, por esta cualidad interactiva de la educación, una escuela que se asienta en una perspectiva integral y de género, lleva a favorecer la construcción de la igualdad y a mejorar la convivencia, a la vez que prevenir cualquier tipo de violencia, incluida la violencia de género (Díaz-Aguado & Martín-Seoane, 2011).

Una intervención educativa, que tenga como pilar central la igualdad entre géneros y la no discriminación por razón de sexo, requiere del conocimiento exhaustivo de las situaciones de actividad y contextos relacionales del alumnado en que se producen mayores distancias sociales y falta de cohesión intergénero e-intragénero. Este conocimiento facilita la intervención en un sistema coeducativo (Ferrer & Bosch, 2013; Simón, 2010; Subirats, 2009; Subirats & Tomé, 2007), el cual ha de aspirar a la construcción de nuevas identidades de género, libres de estereotipos sociales y relaciones desequilibradas entre chicas y chicos, con el propósito final de conseguir la igualdad y reconocer las diferencias propias de cada género (Meseguer & Villar, 2011; Subirats, 2010).

2.1.4. Análisis de las relaciones de género en adolescentes: nuevo sistema de diagnóstico en educación

Normalmente, el análisis de las relaciones sociales se ha centrado en estudiar las relaciones establecidas y no los atributos de las personas que se relacionan, tratándose el análisis de relaciones sociales desde su origen con datos relacionales y no con datos individuales (Molina, 2001). Muñoz-Tinoco et al. (2008) señalan en su estudio la necesidad de estudiar algunas variables como el sexo, no como ‘variables de sujeto’ sino como ‘variable estímulo’, para saber cómo el alumnado responde al tener que elegir entre sus iguales en función del género de sus compañeras y compañeros ante la petición de nombrarlas y nombrarlos para el desarrollo de una actividad. Así, tomando esta base, nuestro estudio considera importante tanto las características de las personas que responden a los instrumentos de investigación como las características de las personas que pueden ser nombradas en las respuestas de estas pruebas, por lo que se analiza el efecto del género en las nominaciones del alumnado adolescente.

Además del análisis de la variable género en el estudio del establecimiento de relaciones entre adolescentes, consideramos que nuestro trabajo revela un nuevo sistema de diagnóstico en educación con las pruebas sociométricas diseñadas y utilizadas –el instrumento Escala de Preferencias Relacionales de Género (EPRG) y el instrumento Test Sociométrico (TS)– en la investigación.

Arteaga y Lara (2004) nos ofrecen una panorámica muy interesante para situar la aproximación metodológica de las ‘escalas de preferencias relacionales’ en el marco de los esfuerzos vinculables al desarrollo de conocimientos ‘sociológicos’ y su derivación hacia planteamientos educativos y transformadores de la sociedad actual y la violencia de género. Dicha violencia de género se manifiesta desde los primeros años de la vida humana actual y la escuela es, sin duda, el lugar idóneo donde estudiarlo para conocerlo bien y

poder atajarlo. Como señala Arteaga (2003), la sociología se ha venido desarrollando desde su origen en un continuo viaje, de ida y vuelta, entre los determinantes estructurales y la acción individual.

El enfoque que guía la creación de las ‘escalas de preferencias relacionales’ se basa en la superación de contrarios que implica: por un lado, el enfoque estructuralista de Moreno (1934), que hemos practicado bajo la idea del novedoso ‘Análisis de Redes Sociales’ con UCINET (Ruiz-Pinto et al., 2013); y, por otro lado, la aproximación de Bogardus a la medida del constructo ‘Distancia Social’ con origen en Durkheim (Collins, 1974). Ambos son enfoques que tratan de abordar el problema de la cohesión social, o, mejor, la falta de ella, como elemento clave en el que fermenta ‘la violencia y la agresión’ de los considerados ‘contrarios u opuestos’ y la negación para estos del cambio y la solidaridad hacia la igualdad; una negación que se basa en la ‘normalización’ del rechazo y la violencia como parte de las relaciones naturales (socialmente naturalizadas) en el ámbito de la convivencia social.

Hemos querido, pues, realizar una ‘micro-sociometría educativa’ nueva, que no sólo nos indique en sentido diagnóstico dónde están los problemas, sino que apunte por sí misma y por la información que ofrece hacia la manera de solucionarlos. Para ello, tanto las aproximaciones estructurales (con sus análisis de cohesión y centralidad a partir de la aceptación y el rechazo de la otra persona) como las aproximaciones de las escalas de distancia social hacia el ‘otro grupo’ (según, raza, etnia, nacionalidad, género, clase social, orientación sexual, afectados por problemas económicos o de salud, etc.), permiten un punto metodológico intermedio que nos muestre las ‘clases’ y ‘categorías’ de la aceptación y el rechazo en un modelo nuevo e integrado de interpretación. Por ello, la Escala de Preferencias Relacionales de Género (EPRG) que hemos formulado se nutre tanto de la fórmula clásica del test sociométrico iniciado por Moreno (1934) como de las escalas de distancia social de Bogardus; constituyendo un enfoque metodológico interdisciplinar nuevo y útil, muy específicamente, al problema que hemos planteado. Este nuevo enfoque

supone considerar a un tiempo tanto la actitud relacional y el ‘tele’ intersubjetivo como la disposición a la interacción concreta y específica según los diversos ‘entornos claves de relación’ de los que la teoría informa como conflictivos, en este caso, en lo que respecta a preferencias relacionales de género y mandatos del patriarcado.

Entre estos elementos teóricos que informan la estructura de una ‘escala de preferencias relacionales de género’ han de considerarse especialmente los conocidos elementos vinculados al sostén del patriarcado (Guasch, 2007) tanto de diferenciación de patrones sexuales y de presupuestos estereotipados sobre el género como los elementos claves relativos a la homofobia, pues, precisamente el propio Bogardus (1965) indicaba que el miedo es el factor más relevante y dinámico en la producción causal y mantenimiento de la distancia social. El no cumplimiento de los patrones patriarcales asignados a los hombres (cuyas identidades han de ser construidas en base a los estereotipos sexuales heteronormativos) para la dominación del mundo social, y de los patrones de función social justificada en los cuidados y en el marco de lo íntimo para las mujeres que suponen pues la base del ‘miedo al desencaje social’ patriarcal transmitido desde la propia familia a las personas en la más tierna infancia.

Este tipo de escalas suponen variantes de los tests sociométricos en las que no preguntamos expresamente por cada persona y su aceptación o rechazo, sino que preguntamos por la aceptación o rechazo del grupo social (considerados como ‘objetos’ completos e irreductibles, no persona a persona; por ejemplo, en nuestro caso, preguntamos a los chicos y las chicas que acciones conjuntas llevaría o no a cabo con otras ‘chicas’ y/o otros “chicos’ de su propia aula en determinados contextos de actividad teóricamente propuestos).

Este tipo de instrumentación y análisis, como hemos señalado antes, puede usarse en el marco de cualquier propuesta de análisis de la ‘distancia

socio-estructural’ de los grupos que puedan formarse según variaciones en la identidad, el estatus y las brechas culturales e intergeneracionales. Las respuestas a las escalas de preferencias relacionales (sean estas de carácter métrico o no métrico –en nuestro caso son variables categóricas en escala nominal–) se analizan en sentido multivariante (por ejemplo, aplicando Análisis de Correspondencias Múltiples y Análisis de Clusters) para poderlas representar bajo un mismo espacio multidimensional en las que las ‘distancias sociales’ investigadas se manifiestan bajo la idea de ‘distancia espacial geométrica’ (Cornejo, 2003b; 2006), indicando los elementos que son claves para la intervención educativa y la prevención socio-cultural en muy diversos planos que afectan a la educación. Esta concepción de la aproximación espacial a las distancias sociales tiene apoyo en las propuestas metodológicas de Cornejo (1988; 2003a) para detectar la proximidad, igualdad o semejanza a partir del Análisis de Correspondencias Múltiples de las interacciones entre personas y de grupos.

3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

La investigación que nos ocupa centra el interés de estudio en las relaciones de género del alumnado adolescente en la escuela, considerando, para ello, como objetivo general: realizar un diagnóstico de género en el contexto escolar sobre las relaciones que establecen las y los estudiantes con sus iguales y si estas relaciones están influenciadas por los mandatos patriarcales de género. Así, para abordar dicho estudio, nos proponemos los diversos objetivos específicos e hipótesis de investigación, que a continuación se especifican.

1. Validar la ‘Escala de Preferencias Relacionales de Género (EPRG)’ como instrumento válido y fiable con el que medir las preferencias relacionales de género de las estudiantes y los estudiantes hacia sus iguales en la escuela y con el que estudiar los posibles patrones relacionales de género en el alumnado.

H.1. El instrumento ‘Escala de Preferencias Relacionales de Género (EPRG)’ posibilita la obtención de datos válidos y fiables sobre los patrones preferenciales en las relaciones de género del alumnado en las aulas escolares.

2. Identificar patrones relacionales de género, tanto para la aceptación como para el rechazo del alumnado con sus iguales, asociados a mujeres y hombres en las aulas escolares.

H.2. Se aprecian patrones preferenciales según el género para la aceptación y el rechazo en las relaciones del alumnado con sus iguales.

3. Averiguar la predisposición del alumnado adolescente a establecer relaciones con sus iguales según el género y la naturaleza de la actividad, así como si las tendencias relacionales de género del alumnado adolescente están condicionadas por los mandatos patriarcales atribuidos a mujeres y hombres.

H.3.1. Se hallan diferencias de género en las preferencias relacionales del alumnado adolescente.

H.3.2. Existe influencia de los mandatos patriarcales de género en las preferencias relacionales del alumnado adolescente.

4. Conocer la consistencia interna, respecto al género y a la naturaleza de la actividad, de las redes sociales formadas por el alumnado adolescente en las aulas escolares.

H.4.1. Hay diferencias en la composición de género de las redes sociales del alumnado adolescente en función de la naturaleza de la actividad.

H.4.2. Se descubren formaciones estructurales diferenciales en las redes sociales del alumnado adolescente en función de la naturaleza de la actividad.

4. MÉTODO

Este estudio surge en el marco de un proyecto más amplio ¹, cuyo propósito ha sido realizar un diagnóstico de los centros educativos andaluces en materia de igualdad; del cual deriva el interés de analizar las relaciones de género del alumnado adolescente en la escuela, y, en concreto, detenernos en indagar a quién o quiénes eligen las chicas y los chicos entre sus iguales adolescentes para establecer sus relaciones en función de la naturaleza de las actividades, con el fin último de conocer si las relaciones establecidas están condicionadas por las atribuciones sociales de los roles de género del sistema patriarcal.

Así, esta investigación se desarrolla en dos fases: una inicial en la que se trabaja con 6000 personas, y se lleva a cabo un análisis de correspondencias múltiples de la Escala Preferencias Relacionales de Género (EPRG); y otra en la que se dispone de 722 personas de esas 6000 anteriores, y se realizan análisis descriptivos y pruebas de contraste tanto de la Escala Preferencias Relacionales de Género (EPRG) como del Test Sociométrico (TS), a la vez que para éste último también se analizan indicadores sociométricos.

4.1. Participantes

Esta investigación, en su primera fase, cuenta con una muestra inicial de 6000 estudiantes (50,8% mujeres y 49,2% hombres) de diversos niveles formativos –Educación Primaria (tercer ciclo: 5º y 6º curso), Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional (Ciclos Formativos de Grado Medio y Grado Superior)–, correspondientes a 56 centros educativos

¹ Proyecto de Investigación de Excelencia *TEÓN XXI: Creación de recursos online para el conocimiento y difusión de la cultura de género en la escuela* (ref. P06-HUM-01408, BOJA nº 71 de 11 de abril de 2007), financiado por la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía.

públicos y concertados de Sevilla (Andalucía, España), tanto de zonas urbanas como de zonas no urbanas (zonas periurbanas y rurales), durante el curso académico 2009-2010. Dicha muestra se caracteriza por ser, eminentemente, adolescente con una edad media de 13,82 años (mediana = 14; desviación típica = 2,42); estando compuesta, fundamentalmente, por alumnado de Educación Secundaria (74,7%).

Posteriormente, en una segunda fase de la investigación en la que se pretende profundizar en el estudio de las relaciones de género en la etapa media de la adolescencia, la muestra amplia relativa a 6000 participantes de 56 centros escolares se reduce a una muestra menor de 10 centros educativos públicos de Educación Secundaria Obligatoria, quedando una representación de 722 estudiantes (50% mujeres y 50% hombres) con una edad media de 13,57 años (mediana = 13; desviación típica = 1,43). Este alumnado de Educación Secundaria Obligatoria participante en el estudio se distribuye en 27 grupos-clase –11 cursos son de 1º ESO (42,2%), 8 son de 2º ESO (26%), 3 son de 3º ESO (13%) y 5 son de 4º ESO (18,7%)–, cuya composición oscila entre 17 y 33 estudiantes en proporción similar de chicas y chicos, a excepción de seis grupos-clases en las que no existe una composición paritaria –cuatro tienen una mayor proporción de chicos y dos tienen una mayor proporción de chicas–.

Así, las características de las muestras –amplia y reducida– del alumnado participante en el estudio son las que a continuación se detallan en la tabla I.

Tabla I. Datos de las muestras de estudio

PARTICIPANTES		Muestra amplia (n = 6000)	Muestra reducida (n = 722)	
Sexo	Mujeres	3041 (50,8%)	355 (50%)	
	Hombres	2948 (49,2%)	355 (50%)	
Edad	11 - 12 años	1829 (31%)	214 (32,9%)	
	13 - 14 años	1942 (32,9%)	242 (37,2%)	
	15 - 16 años	1526 (25,9%)	180 (27,7%)	
	17 - 18 años	438 (7,4%)	14 (2,2%)	
	> 18 años	165 (2,8%)	–	
Zona geográfica	Urbana	3429 (57,2%)	423 (58,6%)	
	No urbana	2571 (42,9%)	299 (41,4%)	
Nivel formativo	Educación Primaria	980 (16,4%)	–	
	Educación Secundaria	4477 (74,7%)	722 (100%)	
	Bachillerato	328 (5,5%)	–	
	Formación Profesional	204 (3,4%)	–	
Curso educativo	5º Primaria	401 (6,7%)	–	
	6º Primaria	533 (8,9%)	–	
	1º ESO	1411 (23,6%)	305 (42,2%)	
	2º ESO	1099 (18,4%)	188 (26%)	
	3º ESO	1005 (16,9%)	94 (13%)	
	4º ESO	1008 (16,9%)	135 (18,7%)	
	1º Bachillerato	227 (3,8%)	–	
	2º Bachillerato	101 (1,7%)	–	
	1º FP (Grado Medio)	62 (1%)	–	
	2º FP (Grado Medio)	17 (0,3%)	–	
	3º FP (Grado Superior)	110 (1,8%)	–	
	Centros educativos		56	10

El tamaño de la muestra amplia (n = 6000) permite trabajar con un error muestral de 1,3%, mientras que el tamaño de la muestra reducida (n = 722) tiene un margen de error muestral de 3,7%, en ambos casos para un nivel de

confianza del 95,5% con la máxima varianza proporcional $p = q = 50\%$ en una población de carácter infinito (> 100.000 casos).

La muestra total de 56 centros educativos de la provincia de Sevilla (6000 casos) se ha seleccionado siguiendo un procedimiento de muestreo aleatorio estratificado y por conglomerados, considerando tres estratos en la población en función de la zona geográfica (zona urbana, zona peri-urbana y zona rural) en que se ubica el centro educativo y tomando como conglomerados los centros educativos que imparten sus enseñanzas en cada zona.

4.2. Instrumentos

En este trabajo se han utilizado dos instrumentos de recogida de datos: la Escala de Preferencias Relacionales de Género y el Test Sociométrico.

4.2.1. Escala de Preferencias Relacionales de Género

El instrumento denominado Escala de Preferencias Relacionales de Género (EPRG) es un cuestionario diseñado *ad hoc* para medir los patrones preferenciales de género en el alumnado adolescente, así como la tendencia relacional que establecen las chicas y los chicos durante la adolescencia en el ámbito escolar, analizando en ambos escenarios investigados la posible influencia de los mandatos patriarcales de género en las elecciones relacionales de las y los adolescentes. Este cuestionario recoge dos tipos de datos: los sociodemográficos, que nos han permitido caracterizar la muestra del estudio, y los actitudinales relativos al establecimiento de relaciones con chicas y chicos, que nos han posibilitado llevar a cabo un análisis sociométrico de las preferencias relacionales de género en la adolescencia.

Como se puede observar en la figura 1, la EPRG se compone de un conjunto de ítems dicotómicos relativos a la aceptación y al rechazo (mi

elección / mi no elección) junto con la percepción de aceptación y la percepción de rechazo (elección a mí / no elección a mí), agrupados en dimensiones para cada género (mi elección a una chica y mi elección a un chico, mi no elección a una chica y mi no elección a un chico, elección a mí de una chica y elección a mí de un chico, no elección a mí de una chica y no elección a mí de un chico), referidos a situaciones relacionales concretas del contexto escolar entre adolescentes con sus compañeras y compañeros de clase. De este modo, la escala queda estructurada en ocho grandes preguntas: para qué elegirías a una chica, para qué elegirías a un chico, para qué no elegirías a una chica, para que no elegirías a un chico, para qué me elegiría una chica, para qué me elegiría un chico, para qué no me elegiría una chica y para qué no me elegiría un chico. Cada pregunta presenta un rango de respuesta de diez opciones que muestran distintas actividades: tener una relación de pareja, estudiar juntos/as, compartir un secreto, sentarnos juntos/as en clase, prestarnos la ropa, ordenar y limpiar, practicar un deporte juntos/as, jugar a un videojuego, ser delegado/a de la clase, e ir de acampada. La pauta de respuesta en cada pregunta permite elegir tantas opciones como el alumnado desee. Para el diseño de este instrumento se han contemplado actividades propias para su edad en el ámbito escolar, considerando en su inclusión actividades que supongan también un contexto relacional marcado por atribuciones sociales de género; con la intención de explorar las preferencias relacionales de género en función de la naturaleza de las actividades.

ESCALA DE PREFERENCIAS RELACIONALES DE GÉNERO

Esta encuesta es totalmente anónima y con ella podrás mostrar tus gustos y preferencias en las relaciones con chicos y chicas de tu clase.

Centro: _____ Curso y grupo: _____

Localidad: _____ Provincia: _____

Marca con una X tu número de dorsal:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26
	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39

Sexo: Hombre Mujer

Edad (en años): _____

Dentro de cada pregunta, marca con una cruz las actividades que elegirías. Señala aquellas actividades que más te gustaría hacer. Puedes no marcar ninguna, una o varias (hasta un máximo de cinco).

1) Elegiría a alguna chica de mi clase para...

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Tener una relación de pareja. | <input type="checkbox"/> Ordenar y limpiar. |
| <input type="checkbox"/> Estudiar juntos/as. | <input type="checkbox"/> Practicar deporte juntos/as. |
| <input type="checkbox"/> Compartir un secreto. | <input type="checkbox"/> Jugar a un videojuego. |
| <input type="checkbox"/> Sentarnos juntos/as en la clase. | <input type="checkbox"/> Ser delegada de la clase. |
| <input type="checkbox"/> Prestarnos la ropa. | <input type="checkbox"/> Ir de acampada. |

2) Elegiría a algún chico de mi clase para...

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Tener una relación de pareja. | <input type="checkbox"/> Ordenar y limpiar. |
| <input type="checkbox"/> Estudiar juntos/as. | <input type="checkbox"/> Practicar deporte juntos/as. |
| <input type="checkbox"/> Compartir un secreto. | <input type="checkbox"/> Jugar a un videojuego. |
| <input type="checkbox"/> Sentarnos juntos/as en la clase. | <input type="checkbox"/> Ser delegado de la clase. |
| <input type="checkbox"/> Prestarnos la ropa. | <input type="checkbox"/> Ir de acampada. |

3) No elegiría a alguna chica de mi clase para...

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Tener una relación de pareja. | <input type="checkbox"/> Ordenar y limpiar. |
| <input type="checkbox"/> Estudiar juntos/as. | <input type="checkbox"/> Practicar deporte juntos/as. |
| <input type="checkbox"/> Compartir un secreto. | <input type="checkbox"/> Jugar a un videojuego. |
| <input type="checkbox"/> Sentarnos juntos/as en la clase. | <input type="checkbox"/> Ser delegada de la clase. |
| <input type="checkbox"/> Prestarnos la ropa. | <input type="checkbox"/> Ir de acampada. |

4) No elegiría a algún chico de mi clase para...

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Tener una relación de pareja. | <input type="checkbox"/> Ordenar y limpiar. |
| <input type="checkbox"/> Estudiar juntos/as. | <input type="checkbox"/> Practicar deporte juntos/as. |
| <input type="checkbox"/> Compartir un secreto. | <input type="checkbox"/> Jugar a un videojuego. |
| <input type="checkbox"/> Sentarnos juntos/as en la clase. | <input type="checkbox"/> Ser delegado de la clase. |
| <input type="checkbox"/> Prestarnos la ropa. | <input type="checkbox"/> Ir de acampada. |

5) **Creo que alguna chica de mi clase me elegiría para...**

<input type="checkbox"/> Tener una relación de pareja.	<input type="checkbox"/> Ordenar y limpiar.
<input type="checkbox"/> Estudiar juntos/as.	<input type="checkbox"/> Practicar deporte juntos/as.
<input type="checkbox"/> Compartir un secreto.	<input type="checkbox"/> Jugar a un videojuego.
<input type="checkbox"/> Sentarnos juntos/as en la clase.	<input type="checkbox"/> Ser delegado/a de la clase.
<input type="checkbox"/> Prestarnos la ropa.	<input type="checkbox"/> Ir de acampada.

6) **Creo que algún chico de mi clase me elegiría para...**

<input type="checkbox"/> Tener una relación de pareja.	<input type="checkbox"/> Ordenar y limpiar.
<input type="checkbox"/> Estudiar juntos/as.	<input type="checkbox"/> Practicar deporte juntos/as.
<input type="checkbox"/> Compartir un secreto.	<input type="checkbox"/> Jugar a un videojuego.
<input type="checkbox"/> Sentarnos juntos/as en la clase.	<input type="checkbox"/> Ser delegado/a de la clase.
<input type="checkbox"/> Prestarnos la ropa.	<input type="checkbox"/> Ir de acampada.

7) **Creo que alguna chica de mi clase no me elegiría para...**

<input type="checkbox"/> Tener una relación de pareja.	<input type="checkbox"/> Ordenar y limpiar.
<input type="checkbox"/> Estudiar juntos/as.	<input type="checkbox"/> Practicar deporte juntos/as.
<input type="checkbox"/> Compartir un secreto.	<input type="checkbox"/> Jugar a un videojuego.
<input type="checkbox"/> Sentarnos juntos/as en la clase.	<input type="checkbox"/> Ser delegado/a de la clase.
<input type="checkbox"/> Prestarnos la ropa.	<input type="checkbox"/> Ir de acampada.

8) **Creo que algún chico de mi clase no me elegiría para...**

<input type="checkbox"/> Tener una relación de pareja.	<input type="checkbox"/> Ordenar y limpiar.
<input type="checkbox"/> Estudiar juntos/as.	<input type="checkbox"/> Practicar deporte juntos/as.
<input type="checkbox"/> Compartir un secreto.	<input type="checkbox"/> Jugar a un videojuego.
<input type="checkbox"/> Sentarnos juntos/as en la clase.	<input type="checkbox"/> Ser delegado/a de la clase.
<input type="checkbox"/> Prestarnos la ropa.	<input type="checkbox"/> Ir de acampada.

Figura 1. Instrumento Escala de Preferencias Relacionales de Género (EPRG)

Sin embargo, en este estudio nos centramos en el análisis de los cuatro primeros ítems de la EPRG, referidos a la aceptación (elegiría) y al rechazo (no elegiría) para cada género (chica y chico) de adolescentes con sus iguales en situaciones relacionales propias del ámbito escolar. Por tanto, en este trabajo se muestran los datos obtenidos en la primera parte del instrumento EPRG (ver figura 2).

ESCALA DE PREFERENCIAS RELACIONALES DE GÉNERO (reducida)

Esta encuesta es totalmente anónima y con ella podrás mostrar tus gustos y preferencias en las relaciones con chicos y chicas de tu clase.

Centro: _____ Curso y grupo: _____

Localidad: _____ Provincia: _____

Marca con una X tu número de dorsal:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26
	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39

Sexo: Hombre Mujer Edad (en años): _____

Dentro de cada pregunta, marca con una cruz las actividades que elegirías. Señala aquellas actividades que más te gustaría hacer. Puedes no marcar ninguna, una o varias (hasta un máximo de cinco).

1) Elegiría a alguna chica de mi clase para...

<input type="checkbox"/> Tener una relación de pareja.	<input type="checkbox"/> Ordenar y limpiar.
<input type="checkbox"/> Estudiar juntos/as.	<input type="checkbox"/> Practicar deporte juntos/as.
<input type="checkbox"/> Compartir un secreto.	<input type="checkbox"/> Jugar a un videojuego.
<input type="checkbox"/> Sentarnos juntos/as en la clase.	<input type="checkbox"/> Ser delegada de la clase.
<input type="checkbox"/> Prestarnos la ropa.	<input type="checkbox"/> Ir de acampada.

2) Elegiría a algún chico de mi clase para...

<input type="checkbox"/> Tener una relación de pareja.	<input type="checkbox"/> Ordenar y limpiar.
<input type="checkbox"/> Estudiar juntos/as.	<input type="checkbox"/> Practicar deporte juntos/as.
<input type="checkbox"/> Compartir un secreto.	<input type="checkbox"/> Jugar a un videojuego.
<input type="checkbox"/> Sentarnos juntos/as en la clase.	<input type="checkbox"/> Ser delegado de la clase.
<input type="checkbox"/> Prestarnos la ropa.	<input type="checkbox"/> Ir de acampada.

3) No elegiría a alguna chica de mi clase para...

<input type="checkbox"/> Tener una relación de pareja.	<input type="checkbox"/> Ordenar y limpiar.
<input type="checkbox"/> Estudiar juntos/as.	<input type="checkbox"/> Practicar deporte juntos/as.
<input type="checkbox"/> Compartir un secreto.	<input type="checkbox"/> Jugar a un videojuego.
<input type="checkbox"/> Sentarnos juntos/as en la clase.	<input type="checkbox"/> Ser delegada de la clase.
<input type="checkbox"/> Prestarnos la ropa.	<input type="checkbox"/> Ir de acampada.

4) No elegiría a algún chico de mi clase para...

<input type="checkbox"/> Tener una relación de pareja.	<input type="checkbox"/> Ordenar y limpiar.
<input type="checkbox"/> Estudiar juntos/as.	<input type="checkbox"/> Practicar deporte juntos/as.
<input type="checkbox"/> Compartir un secreto.	<input type="checkbox"/> Jugar a un videojuego.
<input type="checkbox"/> Sentarnos juntos/as en la clase.	<input type="checkbox"/> Ser delegado de la clase.
<input type="checkbox"/> Prestarnos la ropa.	<input type="checkbox"/> Ir de acampada.

Figura 2. Instrumento Escala de Preferencias Relacionales de Género –reducido– (EPRGr)

4.2.2. Test Sociométrico

El instrumento denominado Test Sociométrico (TS), al igual que ocurre con la EPRG, se trata de un cuestionario diseñado *ad hoc* para estudiar las relaciones de género del alumnado adolescente con sus iguales en el contexto escolar, pero, en este caso, se pretende realizar un análisis sociométrico con el que averiguar la composición de género y la estructura relacional del alumnado adolescente en la formación de redes sociales para diferentes supuestos de interacción social en el ámbito educativo, con el fin de conocer la consistencia relacional de género en las redes sociales adolescentes y la posible influencia de los mandatos patriarcales de género en la configuración de grupos relacionales entre las chicas y los chicos adolescentes. Asimismo, este cuestionario también recoge dos tipos de datos: los sociodemográficos, que, como la EPRG, nos han facilitado la identificación de la muestra participante en el estudio, y los sociométricos, que nos han permitido hacer un análisis con perspectiva de género de la creación de redes sociales en la adolescencia.

En la figura 3 se puede apreciar que el TS se estructura en torno a seis grandes supuestos de interacción social en el ámbito escolar: organizar una fiesta, adoptar una mascota, participar en un campeonato deportivo, arreglar el ordenador personal, ir de excursión y organizar el juego de la amistad invisible. Cada supuesto relacional entre adolescentes, en la misma línea que la EPRG pero sin centrar la atención en las elecciones para cada género sino en los escenarios relacionales, plantea cuatro preguntas al alumnado: ítems dicotómicos relativos a la aceptación y al rechazo (mi elección / mi no elección) junto con la percepción de aceptación y la percepción de rechazo (elección a mí / no elección a mí). El test incluye como pauta de respuesta que se elija a cualquier estudiante de la clase hasta un máximo de cinco personas.

TEST SOCIOMÉTRICO

Esta encuesta es totalmente anónima. Tus respuestas sólo las vamos a ver tú y yo, el resto de la clase no se enterará nunca. Contesta sinceramente acerca de lo que piensas de verdad.

Centro: _____ Curso y grupo: _____

Localidad: _____ Provincia: _____

Marca con una X tu número de dorsal:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26
	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39

Sexo: Hombre Mujer

Edad (en años): _____

Marca el número de dorsal de la persona que elegirías hasta un máximo de cinco personas. Selecciona la opción 0 si no quieres elegir a nadie.

1) La próxima semana vamos a organizar una fiesta en la clase.

¿A quién(es) elegirías para decorar la clase?											¿Por qué?		
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10			
	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20			
	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30			
¿A quién(es) no elegirías para decorar la clase?											¿Por qué?		
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10			
	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20			
	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30			
¿Quién(es) te elegiría(n) para decorar la clase?											¿Por qué?		
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10			
	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20			
	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30			
¿Quién(es) no te elegiría(n) para decorar la clase?											¿Por qué?		
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10			
	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20			
	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30			

2) La clase ha adoptado una mascota: un pez llamado Nemo.

¿A quién(es) elegirías para cuidarlo?											¿Por qué?		
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10			
	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20			
	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30			
¿A quién(es) no elegirías para cuidarlo?											¿Por qué?		
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10			
	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20			
	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30			

¿Quién(es) te elegiría(n) para cuidarlo? <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr><td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td></tr> <tr><td></td><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td></tr> <tr><td></td><td>21</td><td>22</td><td>23</td><td>24</td><td>25</td><td>26</td><td>27</td><td>28</td><td>29</td><td>30</td></tr> </table>	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		11	12	13	14	15	16	17	18	19	20		21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	¿Por qué?
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10																								
	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20																								
	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30																								
¿Quién(es) no te elegiría(n) para cuidarlo? <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr><td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td></tr> <tr><td></td><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td></tr> <tr><td></td><td>21</td><td>22</td><td>23</td><td>24</td><td>25</td><td>26</td><td>27</td><td>28</td><td>29</td><td>30</td></tr> </table>	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		11	12	13	14	15	16	17	18	19	20		21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	¿Por qué?
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10																								
	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20																								
	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30																								
3) Toda la clase va a participar en un campeonato deportivo.																																		
¿A quién(es) elegirías para formar tu equipo? <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr><td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td></tr> <tr><td></td><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td></tr> <tr><td></td><td>21</td><td>22</td><td>23</td><td>24</td><td>25</td><td>26</td><td>27</td><td>28</td><td>29</td><td>30</td></tr> </table>	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		11	12	13	14	15	16	17	18	19	20		21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	¿Por qué?
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10																								
	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20																								
	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30																								
¿A quién(es) no elegirías para formar tu equipo? <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr><td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td></tr> <tr><td></td><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td></tr> <tr><td></td><td>21</td><td>22</td><td>23</td><td>24</td><td>25</td><td>26</td><td>27</td><td>28</td><td>29</td><td>30</td></tr> </table>	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		11	12	13	14	15	16	17	18	19	20		21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	¿Por qué?
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10																								
	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20																								
	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30																								
¿Quién(es) te elegiría(n) para formar su equipo? <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr><td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td></tr> <tr><td></td><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td></tr> <tr><td></td><td>21</td><td>22</td><td>23</td><td>24</td><td>25</td><td>26</td><td>27</td><td>28</td><td>29</td><td>30</td></tr> </table>	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		11	12	13	14	15	16	17	18	19	20		21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	¿Por qué?
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10																								
	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20																								
	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30																								
¿Quién(es) no te elegiría(n) para formar su equipo? <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr><td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td></tr> <tr><td></td><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td></tr> <tr><td></td><td>21</td><td>22</td><td>23</td><td>24</td><td>25</td><td>26</td><td>27</td><td>28</td><td>29</td><td>30</td></tr> </table>	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		11	12	13	14	15	16	17	18	19	20		21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	¿Por qué?
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10																								
	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20																								
	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30																								
4) Se te ha estropeado tu ordenador personal.																																		
¿A quién(es) elegirías para que te ayudase(n)? <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr><td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td></tr> <tr><td></td><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td></tr> <tr><td></td><td>21</td><td>22</td><td>23</td><td>24</td><td>25</td><td>26</td><td>27</td><td>28</td><td>29</td><td>30</td></tr> </table>	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		11	12	13	14	15	16	17	18	19	20		21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	¿Por qué?
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10																								
	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20																								
	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30																								
¿A quién(es) no elegirías para que te ayudase(n)? <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr><td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td></tr> <tr><td></td><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td></tr> <tr><td></td><td>21</td><td>22</td><td>23</td><td>24</td><td>25</td><td>26</td><td>27</td><td>28</td><td>29</td><td>30</td></tr> </table>	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		11	12	13	14	15	16	17	18	19	20		21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	¿Por qué?
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10																								
	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20																								
	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30																								
¿Quién(es) te elegiría(n) para que le(s) ayudases? <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr><td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td></tr> <tr><td></td><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td></tr> <tr><td></td><td>21</td><td>22</td><td>23</td><td>24</td><td>25</td><td>26</td><td>27</td><td>28</td><td>29</td><td>30</td></tr> </table>	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		11	12	13	14	15	16	17	18	19	20		21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	¿Por qué?
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10																								
	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20																								
	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30																								
¿Quién(es) no te elegiría(n) para que le(s) ayudases? <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr><td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td></tr> <tr><td></td><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td></tr> <tr><td></td><td>21</td><td>22</td><td>23</td><td>24</td><td>25</td><td>26</td><td>27</td><td>28</td><td>29</td><td>30</td></tr> </table>	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		11	12	13	14	15	16	17	18	19	20		21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	¿Por qué?
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10																								
	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20																								
	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30																								

5) Se organiza una excursión para el fin de semana a la que puede asistir la mitad de la clase.

¿A quién(es) elegirías para ir? <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr><td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td></tr> <tr><td></td><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td></tr> <tr><td></td><td>21</td><td>22</td><td>23</td><td>24</td><td>25</td><td>26</td><td>27</td><td>28</td><td>29</td><td>30</td></tr> </table>	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		11	12	13	14	15	16	17	18	19	20		21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	¿Por qué?
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10																								
	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20																								
	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30																								
¿A quién(es) no elegirías para ir? <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr><td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td></tr> <tr><td></td><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td></tr> <tr><td></td><td>21</td><td>22</td><td>23</td><td>24</td><td>25</td><td>26</td><td>27</td><td>28</td><td>29</td><td>30</td></tr> </table>	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		11	12	13	14	15	16	17	18	19	20		21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	¿Por qué?
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10																								
	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20																								
	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30																								
¿Quién(es) te elegiría(n) para ir? <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr><td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td></tr> <tr><td></td><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td></tr> <tr><td></td><td>21</td><td>22</td><td>23</td><td>24</td><td>25</td><td>26</td><td>27</td><td>28</td><td>29</td><td>30</td></tr> </table>	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		11	12	13	14	15	16	17	18	19	20		21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	¿Por qué?
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10																								
	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20																								
	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30																								
¿Quién(es) no te elegiría(n) para ir? <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr><td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td></tr> <tr><td></td><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td></tr> <tr><td></td><td>21</td><td>22</td><td>23</td><td>24</td><td>25</td><td>26</td><td>27</td><td>28</td><td>29</td><td>30</td></tr> </table>	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		11	12	13	14	15	16	17	18	19	20		21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	¿Por qué?
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10																								
	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20																								
	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30																								

6) Vamos a organizar el juego del amigo invisible en clase.

Si pudieseis elegir, ¿a quién(es) te gustaría regalarle? <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr><td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td></tr> <tr><td></td><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td></tr> <tr><td></td><td>21</td><td>22</td><td>23</td><td>24</td><td>25</td><td>26</td><td>27</td><td>28</td><td>29</td><td>30</td></tr> </table>	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		11	12	13	14	15	16	17	18	19	20		21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	¿Por qué?
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10																								
	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20																								
	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30																								
Si pudieseis elegir, ¿a quién(es) no te gustaría regalarle? <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr><td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td></tr> <tr><td></td><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td></tr> <tr><td></td><td>21</td><td>22</td><td>23</td><td>24</td><td>25</td><td>26</td><td>27</td><td>28</td><td>29</td><td>30</td></tr> </table>	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		11	12	13	14	15	16	17	18	19	20		21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	¿Por qué?
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10																								
	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20																								
	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30																								
Si pudieseis elegir, ¿a quién(es) le(s) gustaría regalarte? <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr><td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td></tr> <tr><td></td><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td></tr> <tr><td></td><td>21</td><td>22</td><td>23</td><td>24</td><td>25</td><td>26</td><td>27</td><td>28</td><td>29</td><td>30</td></tr> </table>	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		11	12	13	14	15	16	17	18	19	20		21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	¿Por qué?
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10																								
	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20																								
	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30																								
Si pudieseis elegir, ¿a quién(es) no le(s) gustaría regalarte? <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr><td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td></tr> <tr><td></td><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td></tr> <tr><td></td><td>21</td><td>22</td><td>23</td><td>24</td><td>25</td><td>26</td><td>27</td><td>28</td><td>29</td><td>30</td></tr> </table>	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		11	12	13	14	15	16	17	18	19	20		21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	¿Por qué?
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10																								
	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20																								
	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30																								

Figura 3. Instrumento Test Sociométrico (TS)

No obstante, en este estudio nos centramos en el análisis de dos supuestos de interacción del TS: el supuesto del cuidado de la mascota y el supuesto de la participación en un campeonato deportivo, por ser escenarios relacionales claramente distintivos en una sociedad patriarcal; presentando para ambos escenarios sólo los resultados relativos al ítem de aceptación (elegiría) de las acciones realizadas por las y los adolescentes con sus iguales en el contexto educativo. Así, en este trabajo se muestran los datos obtenidos en una pequeña parte del instrumento TS (ver figura 4).

TEST SOCIOMÉTRICO (reducido)

Esta encuesta es totalmente anónima. Tus respuestas sólo las vamos a ver tú y yo, el resto de la clase no se enterará nunca. Contesta sinceramente acerca de lo que piensas de verdad.

Centro: _____ Curso y grupo: _____
 Localidad: _____ Provincia: _____

Marca con una X tu número de dorsal:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26
	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39

Sexo: Hombre Mujer Edad (en años): _____

Marca el número de dorsal de la persona que elegirías hasta un **máximo de cinco personas**. Selecciona la opción 0 si no quieres elegir a nadie.

2) La clase ha adoptado una mascota: un pez llamado Nemo.

¿A quién(es) elegirías para cuidarlo?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30

3) Toda la clase va a participar en un campeonato deportivo.

¿A quién(es) elegirías para formar tu equipo?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30

Figura 4. Instrumento Test Sociométrico –reducido– (TSr)

4.3. Procedimiento

En esta investigación, para llevar a cabo el trabajo de campo, se sigue un procedimiento de acción concertada con los centros educativos que aceptaron participar en el estudio. El primer paso fue presentar el estudio a los equipos directivos de dichos centros educativos, proponiendo la inclusión de esta iniciativa investigadora en el Plan de Igualdad que ponen en marcha cada curso los propios centros educativos. Asimismo, desde el inicio, se comunicó a los equipos directivos la importancia de la participación en el estudio y el alcance de la colaboración en el mismo por parte de los centros educativos. Dicha colaboración, que necesitaba del apoyo del profesorado a cargo de las tutorías de los grupos-clase, consistió en la aplicación de dos instrumentos, la Escala de Preferencias Relacionales de Género (EPRG) y el Test Sociométrico (TS), al alumnado en sesiones colectivas en el tiempo (cincuenta minutos) del horario lectivo semanal reservado a una tutoría para cada grupo-clase. El alumnado fue tratado, en todo momento, respetando las normas éticas de la realización de investigaciones con menores; de manera que se le informó del carácter voluntario y anónimo de su participación en el estudio, así como de los objetivos del mismo y de la utilización que se iba a hacer de los datos que nos aportaban y que recogimos para su desarrollo. Por nuestra parte, nos comprometimos con los equipos directivos a entregar informes con la información obtenida a la persona responsable del Plan de Igualdad en el centro educativo y al profesorado con tutorías en los grupos-clase participantes en el estudio.

Dada la magnitud de la investigación, en cuanto a los objetivos fijados, a la muestra que se pretendía alcanzar y al procedimiento acordado con los centros educativos, fue necesario contar con la colaboración de personal externo al estudio para poder acometer dichas cuestiones de manera eficaz en el mismo espacio temporal para todos los grupos-clase participantes en el estudio. Así, en varias sesiones grupales, se formó a alumnado universitario para la adecuada realización de este procedimiento y se le entrenó para

garantizar la correcta aplicación de los instrumentos de la investigación en un mismo protocolo de recogida de datos para todos los casos.

Una vez definida la muestra de estudio, se contactó con el profesorado correspondiente de los centros educativos, fijando una cita en el horario de tutorías para administrar las pruebas. La recogida de datos se realizó en el segundo trimestre del curso académico 2009-2010, en concreto, entre los meses de febrero y marzo de 2010; y ya, en el mes de junio del mismo año, se entregaron los informes correspondientes a los centros educativos con los resultados más relevantes de cada grupo-clase y con una propuesta de líneas de actuación acorde a la situación encontrada.

4.4. Análisis de datos

Esta investigación, debido a las características de la información recogida con cada instrumento y al objeto de estudio de la misma, ha tenido lugar en diversas etapas para el proceso de análisis de datos. En cada etapa existe un objeto de estudio diferenciado de las otras, aunque se da el caso que en algunas etapas coinciden la muestra –amplia y reducida– y el instrumento de recogida de datos –Escala Preferencias Relaciones de Género (EPRG) y Test Sociométrico (TS)–.

En la primera y en la segunda etapa del proceso de análisis de datos en el estudio de las relaciones de género entre adolescentes, ambas etapas desarrolladas en la primera fase de la investigación para la que se cuenta con la muestra amplia (n = 6000), se analiza la Escala Preferencias Relaciones de Género (EPRG). Es decir, estas dos primeras etapas comparten la muestra y el instrumento del que se obtienen los datos, pero con fines de estudio diferentes. En la primera etapa, se estudia la posible validación de la EPRG como instrumento fiable con el que medir las preferencias relacionales de género del alumnado adolescente en el ámbito escolar. En la segunda etapa, se

estudia en la EPRG los posibles patrones relacionales de género entre adolescentes en situaciones de aceptación y de rechazo. Así, el estudio del instrumento EPRG, tanto para su validación como para la identificación de los patrones relacionales de género del alumnado adolescente, se lleva a cabo, inicialmente, con el paquete estadístico SPSS (versión 20 para Windows) y, posteriormente, con el programa SPAD (versión 5.6 para Windows), con el que se realizan Análisis de Correspondencias Múltiples (ACM).

Seguidamente, la tercera y la cuarta etapa del proceso de análisis de datos, en este mismo estudio de las relaciones de género entre adolescentes, se desenvuelven ya en la segunda fase de la investigación, para la cual se cuenta con la muestra reducida ($n = 722$). Estas dos etapas, aunque comparten la muestra, difieren en el instrumento del que se obtienen los datos para cada objeto de estudio.

De esta manera, en la tercera etapa se estudia, de nuevo a través de los datos de la EPRG, la predisposición de alumnado adolescente a establecer relaciones con sus iguales según el género y la naturaleza de la actividad, y si las tendencias relacionales de género del alumnado adolescente para situaciones de aceptación están condicionadas por los mandatos patriarcales atribuidos a mujeres y hombres. Para ello, con el paquete estadístico SPSS (versión 18 para Windows), se realiza un análisis exploratorio de las variables para conocer su distribución (frecuencias y porcentajes); y, además, se aplica la prueba de contraste Chi-Cuadrado para probar las diferencias en función del género y la edad y conocer el coeficiente de contingencia para estudiar la asociación entre variables de escala nominal. En este caso, a diferencia del análisis realizado en la segunda etapa, se presentan, exclusivamente, los resultados de aceptación, y no los de rechazo, para cada género en cuanto a las preferencias relacionales entre adolescentes con sus iguales.

Por último, en la cuarta etapa se estudia, mediante los datos del Test Sociométrico (TS), la consistencia interna en cuanto a la composición de género

y a la estructura relacional para cada actividad de las redes sociales formadas por el alumnado adolescente en contextos de interacción escolares. En esta ocasión, los datos se analizan con el paquete informático UCINET (versión 6.271 para Windows), obteniendo indicadores sociométricos de la red: Densidad, Distancia Media, Centralización In y Centralización Out, e Intermediación; y también indicadores sociométricos del alumnado: Densidad, Centralidad In y Centralidad Out, Cercanía In y Cercanía Out, Intermediación, Poder de Bonacich y Centralidad de Bonacich. Asimismo, estos datos se tratan gráficamente con el programa NetDraw (versión 2.091 para Windows) para elaborar sociogramas de las redes sociales formadas por el alumnado en cada aula para cada supuesto de interacción. De forma complementaria, se utiliza el programa estadístico SPSS (versión 15 para Windows) para realizar, desagregados por sexo, el correspondiente análisis descriptivo: media, desviación típica y medias robustas; y, además, se aplican las pruebas de contrastes U-de Mann-Whitney y T de Student para la comprobación de hipótesis.

5. RESULTADOS

En los siguientes apartados se exponen los resultados de nuestro estudio en función de los objetivos que nos planteamos en la investigación. Así, a continuación se presentan los resultados organizados en cuatro bloques.

El primer bloque de resultados muestra los datos relativos a la validación de la Escala de Preferencias Relacionales de Género (EPRG). Esto es: se explora con datos empíricos aportados por 6000 personas si la EPRG podría ser utilizado en el diagnóstico de género en educación como instrumento válido y fiable con el que medir las preferencias relacionales de género de las estudiantes y los estudiantes hacia sus iguales en la escuela y con el que estudiar los patrones relacionales de género en el alumnado.

Seguidamente, el segundo bloque de resultados, que también recurre a los datos cuantitativos de la Escala de Preferencias Relacionales de Género (EPRG) para la muestra de 6000 casos, acoge evidencias en relación con las preferencias relacionales del alumnado según el género con el que interactuar, pudiendo llegar a la identificación de patrones relacionales de género asociados a chicas y a chicos para situaciones de aceptación y de rechazo en las aulas escolares. Así, de manera global se examinan las preferencias relacionales de género de 6000 estudiantes para ver si se aprecian, gráficamente, patrones preferenciales de género en las relaciones escolares que establecen con otras y otros adolescentes, tanto para las interacciones positivas (aceptación) como para las negativas (rechazo).

Por otro lado, el tercer bloque de resultados alude a los datos cuantitativos de la Escala de Preferencias Relacionales de Género (EPRG), obtenidos de 722 personas, en relación con la predisposición del alumnado adolescente a establecer relaciones con sus iguales según el género y la naturaleza de la actividad. De este modo, se analizan estos datos para

averiguar si las tendencias relacionales de género del alumnado adolescente están condicionadas por los mandatos sociales atribuidos a mujeres y hombres en una sociedad patriarcal.

Finalmente, el cuarto bloque de resultados atiende los datos empíricos del Test Sociométrico (TS), para la muestra de 722 casos, referentes a la consistencia interna, respecto al género y a la naturaleza de la actividad, de las redes sociales formadas por el alumnado adolescente en las aulas escolares. Se estudia la composición de género y las formaciones estructurales de las redes sociales del alumnado adolescente en función de la naturaleza de la actividad para la que interactuar.

5.1. Diagnóstico de las preferencias relacionales de género en educación

No hay mucha tradición de análisis de la calidad de los datos mediante este tipo de escalas que proponemos, por lo que hemos buscado un análisis similar en la propuesta de Bergesio y Golovanevsky (2008; 2013) y de Letelier et al. (2010). El estudio de la validez y fiabilidad para el caso de datos dicotómicos (elección / no elección y rechazo / no rechazo) obtenidos con la Escala de Preferencias Relacionales de Género (EPRG) y organizados mediante matrices de datos nominales, tal como se presenta en este estudio, requiere de un análisis pormenorizado de los valores conseguidos en el modelo de correspondencias múltiples que se considere como válido para la observación y graduación 'geométrica' de las posiciones espaciales en el nuevo espacio euclideo reducido a los componentes principales que pueden mantener una explicación parsimoniosa pero precisa del problema de diagnóstico que se presenta. Esto quiere decir que la validez de constructo alude aquí al hallazgo de un modelo de Análisis de Correspondencias Múltiples (ACM) útil para representar la información con los menores componentes principales posibles

pero que esta se pueda observar de forma nítida en relación con la naturaleza del problema de investigación.

Tal es el caso de este modelo de ACM que presentamos (tomando como variables activas las cuarenta dimensiones –correspondientes a las diez opciones de respuesta en cada uno de los cuatro ítems– que contempla el instrumento más la variable género). De esta forma, se busca un modelo útil para observar las asignaciones de roles de género y estereotipos (según el problema planteado en el estudio) que a su vez es parsimonioso, pues sólo requiere conservar para la explicación los dos primeros factores, pues a partir del tercero ya sólo se explican aspectos residuales, principalmente redundancia de información contenida en los dos primeros y que tienen una peor representación espacial.

NUMBER	EIGENVALUE	PERCENTAGE	CUMULATED PERCENTAGE	
1	0.2610	26.10	26.10	*****
2	0.0768	7.68	33.78	*****
3	0.0580	5.80	39.58	*****
4	0.0400	4.00	43.57	*****
5	0.0330	3.30	46.88	*****

Figura 5. Extracción de los cinco primeros componentes principales en el ACM.

Una vez resuelto el problema de hallar el modelo adecuado de ACM, es necesario comprobar que la nitidez con que se representan, conjuntamente, los casos y variables, en el espacio euclideo así caracterizado, es suficiente (fiable). Para ello, contamos con la generalización del teorema del coseno en el espacio euclideo, que nos da como resultado que los ‘cosinus carres / squares cosines’ (cosenos al cuadrado) dan cuenta de la potencia representativa de un elemento en el espacio vectorial elaborado con el modelo de ACM elegido. Es decir, que en la práctica estos son indicadores, a modo de coeficientes de correlación entre las dimensiones y las variables, sobre la nitidez de observación del elemento (categorías de las variables) en cada plano geométrico en que se impliquen tales dimensiones (ejes 1 y 2). En nuestra

investigación, la nitidez que ofrece a las distribuciones de los roles de género la dimensión 2 (que se elabora con la contribución principal del género de los encuestado) alcanza un coeficiente muy elevado (Squares Cosines = .71 = Hombre / Mujer). De donde se deduce que las observaciones de las diferencias de género (distancias), esencia de este estudio, sobre los planos conformados por los ejes 1 (pues este representa bien las elecciones / rechazos) y 2 serán claramente fiables y pueden conducir a una interpretación científica útil.

Exponemos solamente los valores de las categorías de género (hombre / mujer) y los diez primeros elementos categóricos (si / no) referidos a las variables del ítem 1 de la Escala de Preferencias Relacionales de Género (EPRG) para no caer en redundancias porque los restantes ítems siguen exactamente la misma lógica y no ofrecen sino idéntica información a la aquí expuesta.

CATEGORIES			CONTRIBUTIONS					SQUARED COSINES				
IDEN - LABEL	REL. WT.	DISTO	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1 . sexo del alumnado en la red												
sexH - HOMBRE	1.20	1.03	0.0	11.4	0.4	0.0	0.0	0.00	0.71	0.02	0.00	0.00
sexM - MUJER	1.24	0.97	0.0	11.0	0.4	0.0	0.0	0.00	0.71	0.02	0.00	0.00

6 . 1 Tener una relación de pareja.												
s11s - Si elegiría una chica	0.54	3.50	0.3	7.2	0.6	0.1	5.0	0.04	0.29	0.02	0.00	0.09
s11n - No elegiría una chica	1.90	0.29	0.1	2.1	0.2	0.0	1.4	0.04	0.29	0.02	0.00	0.09

7 . 1 Estudiar juntos/as.												
s12s - Si elegiría una chica	1.59	0.53	0.5	0.8	1.7	0.7	0.4	0.15	0.08	0.12	0.03	0.02
s12n - No elegiría una chica	0.85	1.89	0.9	1.6	3.2	1.3	0.7	0.15	0.08	0.12	0.03	0.02

8 . 1 Compartir un secreto.												
s13s - Si elegiría una chica	1.50	0.62	0.5	2.4	0.8	0.0	1.9	0.13	0.20	0.05	0.00	0.07
s13n - No elegiría una chica	0.94	1.60	0.8	3.9	1.2	0.1	3.0	0.13	0.20	0.05	0.00	0.07

9 . 1 Sentarnos juntos/as en la clase.												
s14s - Si elegiría una chica	1.70	0.43	0.4	1.6	0.8	0.5	0.1	0.14	0.17	0.06	0.03	0.00
s14n - No elegiría una chica	0.73	2.32	0.9	3.8	1.8	1.1	0.2	0.14	0.17	0.06	0.03	0.00

10 . 1 Prestarnos la ropa.												
s15s - Si elegiría una chica	0.71	2.45	0.5	8.6	0.0	0.6	1.6	0.08	0.38	0.00	0.01	0.03
s15n - No elegiría una chica	1.73	0.41	0.2	3.5	0.0	0.2	0.7	0.08	0.38	0.00	0.01	0.03

11 . 1 Ordenar y limpiar.												
s16s - Si elegiría una chica	0.69	2.55	2.7	0.0	0.6	5.6	1.5	0.40	0.00	0.02	0.13	0.03
s16n - No elegiría una chica	1.75	0.39	1.0	0.0	0.2	2.2	0.6	0.40	0.00	0.02	0.13	0.03

12 . 1 Practicar deporte juntos/as.												
s17s - Si elegiría una chica	1.15	1.13	1.5	0.3	1.7	0.2	0.7	0.29	0.02	0.08	0.01	0.02
s17n - No elegiría una chica	1.29	0.89	1.3	0.3	1.5	0.2	0.6	0.29	0.02	0.08	0.01	0.02

13 . 1 Jugar a un videojuego.												
s18s - Si elegiría una chica	0.80	2.06	2.4	0.0	1.1	2.2	1.1	0.39	0.00	0.04	0.05	0.02
s18n - No elegiría una chica	1.64	0.48	1.2	0.0	0.5	1.1	0.5	0.39	0.00	0.04	0.05	0.02

14 . 1 Ser delegada de la clase.												
s19s - Si elegiría una chica	0.92	1.64	1.9	0.0	1.2	1.5	2.6	0.32	0.00	0.05	0.04	0.06
s19n - No elegiría una chica	1.52	0.61	1.1	0.0	0.7	0.9	1.6	0.32	0.00	0.05	0.04	0.06

15 . 1 Ir de acampada.												
s10s - Si elegiría una chica	1.20	1.04	1.2	0.9	1.1	0.3	1.5	0.26	0.05	0.05	0.01	0.04
s10n - No elegiría una chica	1.24	0.97	1.2	0.8	1.0	0.3	1.5	0.26	0.05	0.05	0.01	0.04

2.4 1.7 2.1 0.5 3.0												

Figura 6. Descripción de las dimensiones principales a partir del ACM

Además, para las aproximaciones de las variables no activas (ilustrativas) contamos con los valores t (que indican distancias en valores positivos y negativos normalizadas respecto del centro del factor o dimensión) que se ajustan mediante una prueba de Chi-Cuadrado indicativa de su significación en la definición y explicación de su asociación con cada factor y/o cluster calculado. Si bien, como se verá posteriormente, el análisis gráfico viene a ser aún más expresivo sobre los planos principales que conforman ambos ejes, por lo que no se incluyen en el documento.

Complementariamente, hemos calculado el coeficiente Alpha de Cronbach para el conjunto de la EPRG (con el procedimiento reliability del SPSS), obteniendo un óptimo resultado en consistencia interna (Alpha = .92); lo cual era de esperar dado lo marcados que están los roles de género que promueve el patriarcado en los procesos de socialización de chicos y chicas (ambos son muy consistentes tanto en la elección como en el rechazo promoviendo altos niveles de concordancia grupal entre sí), manifestando que este tipo de aproximación diagnóstica novedosa que supone la Escala de Preferencias Relacionales de Género ofrecen una clara caracterización del problema de estudio abordado en el diagnóstico de género en los centros escolares. También es justo decir, que el tamaño muestral es muy amplio (n = 6000 casos; siendo 2948 chicos, 3041 chicas -y 11 casos que no determinan su género-) lo que afecta a la elevación de este coeficiente. Finalmente, para no incumplir supuestos de nivel de medida, hemos considerado el caso del cálculo de un modelo de escalamiento óptimo (CATPCA para datos nominales con categorías múltiples no ordenadas -en nuestro caso para las 40 variables de la escala EPRG cada categoría toma los valores 1 = sí, 2 = no y 3 = ns / nc; y el género 1 = mujer, 2 = hombre y 3 = ns / nc), quedando como resumen un modelo de dos factores principales en el cual el género satura obteniendo medidas de discriminación altas en la segunda dimensión (.707; con una consistencia Alpha de Cronbach = .701) y las variables de aceptación / rechazo saturan generalmente con mayores valores en la dimensión 1 (con un Alpha = .93).

Resumen del modelo				Medidas de discriminación (sólo se expone la variable género)		
Dimensión	Alfa de Cronbach	Varianza explicada		Dimensión		Media
		Total (autovalores)	Inercia	1	2	
1	,930	10,748	,262	Sexo del alumnado en la red	,000	,707
2	,701	3,162	,077			
Total		13,910	,339			
Media	,878 ^a	6,955	,170			

a. El Alfa de Cronbach Promedio está basado en los autovalores promedio

Figura 7. Fiabilidad de las mediciones categóricas y discriminación por género

Considerando el conjunto de resultados dispuestos a discusión, cabe interpretar que la medida obtenida en el proceso de recogida de datos socioeducativos con la Escala de Preferencias Relacionales de Género (EPRG) es una aproximación bastante fiable (consistente) y válida (constructo: asignaciones de roles y estereotipos de género en el aula escolar) considerando al tiempo las ‘distancias sociales’ y la estructura electiva de chicos y chicas en las aulas. Con esta confianza procedemos en el siguiente apartado al objetivo de caracterizar las preferencias relacionales de género.

5.2. Patrones preferenciales de género en las relaciones escolares

Tras la validación de la Escala de Preferencias Relacionales de Género (EPRG), procedemos a identificar los patrones preferenciales, para la aceptación y el rechazo, en las relaciones de género que establecen las chicas y los chicos adolescentes en contextos relacionales concretos durante la convivencia escolar. Así, a partir de las respuestas de 6000 estudiantes a la Escala de Preferencias Relacionales de Género –reducida– (EPRGr), se han estudiado dichas contribuciones para las situaciones de aceptación y las de

rechazo a la interacción con otras personas adolescentes con el sistema de Análisis de Correspondencias Múltiples (ACM), identificando los factores 1 y 2 como más relevantes para la muestra. La representación gráfica de este análisis revela diferencias de género en cuanto a la posición relacional (visibilidad espacial), como seguidamente se detallan, en los nuevos espacios métricos generados por el plano de los ejes 1 y 2 para situaciones interactivas, positivas (aceptación) y negativas (rechazo), entre chicas y chicos.

A continuación se presentan las representaciones gráficas del alumnado según género (las estudiantes chicas están simbolizadas con el color rosa y los estudiantes chicos con el color azul) para los cuatro escenarios de interacción escolar –aceptación (elección directa en positivo) y rechazo (elección directa en negativo) para cada género–: aceptación chicas, aceptación chicos, rechazo chicas, y rechazo chicos; en cada una de las diez situaciones relacionales planteadas en la EPRG: tener una relación de pareja, estudiar juntos/as, compartir un secreto, sentarnos juntos/as en clase, prestarnos la ropa, ordenar y limpiar, practicar un deporte juntos/as, jugar a un videojuego, ser delegado/a de la clase, e ir de acampada. Las dos primeras representaciones gráficas (figura 8 y figura 9) recogen la aceptación de chicas y chicos para situaciones interactivas con sus iguales, revelando patrones preferenciales de género en positivo. En cambio, las dos últimas gráficas (figura 10 y figura 11) exponen el rechazo explícito de chicas y chicos para el establecimiento de relaciones con sus iguales, dejando ver patrones preferenciales de género en negativo.

En la figura 8, correspondiente al primer escenario de interacción (supuesto de aceptación de chicas por parte del alumnado), se puede observar como los hombres de la muestra eligen mayoritariamente a chicas para tener una relación de pareja [s11si]; mientras que las mujeres de la misma muestra optan por elegir a chicas para compartir un secreto [s13si], sentarse juntas en la clase [s14si] y estudiar juntas [s12si].

Por otro lado, en el segundo escenario de interacción (supuesto de aceptación de chicos por las estudiantes y los estudiantes), se aprecia (ver figura 9) que las mujeres escogen a los chicos para diversas actividades sin destacar mayoritariamente ninguna elección significativa; y que, por su parte, los hombres prefieren relacionarse con otros chicos para jugar a un videojuego [s28si], practicar deportes juntos [s27si] y prestarse la ropa [s25si].

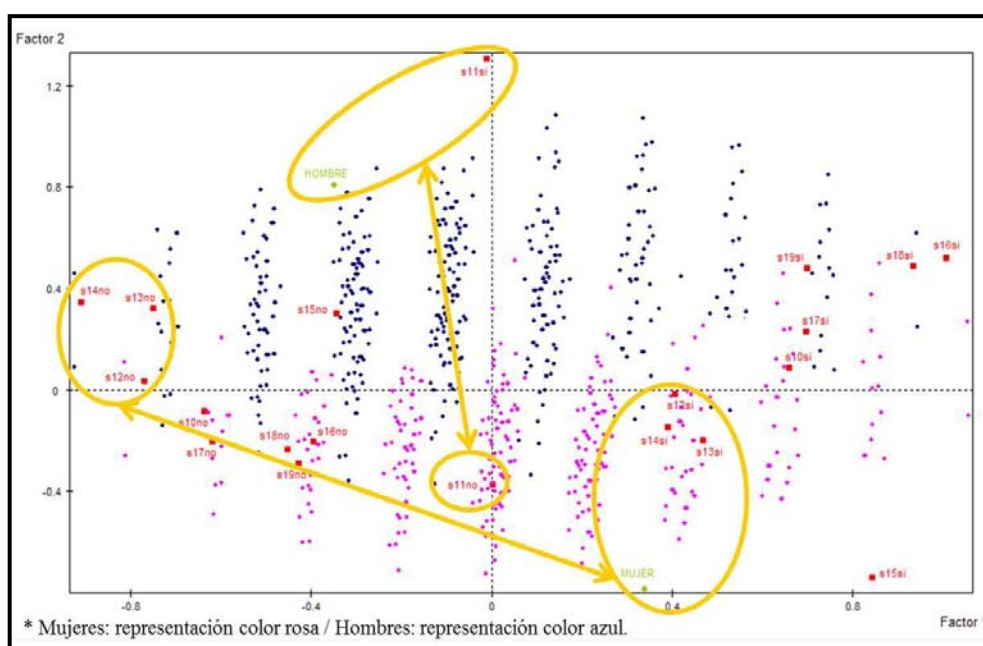


Figura 8. Distribución de las Preferencias Relacionales de Género de mujeres y hombres adolescentes en la elección de chicas para supuestos de interacción.

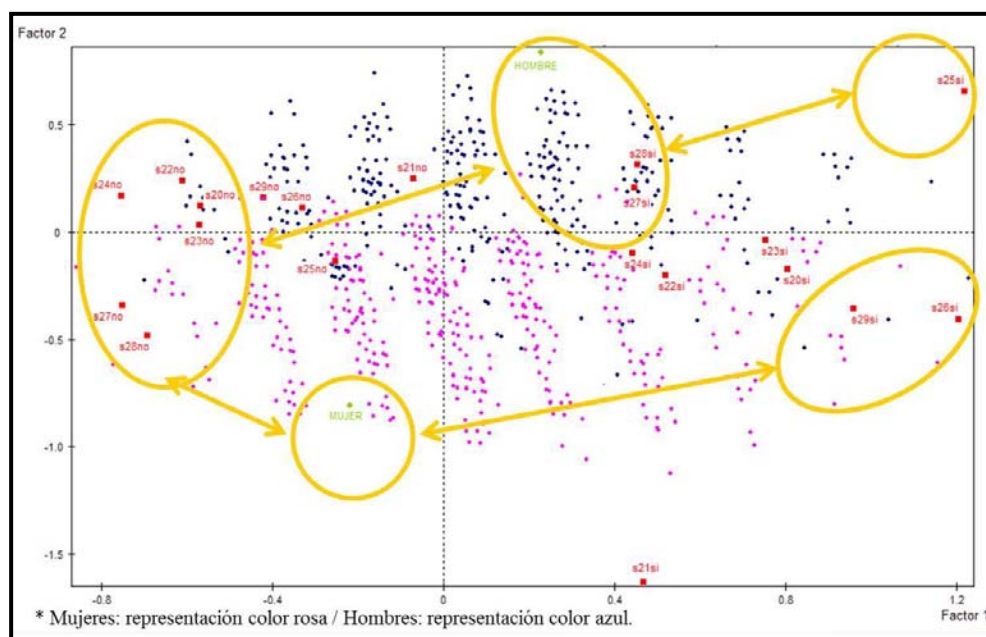


Figura 9. Distribución de las Preferencias Relacionales de Género de mujeres y hombres adolescentes en la elección de chicos para supuestos de interacción.

Los siguientes escenarios relacionales (en la representación gráfica del supuesto de rechazo de chicas y en la gráfica del supuesto de rechazo de chicos por las alumnas y los alumnos) presentan los mismos patrones preferenciales de género hacia el rechazo por parte de las mujeres y de los hombres. De este modo, se puede observar en la figura 10 que las mujeres de la muestra manifiestan su clara negativa a tener una relación de pareja con otra chica [s31si] y los hombres a prestarse la ropa con una chica [s35si], mientras que en la figura 11 los hombres no quieren relacionarse con chicos para tener una relación de pareja [s41si] y las mujeres rechazan la relación con chicos para prestarse la ropa [s45si].

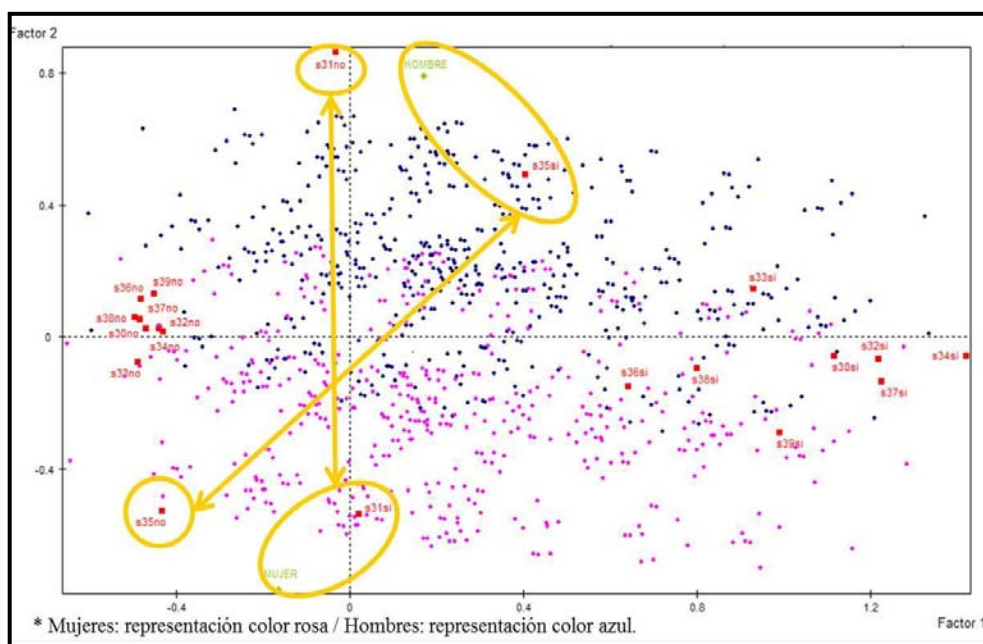


Figura 10. Distribución de las Preferencias Relacionales de Género de mujeres y hombres adolescentes en el rechazo de chicas para supuestos de interacción.

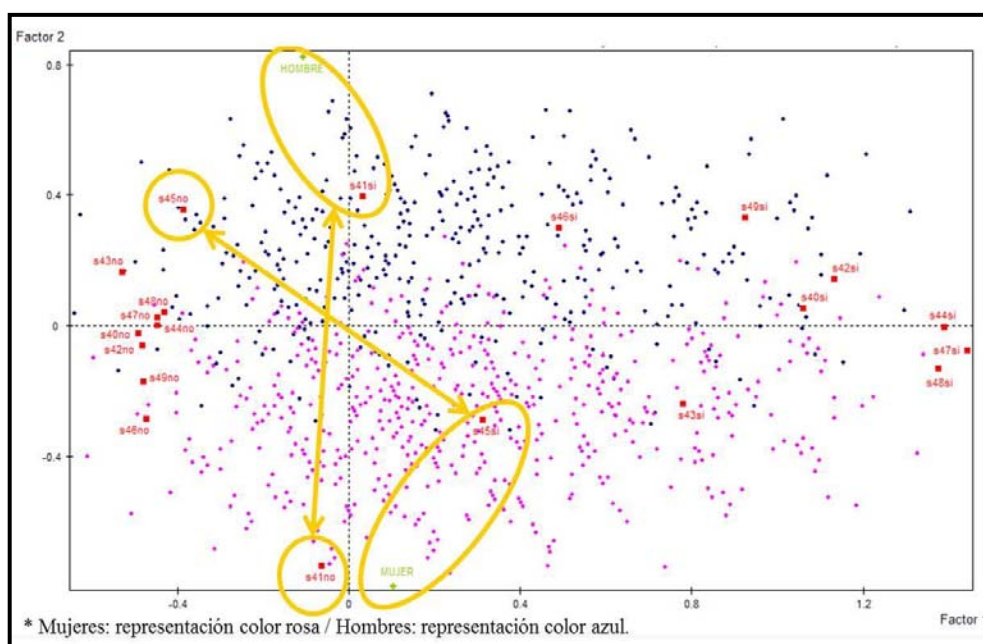


Figura 11. Distribución de las Preferencias Relacionales de Género de mujeres y hombres adolescentes en el rechazo de chicos para supuestos de interacción.

Esta información resulta de gran interés para valorar los principales rasgos de los patrones relacionales de género entre adolescentes, ya que mediante una representación gráfica de 6000 personas, y sus posicionamientos individuales en el espacio de los planos 1 y 2, se aprecian claramente agrupamientos de género (nube de puntos rosas en el caso de las mujeres y nube de puntos azules en el caso de los hombres) para cada uno de los diversos escenarios y actividades relacionales planteadas. En los cuatro escenarios trazados (aceptar la relación con chicas y aceptar la relación con chicos, junto con rechazar la relación con chicas y rechazar la relación con chicos), el alumnado presenta patrones preferenciales diferenciales según el género para establecer contacto relacional con sus iguales en la escuela.

5.3. Tendencia relacional de género en el alumnado adolescente

Tras ver en el apartado anterior la existencia de patrones preferenciales de género en las relaciones escolares, en este apartado se profundiza en el análisis de las preferencias relacionales de género del alumnado adolescente para conocer mediante otro análisis cuantitativo la tendencia relacional de género según situaciones de interacción social concretas, y si esta tendencia podría estar condicionada por los mandatos patriarcales de género.

Los resultados muestran que las chicas son elegidas en un alto porcentaje para sentarse juntos/as (77%), estudiar juntos/as (73,3%) y compartir un secreto (69,3%), mientras que los chicos lo son para sentarse juntos/as (70,2%), practicar deporte juntos/as (66,6%), jugar a videojuegos (66,4%) y estudiar juntos/as (61,6%). Estos resultados revelan que el alumnado elige a chicas y chicos en un alto porcentaje para actividades propias del contexto escolar como sentarse juntos/as o estudiar juntos/as. Sin embargo, se observa que una de las actividades para las que más se elige a las chicas es para compartir secretos, mientras que las actividades en las que más se elige a los chicos son para jugar videojuegos y practicar deporte. La tabla II resume los

datos sobre las preferencias relacionales de género del alumnado en función de la naturaleza de las actividades.

Tabla II. Distribución de las preferencias relacionales del alumnado para la aceptación de chicas y chicos

Actividades	Preferencias Relacionales de Aceptación	
	Chicas	Chicos
Tener una relación de pareja	28,2%	17%
Estudiar juntos/as	73,3%	61,6%
Compartir un secreto	69,3%	51,1%
Sentarse juntos/as en la clase	77%	70,2%
Prestarse la ropa	34,7%	22%
Ordenar y limpiar	39,8%	29,7%
Practicar deporte juntos/as	57,3%	66,6%
Jugar a un videojuego	46,1%	66,4%
Ser delegado/a de la clase	49,1%	43,1%
Ir de acampada	60,3%	52%

Estos datos muestran que, en las situaciones de aceptación, los porcentajes de elección de las chicas son superiores para todas las actividades excepto para jugar videojuegos y practicar deporte, lo que indica que son más preferidas en actividades puramente escolares como estudiar juntos/as, sentarse juntos/as o ser delegado/a de la clase y en actividades de ámbito más privado como son compartir secretos, prestarse ropa, tener una relación de pareja, y ordenar y limpiar. Estos resultados corroboran la presencia de patrones de género en la elección positiva (aceptación) de chicas y chicos según la naturaleza relacional o social de las actividades.

En un análisis más pormenorizado, podemos conocer no sólo el género de las personas elegidas sino también de las electoras con el objeto de tener un mayor conocimiento de las preferencias mutuas del alumnado. Las figuras 12 y 13 presentan las elecciones de género en la aceptación al establecimiento de

relaciones que hacen las mujeres y los hombres adolescentes según la naturaleza de la actividad y el género.

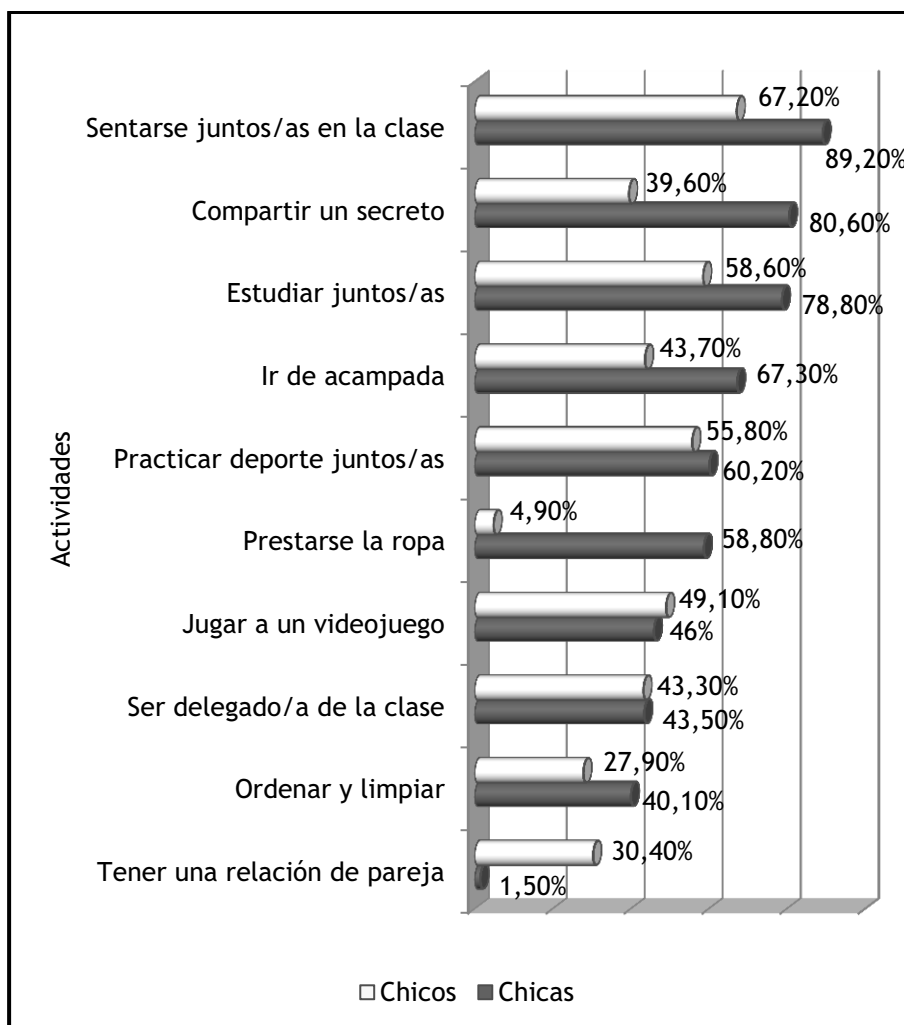


Figura 12. Preferencias relacionales (aceptación) de las mujeres según actividades y género.

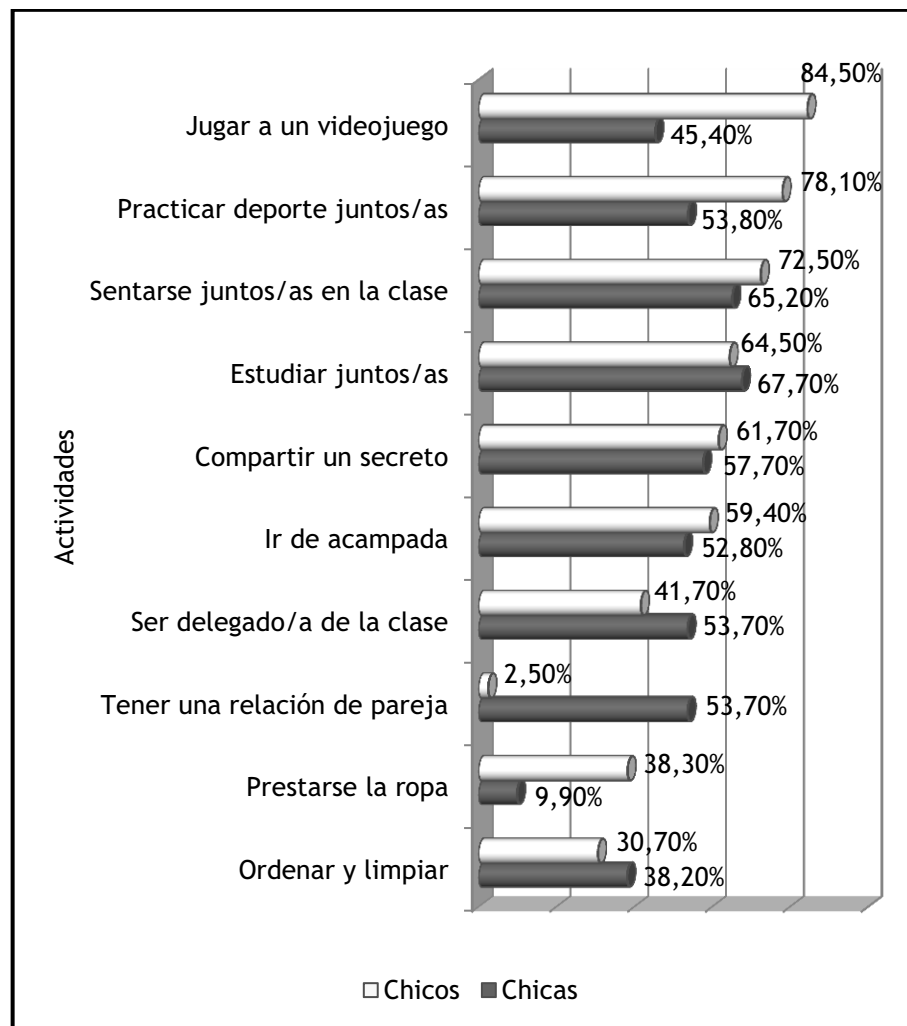


Figura 13. Preferencias relacionales (aceptación) de los hombres según actividades y género.

Se observa que los porcentajes de elección mutua entre adolescentes del mismo sexo son superiores a los porcentajes de elecciones de personas de distinto sexo, indicando una tendencia a mantener ámbitos de actividad separados. De este modo, las chicas se eligen mutuamente para sentarse juntas (89,2%), compartir secretos (80,6%), estudiar juntas (78,8%) e ir de acampada (67,3%); mientras que los chicos se eligen entre sí para jugar a videojuegos (84,5%), practicar deporte juntos (78,1%), sentarse juntos (72,5%) y estudiar juntos (64,5%). Esto indica que las alumnas eligen principalmente a otras chicas para compartir secretos, a la vez que los alumnos prefieren elegir a otros

chicos principalmente para jugar a videojuegos y practicar deporte. Esta tendencia también se observa en las actividades definidas por el contexto escolar como sentarse juntos/as y estudiar juntos/as. La tabla III muestra que las diferencias observadas en las preferencias relacionales entre chicos y chicas son estadísticamente significativas.

Tabla III. Tabla de contingencia según el género del alumnado (n = 710) *

Preferencias Relacionales de Aceptación		Mujeres (n = 355)	Hombres (n = 355)	Significación
Tener una relación de pareja	Chicas	5 (1,5%)	174 (53,7%)	X(2) = 233,010 p = .000 C. Contingencia = .670
	Chicos	99 (30,4%)	8 (2,5%)	
Prestarse la ropa	Chicas	191 (58,8%)	32 (9,9%)	X(2) = 192,232 p = .000 C. Contingencia = .589
	Chicos	16 (4,9%)	123 (38,3%)	
Compartir un secreto	Chicas	262 (80,6%)	187 (57,7%)	X(2) = 27,830 p = .000 C. Contingencia = .186
	Chicos	129 (39,6%)	200 (61,7%)	
Ir de acampada	Chicas	218 (67,3%)	172 (52,8%)	X(2) = 12,889 p = .000 C. Contingencia = .132
	Chicos	142 (43,7%)	192 (59,4%)	
Jugar a un videojuego	Chicas	149 (46%)	148 (45,4%)	X(2) = 12,427 p = .000 C. Contingencia = .129
	Chicos	160 (49,1%)	272 (84,5%)	
Practicar deporte juntos/as	Chicas	195 (60,2%)	175 (53,8%)	X(2) = 9,477 p = .002 C. Contingencia = .108
	Chicos	182 (55,8%)	253 (78,1%)	
Sentarse juntos/as en la clase	Chicas	290 (89,2%)	212 (65,2%)	X(2) = 8,699 p = .003 C. Contingencia = .095
	Chicos	219 (67,2%)	235 (72,5%)	

* 12 estudiantes no especifican el género.

Como puede verse en la tabla IV, las diferencias observadas en las elecciones se mantienen en el tramo de edad de 12 a 14 años (adolescencia temprana) tanto en actividades propias del contexto escolar como sentarse juntos/as en clase o practicar deporte juntos/as como en otras actividades sociales como tener una relación de pareja, prestarse ropa, compartir un secreto, ir de acampada o jugar a videojuegos; lo que parece indicar una escasa experiencia en relaciones amistosas con personas de distinto sexo entre adolescentes.

Tabla IV. Tabla de contingencia según el género y la edad del alumnado: 12 a 14 años (n = 456) **

Preferencias Relacionales de Aceptación		12-14 años		Significación
		Mujeres (n = 230)	Hombres (n = 226)	
Tener una relación de pareja	Chicas	5 (2,2%)	113 (52,1%)	X(2) = 159,724 p = .000 C. Contingencia = .667
	Chicos	76 (33,6%)	5 (2,3%)	
Prestarse la ropa	Chicas	131 (58%)	24 (11,1%)	X(2) = 123,215 p = .000 C. Contingencia = .575
	Chicos	12 (5,3%)	82 (38,3%)	
Compartir un secreto	Chicas	180 (79,6%)	122 (56,2%)	X(2) = 23,038 p = .000 C. Contingencia = .204
	Chicos	87 (38,5%)	139 (64,1%)	
Ir de acampada	Chicas	156 (69%)	112 (51,1%)	X(2) = 12,685 p = .000 C. Contingencia = .157
	Chicos	98 (43,4%)	134 (62%)	
Jugar a un videojuego	Chicas	120 (53,1%)	111 (50,7%)	X(2) = 8,122 p = .004 C. Contingencia = .122
	Chicos	122 (54%)	186 (86,5%)	
Practicar deporte juntos/as	Chicas	154 (68,1%)	125 (57,3%)	X(2) = 6,775 p = .009 C. Contingencia = .107
	Chicos	135 (59,7%)	169 (77,9%)	
Sentarse juntos/as en la clase	Chicas	197 (87,2%)	134 (61,5%)	X(2) = 5,719 p = .017 C. Contingencia = .095
	Chicos	148 (65,5%)	148 (68,2%)	

** 72 estudiantes no especifican la edad.

La tabla V muestra que las diferencias de género observadas en las preferencias relacionales de adolescentes de 15 a 17 años son estadísticamente significativas para el conjunto de actividades antes señaladas, lo que indica que el establecimiento de relaciones amistosas y de pareja con personas del otro

sexo en este periodo no parece influir en su tendencia a elegir a personas del mismo sexo con carácter general.

Tabla V. Tabla de contingencia según el género y la edad del alumnado: 15 a 17 años (n = 194) **

Preferencias Relacionales de Aceptación		15-17 años		Significación
		Mujeres (n = 96)	Hombres (n = 98)	
Tener una relación de pareja	Chicas	0 (0,0%)	54 (55,7%)	X(2) = 84,177 p = .000 C. Contingencia = .720
	Chicos	22 (22,9%)	2 (2,1%)	
Prestarse la ropa	Chicas	57 (59,4%)	5 (5,2%)	X(2) = 65,634 p = .000 C. Contingencia = .629
	Chicos	4 (4,2%)	34 (35,1%)	
Compartir un secreto	Chicas	79 (82,3%)	56 (57,7%)	X(2) = 4,275 p = .039 C. Contingencia = .136
	Chicos	41 (42,7%)	51 (52,6%)	
Ir de acampada	Chicas	60 (62,5%)	51 (52,6%)	X(2) = 0,920 p = .337 C. Contingencia = .067
	Chicos	44 (46,3%)	49 (50,5%)	
Jugar a un videojuego	Chicas	27 (28,1%)	28 (28,9%)	X(2) = 3,892 p = .048 C. Contingencia = .150
	Chicos	38 (39,6%)	76 (78,4%)	
Practicar deporte juntos/as	Chicas	41 (42,7%)	40 (41,2%)	X(2) = 2,736 p = .098 C. Contingencia = .116
	Chicos	47 (49%)	74 (76,3%)	
Sentarse juntos/as en la clase	Chicas	90 (93,8%)	68 (70,1%)	X(2) = 2,665 p = .102 C. Contingencia = .093
	Chicos	70 (72,9%)	77 (79,4%)	

** 72 estudiantes no especifican la edad.

A la vista de los resultados aquí aludidos, queda demostrada la tendencia relacional de género del alumnado adolescente en el contacto con sus iguales.

5.4. Consistencia relacional de género en redes sociales adolescentes

En este trabajo, además de analizar las preferencias relacionales de género del alumnado adolescente, nos propusimos estudiar la consistencia interna de las redes sociales creadas al interactuar las chicas y chicos adolescentes en el contexto escolar. Así, en este apartado se muestran los resultados sobre dicha consistencia interna en cuanto a la composición de género y a las formaciones estructurales de las redes sociales del alumnado adolescente en función de la naturaleza de la actividad para la que interactuar (cuidar a una mascota y participar en un campeonato deportivo).

En lo referente a la composición de género de las redes sociales de adolescentes según la actividad, se presentan los resultados de los indicadores sociométricos 'Centralidad In' y 'Centralidad de Bonacich', que nos permiten conocer la posición social de las chicas y de los chicos en su grupo-clase en función del tipo de actividad. Estos indicadores nos posibilitan analizar las preferencias de género del alumnado en función de la naturaleza de la actividad. Por su parte, el indicador sociométrico 'Centralidad In' refleja las elecciones recibidas por cada persona en la red social. Asimismo, otro indicador de centralidad de una red social muy significativo es el formulado por Bonacich, que a través de las ideas de 'Poder y Centralidad de Bonacich' se preocupa por dimensionar la centralidad más allá de las propias elecciones recibidas, estimando la centralidad no sólo en el marco de la red global sino en relación con las 'conexiones' que establece cada persona con otras en la red social. Por tanto, el indicador sociométrico 'Centralidad de Bonacich' manifiesta el grado de vínculo y la influencia que tiene una persona en la red social.

Precisamente, en este estudio los resultados del indicador sociométrico ‘Centralidad In’ (ver tabla VI) indican que las mujeres de la muestra obtienen medias más altas en la red de cuidado de una mascota (alumnas 14,75 y alumnos 7,49), mientras que los hombres son más elegidos para la red de la participación en un campeonato deportivo (alumnos 19,65 y alumnas 11,52). En la figura 14 se puede ver de manera gráfica las elecciones recibidas para cada tipo de actividad según el género del alumnado.

Tabla VI. Medias de ‘Centralidad In’ en la red del alumnado para las elecciones de aceptación según el género de la muestra y el tipo de actividad

	‘Centralidad In’ en la red del alumnado (aceptación)	“Cuidado mascota”		“Campeonato deportivo”	
		Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
	Media	14,7556	7,4898	11,5174	19,6489
	Media recortada al 5%	13,9525	6,5610	10,4990	18,4085
Medias robustas	Estimador-M de Huber	12,9368	5,2777	9,6000	17,0930
	Biponderado de Tukey	12,5722	4,5012	8,8834	16,4299
	Estimador-M de Hampel	13,2552	5,3950	9,7006	17,4615
	Onda de Andrews	12,5715	4,4855	8,8681	16,4088

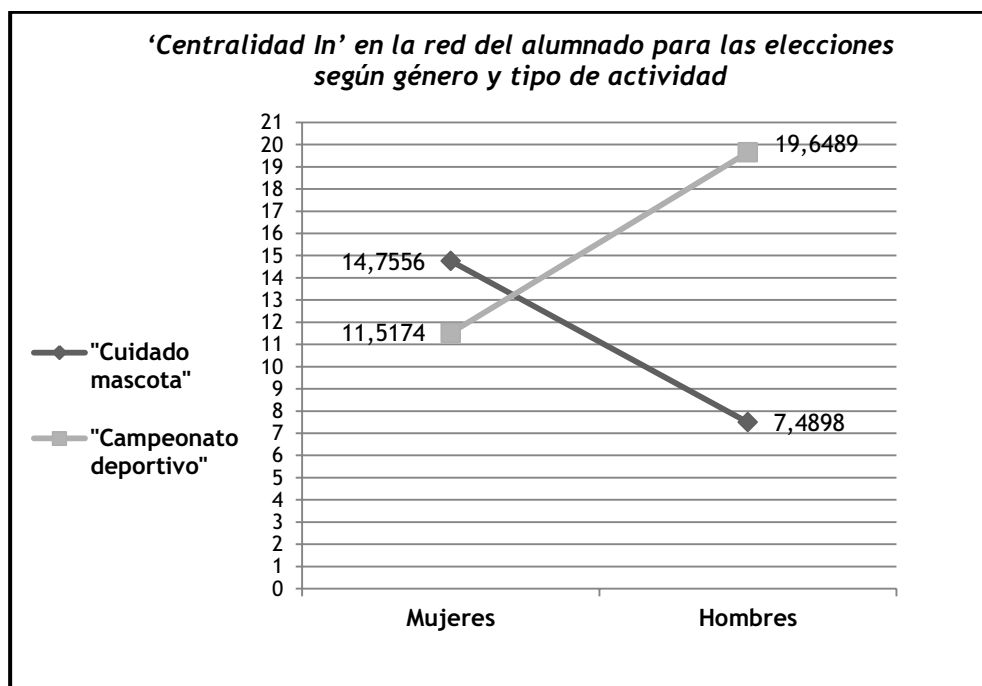


Figura 14. Media de 'Centralidad In' (aceptación) según el género y la actividad

Para comprobar si las diferencias observadas en la composición de género de las redes del alumnado en función de la actividad son estadísticamente significativas y, dado que las distribuciones de los datos no son paramétricas, aplicamos la U de Mann-Whitney (ver tabla VII), encontrando que las diferencias en las medias de 'Centralidad In' de chicas y chicos tanto en la actividad del cuidado de la mascota como en la del campeonato deportivo son estadísticamente significativas ($p = 0,000$).

Tabla VII. Contraste de medias de 'Centralidad In' según el género y la actividad

Prueba de contraste de la 'Centralidad In' según el género	"Cuidado mascota"	"Campeonato deportivo"
U de Mann-Whitney	33270,000	39098,500
W de Wilcoxon	90223,000	95043,500
Z	-9,206	-6,950
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,000

Por otro lado, en la tabla VIII se pueden observar los datos referentes a las medias de la ‘Centralidad de Bonacich’, incluidas las aproximaciones robustas a las medias, para las elecciones según género y actividad. Los resultados del indicador sociométrico ‘Centralidad de Bonacich’ muestran que las chicas de la muestra obtienen medias más elevadas en la red del cuidado de la mascota (alumnas 3,59 y alumnos 2,94), mientras que los chicos de la misma muestra obtienen medias más altas en la red del campeonato deportivo (alumnos 4,05 y alumnas 2,80). La figura 15 representa gráficamente estos datos, apreciándose una clara distinción en las actividades según el género del alumnado.

Tabla VIII. Medias de ‘Centralidad de Bonacich’ en la red del alumnado para las elecciones de aceptación según el género de la muestra y el tipo de actividad

	‘Centralidad de Bonacich’ en la red del alumnado (aceptación)	“Cuidado mascota”		“Campeonato deportivo”	
		Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
	Media	3,59439	2,93656	2,80306	4,05477
	Media recortada al 5%	3,77793	2,89824	3,01245	4,13780
Medias robustas	Estimador-M de Huber	3,72347	2,62487	3,14329	4,20137
	Biponderado de Tukey	3,86001	2,49327	3,39932	4,22790
	Estimador-M de Hampel	3,80488	2,72797	3,22543	4,18565
	Onda de Andrews	3,86242	2,48920	3,40285	4,22922

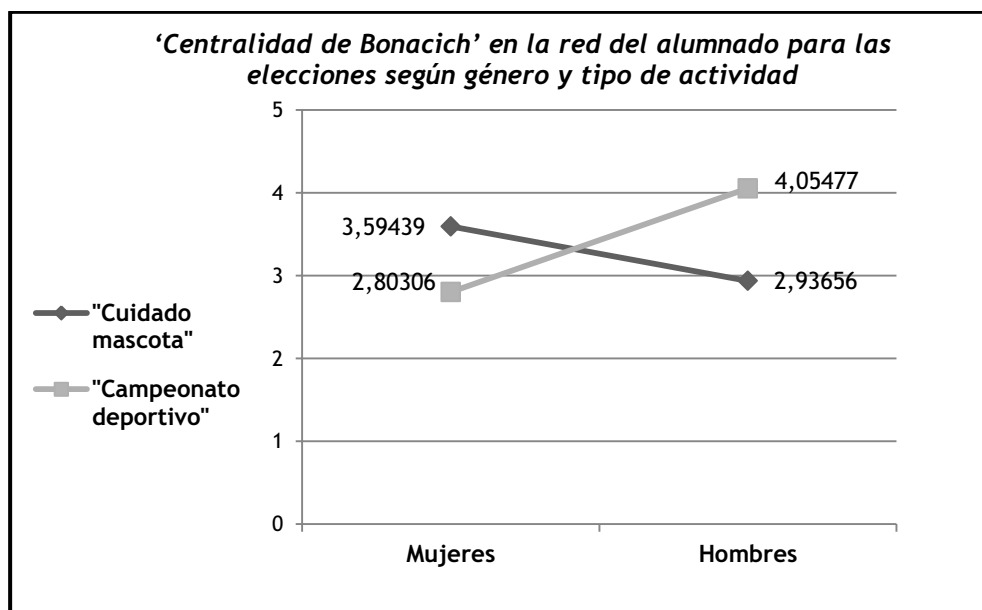


Figura 15. Media de ‘Centralidad de Bonacich’ (aceptación) según el género y la actividad

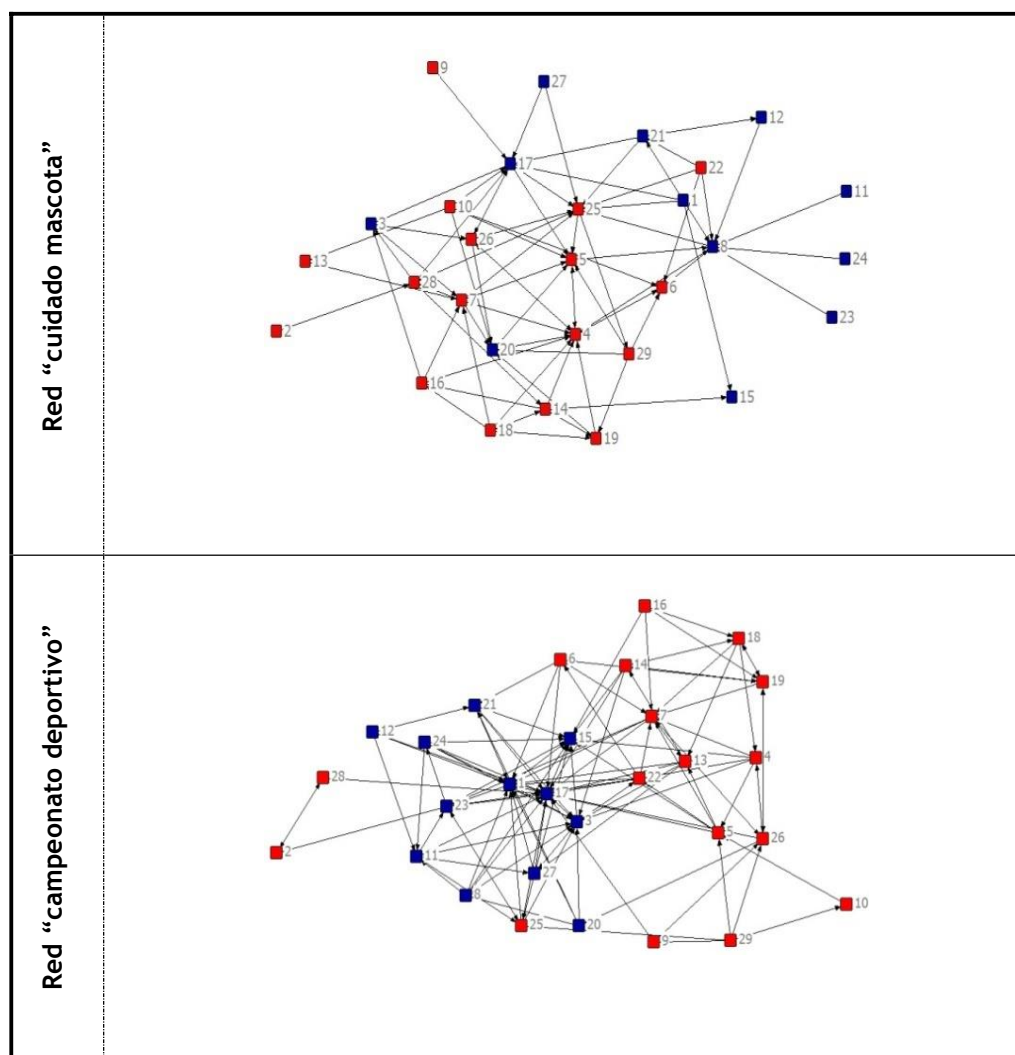
Para analizar si las diferencias observadas en la ‘Centralidad de Bonacich’ para cada género según la actividad son estadísticamente significativas, aplicamos de nuevo la prueba de contraste U de Mann-Whitney (ver tabla IX), descubriendo que las diferencias halladas en las medias de ‘Centralidad de Bonacich’ de chicas y chicos tanto en la actividad “cuidado mascota” ($p = 0,007$) como en la actividad “campeonato deportivo” ($p = 0,000$) son estadísticamente significativas.

Tabla IX. Contraste de medias de ‘Centralidad de Bonacich’ según el género y la actividad

Prueba de contraste de la ‘Centralidad de Bonacich’ según el género	“Cuidado mascota”	“Campeonato deportivo”
U de Mann-Whitney	49788,000	47806,000
W de Wilcoxon	107418,000	103751,000
Z	-2,707	-3,493
Sig. asintót. (bilateral)	,007	,000

En cuanto a las formaciones estructurales de las redes sociales del alumnado adolescente, se presentan los resultados del indicador sociométrico ‘Centralización In’, que nos ayuda a conocer la naturaleza de las redes sociales para las actividades que se desarrollan (en nuestro caso, la actividad cuidado de una mascota -red “cuidado mascota”- y la actividad participación en un campeonato deportivo -red “campeonato deportivo”-) y si existen diferencias entre las mismas, permitiéndonos a su vez observar algunas de sus características internas, como puede ser la cohesión de las redes sociales. Así, este grado de cohesión nos facilita averiguar el valor social que los y las adolescentes otorgan a las diferentes actividades, y el género que predomina en cada una de ellas, al conformar redes cohesionadas o dispersas.

La figura 16 recoge representaciones gráficas a través del sociograma de la estructura y organización de las redes sociales que se forman para la actividad de cuidado de mascota y para la actividad de campeonato deportivo en un mismo grupo-clase de la muestra, distinguiéndose el sexo del alumnado (alumnas en rojo y alumnos en azul) en cada red. En este gráfico se pueden observar diferencias, de posición y conexión entre las chicas y los chicos, en las redes conformadas para cada actividad. De esta manera, en la red constituida para el cuidado de una mascota, las alumnas adolescentes predominan en el centro de la red y los alumnos adolescentes figuran en los extremos de dicha red, a la vez que se observa una cohesión menor que la detectada en la red “campeonato deportivo”. Precisamente, la mayor cohesión grupal que presenta la red creada para la participación en un campeonato deportivo está marcada por la posición central de los adolescentes y la situación agrupada y no centralizada de las adolescentes del grupo.



* Mujeres: representación color rojo / Hombres: representación color azul.

Figura 16. Sociogramas de las redes “cuidado mascota” y “campeonato deportivo”

Por otra parte, en el análisis global de las redes sociales formadas para cada uno de los supuestos de interacción social (actividad “cuidado mascota” y actividad “campeonato deportivo”) y su comparativa estadística, a través de la aplicación de pruebas de contraste, se puede extraer información de gran interés. De esta manera, tras aplicar la prueba de Kolmogorov-Smirnov en el indicador sociométrico ‘Centralización In’ (ver tabla X), para analizar la normalidad de las distribuciones de los datos sociométricos de las redes de las aulas escolares -consideradas las redes globalmente de todos los grupos-clase-

para cada actividad propuesta, se obtiene que la significación de dicha prueba es elevada (> 0.05), lo que nos indica que las distribuciones a comparar permiten operar con estadística paramétrica.

Tabla X. Prueba Kolmogorow-Smirnov de la ‘Centralización In’ según cada tipo de actividad (Red Social Global)

Prueba Kolmogorow-Smirnov de la ‘Centralización In’ según actividad		“Cuidado mascota”	“Campeonato deportivo”
	N	27	27
Parámetros normales	Media	29,9745	37,5110
	Desviación típica	9,50588	13,64398
Diferencias más extremas	Absoluta	,204	,122
	Positiva	,204	,097
	Negativa	-,104	-,122
	Z de Kolmogorov-Smirnov	1,060	,632
	Sig. asintót. (bilateral)	,211	,819

Así, puesto que la variable ‘Centralización In’ revela un carácter paramétrico en su distribución, proseguimos el estudio con la aplicación de la prueba T de Student para muestras relacionadas, observándose que existen diferencias estadísticamente significativas entre las redes sociales en función del tipo de actividad a un nivel de significación de 0,001 ($t = 3,828$; g.l. = 26) en el contraste de la red “cuidado mascota” y de la red “campeonato deportivo”. Tras comprobar que existen diferencias estadísticamente significativas entre las distintas redes sociales constituidas por el alumnado en función de la actividad a desarrollar, se efectúa un estudio descriptivo, integrando medidas de tendencia central y dispersión, de dichas redes mediante el indicador sociométrico ‘Centralización In’ (ver tabla XI), evidenciando diferencias entre las medias (actividad “cuidado mascota” 29,97 y actividad “campeonato deportivo” 37,51) junto con una amplia dispersión en las desviaciones típicas, los mínimos y los máximos alcanzados.

Tabla XI. Estadísticos de la 'Centralización In' sobre la aceptación según la actividad (redes)

Estadísticos de la 'Centralización In' según actividad (redes)	"Cuidado mascota"	"Campeonato deportivo"
N	27	27
Media	29,97	37,51
Mediana	27,73	35,25
Moda	23,27	19,39
Desviación típica	9,51	13,64
Mínimo	16,67	18,92
Máximo	52,27	67,31

Las diferencias encontradas en el indicador sociométrico 'Centralización In' según el tipo de actividad muestran que cada red conformada por las y los adolescentes de la muestra tiene un carácter distinto. El tamaño del efecto correspondiente a las diferencias significativas encontradas puede considerarse como de medio-alto, dado que se obtiene una D de Cohen = 0,64 y un valor $r = 0,305$.

6. DISCUSIÓN

En los siguientes apartados se recoge la interpretación y discusión de los resultados a la luz de los estudios previos que sustentan este trabajo.

6.1. Diagnóstico de las preferencias relacionales de género en educación

En el estudio de la Escala de Preferencias Relacionales de Género (EPRG), investigada como una técnica sociométrica novedosa, los resultados muestran altos indicadores de validez y fiabilidad. Esta nueva aproximación que aquí hemos probado se diferencia de otras sociometrías más clásicas (Bogardus, 1965; Moreno, 1934) porque expresa los patrones sociales de aceptación y rechazo representados mediante la cohesión y distancia para los contextos y situaciones relacionales concretas. Así, ello posibilita poder analizar y matizar las diferencias en los patrones relacionales de género, indicando las áreas, las temáticas y los contextos relacionales concretos en los que la cohesión y la distancia se hacen más presente (García-Pérez et al., 2016). Por tanto, este enfoque es útil para aproximarse a una sociometría que pueda poner de manifiesto y, tal vez, explicar en un sentido causal-dinámico las microviolencias de género a las que se refieren Bonino (2005) y Ferrer et al. (2008).

6.2. Patrones preferenciales de género en las relaciones escolares

Este estudio aporta una especificación de los patrones preferenciales de género que desarrolla una amplia muestra de alumnado adolescente en el establecimiento de relaciones escolares. Esto define un espacio métrico social, configurado empíricamente desde las respuestas de aceptación y rechazo del

alumnado, que indica la posición de cada persona de la muestra, cada categoría y cada grupo sobre dicho espacio analítico. Así, se obtiene un mapa de interdistancias que no sólo dibuja y permite identificar los patrones preferenciales en las relaciones de género (ya claramente vislumbrados en los resultados expuestos), sino que se revela la existencia de los múltiples posicionamientos individuales, los cuales, en algunas ocasiones, no responden al patrón mayoritariamente establecido por el conjunto de mujeres y hombres participantes en el estudio, manifestando la pluralidad y la diversidad en la muestra. Esta propiedad permite trabajar en la identificación de casos típicos y atípicos para estudios más específicos, o de carácter cualitativos, desde una perspectiva de género.

De este modo, los resultados en este trabajo descubren patrones preferenciales de género diferenciales entre chicas y chicos, ligados a las estereotipias de género patriarcales (Barberá & Martínez-Benlloch, 2004; Berk, 2009; Colás, 2007; Díaz-Martínez & Dema, 2013; Martínez-Benlloch & Bonilla, 2000; Subirats, 2011; Tomé & Tonucci, 2013). Esto se demuestra tanto para las actitudes generales de las relaciones establecidas intergénero (relaciones de mujeres y hombres con personas de sexo contrario al suyo)-e intragénero (relaciones de mujeres y hombres con personas de su mismo sexo) como las actitudes vinculadas a los contextos de actividad relacional y conductas concretas.

En cuanto a la aceptación de las relaciones intragénero, las mujeres de la muestra optan por elegir a chicas para compartir un secreto, sentarse juntas en la clase y estudiar juntas; mientras que los hombres prefieren relacionarse con otros chicos para jugar a un videojuego, practicar deportes juntos y prestarse la ropa. De esta forma, la confianza y otros elementos relativos a los cuidados y atenciones con las demás personas hacen que las chicas sean más elegidas; siendo, por otra parte, los chicos preferidos para actividades competitivas, lo que corrobora lo establecido en otras investigaciones (Muñoz-Tinoco et al., 2008; Perry & Pauletti, 2011; Ruiz-Pinto et al., 2013).

En la aceptación para la creación de relaciones intergénero hay dos cuestiones destacables: por un lado, las mujeres de la muestra escogen a chicos para diversas actividades, no sobresaliendo mayoritariamente ninguna elección significativa, al contrario que pasa en el caso de los hombres (De la Peña et al., 2011); y, por otro lado, se aprecia una clara demarcación en las elecciones de los hombres de la muestra que prefieren mayoritariamente a chicas para tener una relación de pareja, dándose para las relaciones sentimentales de pareja un patrón patriarcal heteronormativo dominante (Chaves, 2012; Fernández-Sánchez, 2011; Piedra, 2013; Zambrini, 2013).

En referencia a la negación en las relaciones intragénero e intergénero, se observan escenarios preferenciales de género idénticos en las mujeres y los hombres de la muestra. Es cuanto menos curioso que destaquen los mismos patrones preferenciales de género en la negativa explícita a la creación de relaciones por parte de las mujeres y de los hombres, observándose dos escenarios equivalentes de rechazo en las relaciones de género. Por un lado, se manifiesta una clara negativa a tener una relación de pareja con otra chica en el caso de las mujeres de la muestra; y en el caso de los hombres, de la misma manera, no quieren relacionarse con chicos para tener una relación de pareja. Por otro lado, las mujeres rechazan la relación con chicos para prestarse la ropa y los hombres con las chicas para la misma acción, reafirmando así la identidad de género de cada cual y evitando posibles equívocos en cuanto a la identificación de género por terceras personas. Ello corrobora la asunción de las identidades de género con designaciones socialmente establecidas a cada género y opuestas a modas andróginas (Barberá, 2006; Díaz-Martínez & Dema, 2013; Subirats, 2011), haciéndolas muy manifiestamente diferenciadas –tanto como para que no puedan confundirse de un género a otro– y detectando una reafirmación de la identidad de género para evitar, quizás, una posible confusión e indiferenciación de género en estos dos escenarios relacionales: emparejarse con una persona del mismo sexo (Guasch, 2007) y usar ropa de una persona del sexo contrario al suyo (Zambrini, 2010).

De todo ello, se detrae la necesidad de profundizar en aquellos enfoques que patrocinan la coeducación y la libre diferenciación de la identidad personal desde la propia escuela (Meseguer & Villar, 2011; Simón, 2010; Subirats & Tomé, 2007).

6.3. Tendencia relacional de género en el alumnado adolescente

Uno de los propósitos de nuestra investigación era conocer la predisposición de alumnado adolescente a establecer relaciones entre iguales según la naturaleza de la actividad y analizar la posible influencia de expectativas sociales de género en sus elecciones. Estudios previos (Bascón et al., 2013a; Garaigordobil, 2012; Feiring, 1999; Navarro-Pertusa, 2004) han demostrado la importancia de las relaciones amistosas que se establecen en la adolescencia para el desarrollo de capacidades y destrezas para las relaciones de pareja, al ser un período clave para el establecimiento y consolidación de relaciones sociales con personas de distinto sexo.

Los resultados muestran que las chicas son más elegidas para sentarse juntos/as en clase, estudiar juntos/as y compartir un secreto; mientras que los chicos lo son para practicar deporte juntos/as, jugar a un videojuego y sentarse juntos/as en la clase. Esto revela que las actividades para las que se prefiere a un chico son principalmente de ocio y tiempo libre como practicar deporte o jugar a videojuegos, mientras que las chicas son más elegidas para tareas escolares como estudiar juntos/as. Paralelamente, encontramos que algunas de las actividades para las que son más elegidas las chicas tienen un fuerte componente de confianza y respeto mutuo como compartir un secreto. Estos resultados concuerdan con los de estudios previos (Muñoz-Tinoco et al., 2008; Ruiz-Pinto et al., 2013) que muestran que las chicas destacan en sociabilidad como ayudar, preocuparse y promover diálogos y acuerdos, mientras que los chicos lo hacen en agresividad física y relacional; indicando un mayor

protagonismo de las chicas en las actividades basadas en el cuidado y dedicación, y de los chicos en actividades basadas en la competición.

Más allá, otros estudios (Garaigordobil, 2012; Inglés et al., 2008) demuestran que las chicas emplean más formas cooperativas en la resolución de conflictos entre iguales, mientras que los chicos tienden a resolver los conflictos de forma agresiva. Algunas investigaciones (Bascón et al., 2013b; García-Bacete et al., 2010; Monjas et al., 2008) apuntan incluso la influencia de los estereotipos de género como dimensión clave para explicar el establecimiento de relaciones y las formas de gestión de los conflictos durante la adolescencia. Creemos que sería de interés incluir en estudios posteriores medidas sobre deseabilidad social (Ferrando & Chico, 2000; Ferrer, Bosch, Ramis, Torres & Navarro, 2006) para poder determinar la posible influencia de esta variable en las relaciones amistosas que establecen los adolescentes con personas de distinto sexo.

Encontramos también que se producen más elecciones mutuas entre adolescentes del mismo sexo que entre adolescentes de distinto sexo. Esto nos muestra que son las chicas las que se eligen entre sí para actividades basadas en el cuidado mientras que son los chicos los que se eligen mutuamente para actividades basadas en la competición. A excepción de tener una relación de pareja, la única actividad en la que las chicas eligen más a chicos es para jugar a videojuegos, mientras que los chicos eligen más a chicas para ser delegada de clase y ordenar y limpiar. Estos resultados apuntan a lo que otras autoras han venido en denominar como socialización diferencial de género (Bosch et al., 2006). Simón (2010) señala que hombres y mujeres aprendemos socialmente las atribuciones de los roles de género, lo que hace que el rol de reproducción y cuidado lo asumamos como una función social de las mujeres y el rol de producción y mando como un ámbito asociado a los hombres. De la Peña et al. (2011) encuentra que estos roles están interiorizados por adolescentes andaluces, siendo más fuerte en los chicos que en las chicas.

García-Pérez et al. (2010) incluso señala que los chicos muestran peores actitudes en el ámbito relacional que las chicas. Algunas investigaciones previas (Feiring, 1999; Navarro-Pertusa, 2004) han documentado que las personas que refieren mayor número de amistades del sexo contrario en su infancia y adolescencia disponen de mejores capacidades y destrezas para las relaciones de pareja, suponiendo esto un aprendizaje de habilidades relacionales. Los resultados de nuestro estudio sobre la escasa presencia de elecciones cruzadas en las respuestas del alumnado adolescente encuestado sugieren que chicos y chicas mantienen ámbitos de actividad diferenciados con escasas situaciones de interacción.

En nuestro estudio se observan que las diferencias halladas entre chicos y chicas se mantienen a lo largo de la adolescencia, no detectándose una evolución en las preferencias relacionales manifestadas por los estudiantes desde la adolescencia temprana a la tardía. En contraste con estos resultados, De la Peña et al. (2011) encuentran un efecto evolutivo en grupos de mayor edad como consecuencia del establecimiento de relaciones amistosas con personas de distinto sexo que se produce durante la adolescencia. No obstante, esta discrepancia puede ser debido a la naturaleza de las relaciones que se exploran en uno y otro estudio, mientras De la Peña et al. (2011) se centra en detectar diferentes formas de violencia en las relaciones durante la adolescencia, en nuestro trabajo nos centramos en analizar la actitud o predisposición a relacionarse con personas de distinto sexo en actividades propias de su edad, con independencia de las formas de interacción que supongan.

Los resultados de este estudio, junto con los de investigaciones previas, muestran la necesidad de continuar desarrollando en los centros educativos programas de coeducación durante la adolescencia, ya que se aprecia la fuerte influencia de creencias estereotipadas acerca del género en sus preferencias relacionales. El hecho de que haya pocas elecciones cruzadas indica que chicos y chicas mantienen ámbitos de actividad separados en el propio seno de la

escuela. Esto confirma lo que Subirats y Tomé (2007) sostienen sobre el largo camino que aún queda por recorrer para dar el salto de una escuela mixta a una escuela coeducativa. Durante la adolescencia aumenta el número de interacciones sociales, estableciéndose relaciones de gran trascendencia como son las amistosas y las de pareja; por lo que parece conveniente incorporar acciones educativas encaminadas a favorecer relaciones igualitarias.

Algunos trabajos recientes (Rebollo-Catalán, 2013) han señalado la necesidad de innovar en educación desde una perspectiva de género para procurar un sistema educativo de calidad con equidad, incorporando un conjunto de saberes, prácticas y estrategias en la agenda educativa que promuevan la igualdad real entre hombres y mujeres. Simón (2010) insiste en la importancia de educar con enfoque de género –coeducación para la igualdad– en la escuela para evitar la reproducción del sexismo y promover la igualdad entre mujeres y hombres, siendo preciso trabajar tanto en el currículo formal –contenidos, materiales, metodología y evaluación– como en el currículo oculto –relaciones, lenguaje, uso de espacios, cargos de poder y decisión, roles, estereotipos, funciones, etc.–. En este sentido, sería aconsejable llevar a cabo actuaciones en materia de coeducación durante la adolescencia que se centren en el establecimiento de relaciones igualitarias, sanas -libres de violencia- y no estereotipadas; así como en la enseñanza de la ética del cuidado y la autonomía personal, la emocionalidad y la afectividad, la resolución de conflictos y la convivencia pacífica (Ferrer & Bosch, 2013; Sastre & Moreno, 2002; Simón, 2010; Subirats & Tomé, 2007).

6.4. Consistencia relacional de género en redes sociales adolescentes

En cuanto a la composición de género y las formaciones estructurales de las redes sociales del alumnado adolescente en función de la naturaleza de la actividad para la que interactuar, los resultados hallados también son reveladores. En términos generales, los resultados muestran que la naturaleza

de la actividad condiciona las elecciones del alumnado y que estas elecciones se hacen en función del género. Así, la situación y la conexión de las personas en las redes sociales formadas por el alumnado adolescente varían según el género de éste.

Los resultados del indicador ‘Centralidad In’ ponen de manifiesto el mayor predominio de las estudiantes chicas en la red “cuidado mascota”, con una posición central y una mayor presencia en la red, mientras que los estudiantes chicos están más presentes y obtienen una posición más central en la red “campeonato deportivo”. Esto muestra una predominancia de las chicas en tareas basadas en el cuidado (red “cuidado mascota”) y de los chicos en actividad sobre competición (red “campeonato deportivo”). Estos resultados demuestran la influencia de los mandatos de género en las elecciones del alumnado para la realización de actividades, lo que concuerda con lo apuntado por diversos referentes (Lorente, 2007; Lagarde, 2000; Cortina, 1998) sobre la socialización diferencial de género y las atribuciones de rol de género. En nuestro caso, se observa atribuciones del rol de cuidado a las mujeres y atribuciones de competición a los hombres.

Por otra parte, los resultados de la ‘Centralidad de Bonacich’ nos revelan que las y los adolescentes no tienen las mismas posibilidades de relación y conexión en todas las actividades, ya que se aprecia mayores opciones de relación y de apoyo hacia las chicas en las actividades basadas en el cuidado y el afecto (red “cuidado mascota”) y hacia los chicos en las actividades basadas en la competición y el aspecto físico o la fuerza (red “campeonato deportivo”). Estos datos no sólo muestran la preponderancia de las chicas en las tareas del cuidado y de los chicos en la competición, sino que parecen mostrar cómo la red social se organiza para reforzar ciertos roles de género. Los resultados obtenidos en la ‘Centralidad de Bonacich’ confirman que la centralidad de los vínculos y relaciones, así como la fuerza de éstos no es igual para las chicas y para los chicos en función del tipo de actividad. Tanto es así que se aprecia que las adolescentes están mejor conectadas que los

adolescentes en las tareas del cuidado, mientras que los adolescentes establecen mejores vínculos y mejor conexión en las actividades relacionadas con la competición; mostrando el apoyo que tienen las chicas de la red para las actividades referentes al cuidado y el apoyo que tiene de los chicos para las actividades de competición. Todo ello muestra una influencia de los mandatos sociales de género en la preferencia de chicas y chicos para realizar ciertas actividades (Muñoz-Tinoco et al., 2008). En la actividad basada en el cuidado de una mascota, los resultados reflejan que las chicas establecen más vínculos y conexiones con otras personas de la red, lo que supone un mayor respaldo y apoyo social para realizar la tarea de cuidar. En la actividad referente a la competición en un campeonato deportivo, los resultados no sólo indican el establecimiento de más vínculos y conexiones con otras personas en la red social por parte de los chicos, sino que parece sugerir que la red que se forma es más cohesionada y robusta en su organización. Estos resultados respaldan lo apuntado por Lorente (2007) sobre la valoración social desigual de las tareas y los roles asumido por las mujeres y por los hombres, otorgándose una consideración social mayor a los desarrollados por hombres que a los realizados tradicionalmente por mujeres.

Estos vínculos y conexiones entre el alumnado adolescente quedan claramente definidos en la representación gráfica de la estructura de las redes sociales formadas en función de cada actividad (cuidar una mascota y participar en un campeonato deportivo). En los resultados se presenta una ilustración de cada red social configurada según tipo de actividad a desarrollar el alumnado adolescente de un grupo-clase, elegido aleatoriamente de la muestra participante en el estudio (ver figura 16). En esta representación gráfica se observa la mayor centralidad e interacción de las mujeres del grupo en la actividad que implica el cuidado y el afecto (red “cuidado mascota”) mientras que los hombres adquieren mayor protagonismo y conexión con el resto del grupo en la actividad que implica competición y fuerza física (red “campeonato deportivo”), demostrando lo estudiado por De Guzman et al. (2004. Estas evidencias gráficas quedan corroboradas, a nivel general de la

muestra, por el análisis del indicador sociométrico 'Centralización In', donde se obtiene una mayor media en la red "campeonato deportivo" que en la red "cuidado mascota", equivalente a un mayor grado de cohesión social del alumnado en la red conformada para practicar deporte (Muñoz-Tinoco et al., 2008), a la vez que se muestra mayor poder y predominancia a actividad asociada a la competición y la fuerza (red "campeonato deportivo"). Así, diferentes autoras (Bosch et al., 2006; Lagarde, 2000) señalan que la cultura patriarcal y la valoración social desigual de aspectos (roles, actitudes, comportamientos, etc.) asociados a lo masculino y a lo femenino sustentan el orden social, otorgándoseles tradicionalmente a los hombres mayor consideración social que a las mujeres, por lo que las atribuciones sociales realizadas a unos y a otras están sujetas a esta valoración desigual (Lorente, 2007; Mañeru, 2007). Tanto es así que en las escuelas se regulan mediante el currículum actividades tradicionalmente desarrolladas por hombres y no por mujeres. El deporte y el cuidado son dos ejemplos claros de esta institucionalización de una sociedad patriarcal. Por ello, la red para la actividad "campeonato deportivo" es más densa, ya que tanto los chicos como las chicas participan en ella; mientras que la red para la actividad "cuidado mascota" muestra menos cohesión grupal y está menos centralizada, dado que los chicos no asumen como propia esta tarea y las chicas, casi en su totalidad, toman la responsabilidad de su realización, demostrando una vez más la sororidad entre las chicas (Lagarde, 2006).

7. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

Las conclusiones generales que se extraen de este estudio son las siguientes:

- ➔ El instrumento Escala de Preferencias Relacionales de Género (EPRG) resulta una herramienta válida y fiable con el que poder realizar un diagnóstico de género en las relaciones establecidas por el alumnado en el contexto escolar.

Con la Escala de Preferencias Relacionales de Género (EPRG) se puede realizar un análisis sociométrico en las aulas escolares para estudiar los patrones preferenciales de género en el establecimiento de relaciones entre iguales.

- ➔ El alumnado adolescente muestra patrones preferenciales de género en el establecimiento de relaciones en el contexto escolar según el tipo de actividad en la que interactuar.
- ➔ Los patrones preferenciales están altamente condicionados por el género de la persona que elige y de la persona que es elegida.

Los patrones preferenciales de género muestran grandes variaciones según se acepte o rechace establecer relaciones con otras chicas y con otros chicos. Así, las mujeres y los hombres difieren, en gran medida, en las elecciones realizadas para la aceptación de escenarios relacionales. Sin embargo, tanto las mujeres como los hombres, presentan idénticos patrones preferenciales de género para el rechazo de supuestos de interacción.

En relación a la preferencia relacional intragénero, las mujeres optan por elegir a otros chicas para actividades de confianza y atención hacia otras personas –compartir un secreto, sentarse juntas en la clase y

estudiar juntas-, mientras que los hombres quieren relacionarse con otros chicos para actividades de ocio y tiempo libre –jugar a un videojuego, practicar deportes juntos y prestarse la ropa-.

En cuanto a la preferencia relacional intergénero, las mujeres de la muestra escogen a chicos para diversas actividades, no sobresaliendo mayoritariamente ninguna elección significativa, al contrario que pasa en el caso de los hombres, los cuales prefieren, mayoritariamente, relacionarse con chicas para tener una relación de pareja.

En referencia al rechazo relacional intragénero e intergénero, se observan escenarios preferenciales de género idénticos en las mujeres y los hombres de la muestra. Por un lado, las mujeres manifiestan una clara negativa a tener una relación de pareja con otra chica; y en el caso de los hombres, de la misma manera, no quieren relacionarse con chicos para tener una relación de pareja. Por otro lado, las mujeres rechazan la relación con chicos para prestarse la ropa y los hombres con las chicas para la misma acción.

- ➔ Sobre la tendencia relacional de género en el alumnado adolescente, se corroboran los patrones preferenciales de género hallados en el establecimiento de relaciones entre adolescentes, en los cuales se eligen a chicas para actividades escolares y de confianza –sentarse juntos/as en la clase, estudiar juntos/as y compartir un secreto- y a chicos para actividades competitivas y de ocio –practicar deporte juntos/as, jugar a un videojuego y sentarse juntos/as en la clase-. Por tanto, las personas adolescentes prefieren elegir a chicas para actividades basadas en el cuidado y a chicos para actividades basadas en la competición.

Se observa que se producen más elecciones entre adolescentes del mismo sexo que entre adolescentes de distinto sexo, siendo las mujeres las que más eligen a otras chicas para actividades basadas en el cuidado

y los hombres los que eligen a chicos para actividades basadas en la competición.

A excepción de la preponderancia, tanto por parte de ellas como de ellos, por las relaciones sentimentales con personas de otro sexo; la tendencia relacional mujeres-cuidados y hombres-competición también se da en las elecciones intergénero, donde las mujeres prefieren relacionarse con los chicos para jugar a un videojuego y los hombres se decantan por las chicas para ser delegada de clase y ordenar y limpiar.

Se detecta una poca presencia de elecciones cruzadas en las respuestas del alumnado adolescente encuestado, lo que sugiere que las mujeres y hombres de la muestra mantienen ámbitos de actividad diferenciados con escasas situaciones de interacción.

Se aprecia que las diferencias observadas en las elecciones realizadas por mujeres y hombres se conservan a lo largo de la adolescencia, no detectándose una evolución en las preferencias relacionales manifestadas por el alumnado desde la adolescencia temprana (12-14 años) a la adolescencia tardía (15-17 años).

→ El instrumento Test Sociométrico (TS) resulta una herramienta útil para realizar un Análisis de las Redes Sociales (ARS) adolescentes desde una perspectiva de género.

→ En relación con la consistencia relacional de género en redes sociales adolescentes, las redes sociales, configuradas por el alumnado adolescente, basadas en la competición y la fuerza son más sólidas y robustas, puesto que se generan más vínculos y relaciones más fuertes.

Las redes sociales, configuradas por el alumnado adolescente, basadas en el cuidado y el afecto son más dispersas y frágiles, ya que los vínculos y relaciones establecidas son más débiles.

Se ha descubierto una mayor preponderancia de las mujeres en actividades basadas en el cuidado y el afecto, mientras que los hombres destacan en actividades relacionadas con la competición y la fuerza. Esto muestra la incidencia de los mandatos de género en la configuración de relaciones sociales entre iguales desde etapas tempranas.

No sólo las atribuciones a los roles de género son constatadas en este estudio sino también el grado de cohesión del grupo y las conectividades entre las personas de la red, mostrando que las mujeres adolescentes cuentan con menos apoyo y colaboración del grupo para realizar las tareas del cuidado que los hombres adolescentes para realizar actividades de competición y fuerza.

- ➔ Estos resultados visibilizan la importancia y el valor de ciertas actividades y planes de actuación en la escuela para favorecer las relaciones entre iguales basadas en la igualdad de género.

Los resultados muestran la necesidad de continuar desarrollando en los centros educativos programas de coeducación durante la adolescencia, ya que se observa una preferencia relacional de género influida por la socialización diferencial de género.

Una vez detallado el impacto científico de nuestro estudio, pasamos a indicar el impacto educativo del mismo, dado que el trabajo que hemos llevado a cabo ha ido más allá de la labor investigadora al utilizar una metodología que conllevaba la participación directa con los centros educativos. El estudio que hemos desarrollado ha tenido una gran implicación en la realidad escolar porque se ha actuado en los centros educativos a través del alumnado para ver la situación en la que se encontraban respecto a las acciones puestas en marcha con el I Plan de Igualdad en Educación.

Asimismo, tras haber concluido la investigación, podemos destacar algunas limitaciones de la misma que serían adecuadas abordar en una posterior prolongación de este estudio. Dichas limitaciones son:

- Nuestro estudio es esencialmente cuantitativo, quedando un amplio espacio a cubrir en cuanto a la metodología cualitativa.

Sería interesante profundizar en la predisposición relacional de género entre adolescentes a través de un análisis cualitativo, con el que poder estudiar discursos, razones y explicaciones de las elecciones relacionales.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aliri, Jone; Garaigordobil, Maite & Martínez-Valderrey, Vanesa (2013). Sexismo y características del centro escolar: diferencias en función del tipo de centro. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 349-360. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.2.159191>

Arteaga, Nelson & Lara, Vanessa L. (2004). Violencia y distancia social: una revisión. *Papeles de Población*, 10(40), 169-191. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11204010>

Arteaga, Nelson (2003). El espacio de la violencia: un modelo de interpretación social. *Sociológica*, 18(52), 119-145. Recuperado de: <http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/5205.pdf>

Barberá, Esther (1998). *Psicología del género*. Barcelona: Ariel.

Barberá, Esther (2006). Aportaciones de la psicología al estudio de las relaciones de género. En Carmen Rodríguez-Martínez (Comp.). *Género y currículo: aportaciones del género al estudio y práctica del currículo* (pp. 59-76). Madrid: Akal.

Barberá, Esther & Martínez-Benlloch, Isabel (Coords.) (2004). *Psicología y género*. Madrid: Pearson Educación.

Bascón, Miguel J. (2007). *Género, Adolescencia y Argumentación. El discurso como acción situada en contextos de resolución de conflictos*. Tesis para optar al título de Doctor en Psicología, Departamento de Psicología Experimental, Facultad de Psicología, Universidad de Sevilla, Sevilla, España. Recuperado de: <http://fondosdigitales.us.es/tesis/tesis/942/genero-adolescencia-y->

argumentacion-el-discurso-como-accion-situada-en-contextos-de-resolucion-de-conflictos/

Bascón, Miguel J.; Arias, Samuel & De la Mata, Manuel L. (2013a). Contenidos y modos conversacionales en adolescentes: debatiendo sobre conflictos grupales y violencia de pareja. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 36(4), 489-500. DOI: 10.1174/021037013808200302

Bascón, Miguel J.; Saavedra, Javier & Arias, Samuel (2013b). Conflictos y violencia de género en la adolescencia: análisis de estrategias discursivas y recursos para la coeducación. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(1), 289-307. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev171COL2.pdf>

Benenson, Joyce F. & Christakos, Athena (2003). The greater fragility of females' versus males' closest same-sex friendships. *Child Development*, 74(4), 1123-1129. DOI: 10.1111/1467-8624.00596

Bergesio, Liliana & Golovanevsky, Laura (2008). Mapa de la informalidad en Argentina (2003-2006): un ejercicio preliminar a partir del análisis multivariado de datos. En Anales XLIII Reunión Anual de AAEP y IX Reunión Anual sobre Pobreza y Distribución del Ingreso de la Network on Inequality and Poverty. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de: <http://www.aaep.org.ar/anales/works/works2008/bergesio.pdf>

Bergesio, Liliana & Golovanevsky, Laura (2013). Informalidad en Argentina: una aproximación desde el análisis multivariado de datos en los primeros años de la recuperación económica (2003-2006). *Trabajo y Sociedad*, 21(17), 437-457. Recuperado de:

<http://www.unse.edu.ar/trabajosociedad/21%20BERGESIO%20Y%20GOLOVANEVSKY%20trabajo%20informal.pdf>

Berk, Laura E. (2009). *Desarrollo del niño y del adolescente*. Madrid: Pearson Educación.

Bogardus, Emory S. (1965). *The development of social thought*. Nueva York: Davis McKay Company.

Bonino, Luis (2000). Varones, género y salud mental: deconstruyendo la "normalidad" masculina. En Marta Segarra & Angels Carabí (Eds.). *Nuevas Masculinidades* (pp. 41-64). Barcelona: Icaria.

Bonino, Luis (2005). Las microviolencias y sus efectos: claves para su detección. En Consuelo Ruiz-Jarabo & Pilar Blanco (Coords.), *La violencia contra las mujeres: prevención y detección* (pp. 83-102). Madrid: Díaz de Santos.

Bosch, Esperanza; Ferrer, Victoria A. & Alzamora, Aina (2006). *El laberinto patriarcal: reflexiones teórico-prácticas sobre la violencia contra las mujeres*. Barcelona: Anthropos.

Bosch, Esperanza; Ferrer, Victoria A.; Ferreiro, Virginia & Navarro, Capilla (2013). *La violencia contra las mujeres: el amor como coartada*. Barcelona: Anthropos.

Bueno, María Reyes & Garrido, Miguel Ángel (2012). *Relaciones interpersonales en la educación*. Madrid: Pirámide.

Bukowski, William M.; Newcomb, Andrew F. & Hartup, Willard W. (1996). *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence*. New York: Cambridge University Press.

Calligos, Juan C. (2003). Sobre héroes y batallas: los caminos de la identidad masculina. En Carlos Lomas (Ed.). *¿Todos los hombres son iguales?: identidades masculinas y cambios sociales* (pp. 55-82). Barcelona: Paidós Contextos.

Ceballos, Esperanza María (2014). Coeducación en la familia: una cuestión pendiente para la mejora de la calidad de vida de las mujeres. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 17(1), 1-14. DOI: 10.6018/reifop.17.1.198811

Chaves, Alí Roberto (2012). Masculinidad y feminidad: ¿de qué estamos hablando?. *Revista Electrónica Educare*, 16(número especial), 5-13. Recuperado de: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/download/4746/4569>

Chaves, Carmen (2002). Autoridad y mediación femenina como práctica de la paz. *Duoda: Revista d'estudis feministes*, 23, 65-81.

Colás, Pilar (2007). La construcción de la identidad de género: Enfoques teóricos para fundamentar la investigación e intervención educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 151-166. Recuperado de: <http://revistas.um.es/rie/article/view/96661/92871>

Collins, Randall (1974). Three faces of cruelty: towards a comparative sociology of violence. *Theory and Society*, 1(4), 415-440. DOI: 10.1007/BF00160802

Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2005). I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación. Acuerdo de 2 de noviembre de 2005, del Consejo de Gobierno, publicado en el BOJA núm. 227 de 21 de

noviembre de 2005. Consejería de Educación, Junta de Andalucía.
Disponibile en: <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2005/227/2>

Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2006). Regulación de las actuaciones y medidas establecidas en el I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación. Orden de 15 de mayo de 2006 del Consejo de Gobierno. BOJA número 99 de 25 de mayo de 2006 (pp. 12-14). Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2006/99/4>

Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2016). II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación 2016-2021. Acuerdo de 16 de febrero de 2016, del Consejo de Gobierno, publicado en el BOJA núm. 41 de 2 de marzo de 2016. Consejería de Educación, Junta de Andalucía. Disponible en: <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2016/41/1>

Coria, Clara (2005). Otra vida es posible en la edad media de la vida. En Clara Coria, Anna Freixas & Susana Covas. *Los cambios en la vida de las mujeres: temores, mitos y estrategias* (pp. 19-70). Buenos Aires: Paidós.

Cornejo, José Manuel (1988). *Técnicas de investigación social: el análisis de correspondencias. Teoría y práctica*. Barcelona: PPU.

Cornejo, José Manuel (2003a). *Análisis sociométricos. Guía de trabajo*. Documento del Laboratorio de Psicología Social, Universidad de Barcelona. Recuperado de: <http://www.ub.es/dppss/lps/docu/asoc.pdf>

Cornejo, José Manuel (2003b). *Técnicas de análisis grupal. Guía de trabajo*. Documento del Laboratorio de Psicología Social, Universidad de Barcelona. Recuperado de: <http://www.ub.es/dppss/lps/docu/tag.pdf>

Cornejo, José Manuel (2006). El análisis de las interacciones grupales: las aplicaciones SOCIOS. *Anuario de Psicología*, 37(3), 277-297. Recuperado

de:

<http://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/61842/82854>

Cortina, Adela (1998). El poder comunicativo. Una propuesta intersexual frente a la violencia. En Vicenç Fisas (Ed.). *El sexo de la violencia. Género y cultura de la violencia* (pp. 27-41). Barcelona: Icaria.

Crawford, Mary (2006). *Transformations. Women, Gender and Psychology*. Boston: McGraw-Hill.

Crawford, Mary & Chaffin, Roger (1997). The Meanings of Difference: Cognition in Social and Cultural Context. En Paula Caplan, Mary Crawford, Janet Shibley Hyde & John Richardson (Eds.), *Gender Differences in Human Cognition* (pp. 81-130). Oxford: Oxford University Press.

De Guzman, Maria Rosario T.; Carlo, Guztavo; Ontai, Lenna L.; Koller, Silvia H. & Knight, George P. (2004). Gender and Age Differences in Brazilian Children's. Friendship Nominations and Peer Sociometric Ratings. *Sex Roles*, 51 (3), 217-225.

De la Peña, Eva María; Ramos, Esther; Luzón, José María & Recio, Patricia (2011). *Andalucía Detecta - Andalucía Previene: sexismo y violencia de género en la juventud*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer. Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/institutodelamujer/index.php/component/remository/func-startdown/1670/?Itemid=71>

De Lemus, Soledad; Castillo, Miguel; Moya, Miguel; Padilla, José Luis & Ryan, Estrella (2008). Elaboración y validación del Inventario de Sexismo Ambivalente para adolescentes. *International Journal of Clinical and*

Health Psychology, 8(2), 537-562. Recuperado de:
http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-292.pdf

Díaz-Aguado, María José & Martín-Seoane, Gema (2011). Convivencia y aprendizaje escolar en la adolescencia desde una perspectiva de género. *Psicothema*, 23(2), 252-259. Recuperado de:
<http://www.psicothema.com/pdf/3879.pdf>

Díaz-Martínez, Capitolina & Dema, Sandra (Coords.) (2013). *Sociología y género*. Madrid: Tecnos.

Echavarría, Carlos Valerio (2003). La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(2), 15-43. Recuperado de:
<http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/viewArticle/332>

Ellis, Wendy E. & Zarbatany, Lynne (2007). Explaining friendship formation and friendship stability: The role of children's and friends' aggression and victimization. *Merrill-Palmer Quarterly*, 53, 79-104.

Ewing, Elizabeth A. & Troop-Gordon, Wendy (2011). Peer Processes and Gender Role Development: Changes in Gender Atypicality Related to Negative Peer Treatment and Children's Friendships. *Sex Roles*, 64, 90-102.

Feiring, Candice (1999). Other-sex friendship networks and the development of romantic relationship in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 28(4), 495-512.

- Fernández-Sánchez, Juan (2011). Un siglo de investigaciones sobre masculinidad y feminidad: una revisión crítica. *Psicothema*, 23(2), 167-172. Recuperado de: <http://www.psicothema.com/pdf/3866.pdf>
- Ferrando, Pere J. & Chico, Eliseo (2000). Adaptación y análisis psicométrico de la escala de deseabilidad social de Marlowe y Crowne. *Psicothema*, 12(3), 383-389. Recuperado de: www.psicothema.com/pdf/346.pdf
- Ferrer, Victoria A. & Bosch, Esperanza (2013). Del amor romántico a la violencia de género: para una coeducación emocional en la agenda educativa. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(1), 105-122. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev171ART7.pdf>
- Ferrer, Victoria A.; Bosch, Esperanza; Navarro, Capilla; Ramis, M. Carmen & García, M. Esther (2008). Los micromachismos o microviolencias en la relación de pareja: una aproximación empírica. *Anales de Psicología*, 24(2), 341-352. Recuperado de: http://www.um.es/analesps/v24/v24_2/18-24_2.pdf
- Ferrer, Victoria A.; Bosch, Esperanza; Ramis, M. Carmen; Torres, Gema & Navarro, Capilla (2006). La violencia contra las mujeres en la pareja. Creencias y actitudes en estudiantes universitarios/as. *Psicothema*, 18(3), 359-366. Recuperado de: www.psicothema.com/pdf/3223.pdf
- Freixas, Anna (2001). Entre el mandato y el deseo: la adquisición de la identidad sexual y de género. En Consuelo Flecha & Marina Núñez (Coords.). *La educación de las mujeres: nuevas perspectivas* (pp.23-31). Sevilla: Universidad de Sevilla, Secretariado de Publicaciones.
- Garaigordobil, Maite (2012). Resolución de conflictos cooperativa durante la adolescencia: relaciones con variables cognitivo-conductuales y

predictores. *Infancia y Aprendizaje*, 35(2), 151-165. DOI: 10.1174/021037012800217998.

Garaigordobil, Maite & Aliri, Jone (2013). Relaciones del sexismo con justificación de la violencia, y con otras formas de prejuicio como la dominancia social y el autoritarismo. *Estudios de Psicología*, 34(2), 127-139. DOI: 10.1174/021093913806751384

García-Bacete, Francisco Juan; Sureda, Inmaculada & Monjas, María Inés (2010). El rechazo entre iguales en la Educación Primaria: una panorámica general. *Anales de psicología*, 26(1), 123-136. Recuperado de: http://www.um.es/analesps/v26/v26_1/15-26_1.pdf

García-Pérez, Rafael; Rebollo-Catalán, Ángeles; Buzón-García, Olga; González-Piñal, Ramón; Barragán-Sánchez, Raquel & Ruiz-Pinto, Estrella (2010). Actitudes del alumnado hacia la igualdad de género. *Revista de Investigación Educativa*, 28(1), 217-232. Recuperado de: <http://revistas.um.es/rie/article/view/98951>

García-Pérez, Rafael; Ruiz-Pinto, Estrella & Rebollo-Catalán, Ángeles (2016). Preferencias relacionales de género en el contexto escolar: una nueva medida para el diagnóstico de relaciones de género en educación. *RELIEVE: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(1), (en prensa). DOI: <http://dx.doi.org/0.7203/relieve.21.1.6877>

García-Santesmases, Andrea; Herrero, Carolina; Olaso, Julieta & Martínez-Ten, Luz (2012). *La construcción de la identidad de género desde una perspectiva intercultural: propuestas didácticas de intervención educativa*. Madrid: Fete Enseñanza. Recuperado de: http://www.educandoenigualdad.com/wp-content/uploads/2015/03/IDENTIDAD_GENERO_PERSPECTIVA_INTERCULTURAL.pdf

García-Tornel, Santiago; Miret, Pau; Cabré, Anna; Flaquer, Lluís; Berg-Kelly, Kristina; Roca, Genís; Elzo, Javier & Laila, Josep María (Coords.) (2011). *El adolescente y su entorno en el siglo XXI: instantánea de una década*. Espugues de Llobregat: Hospital Sant Joan de Déu. Recuperado de: http://faros.hsjdbcn.org/sites/default/files/faros_5_cast.pdf

Gilligan, Carol (1982). *In a different voice: psychological theory and women's development*. Cambridge: Harvard University Press.

Guasch, Óscar (2007). *La crisis de la heterosexualidad*. Barcelona: Laertes.

Herrera, M^a Carmen; Expósito, Francisca & Moya, Miguel (2012). Negative reactions of men to the loss of power in gender relations: Lilith vs. Eve. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 4(1), 17-42. Recuperado de: www.webs.uvigo.es/sepjf/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=42&Itemid=110&lang=es

Inglés, Cándido J.; Martínez-Monteagudo, María C.; Delgado, Beatriz; Torregrosa, María S.; Redondo, Jesús; Benavides, Gemma; García-Fernández, José M. & García-López, Luis J. (2008). Prevalencia de la conducta agresiva, conducta prosocial y ansiedad social en una muestra de adolescentes españoles: un estudio comparativo. *Infancia y Aprendizaje*, 31(4), 449-461. DOI: 10.1174/021037008786140968

Instituto Nacional de Estadística (2013). *Mujeres y hombres en España*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística. Recuperado de: http://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INEPublicacion_C&cid=1259924822888&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayo ut¶m1=PYSDetalleGratis

Jensen-Arnett, Jeffrey (2008). *Adolescencia y adultez emergente: un enfoque cultural*. Naucalpan de Juárez: Pearson Educación.

Lagarde, Marcela (1996). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Madrid: Horas y Horas.

Lagarde, Marcela (2000). *Claves feministas para la autoestima de las mujeres*. Madrid: Horas y Horas.

Lagarde, Marcela (2006, octubre). Pacto entre mujeres sororidad. Ponencia presentada en las Jornadas de Pacto de Género, Madrid, España.

Leaper, Campbell & Brown, Christia Spears (2008). Perceived experiences with sexism among adolescent girls. *Child Development*, 79(3), 685-704. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2008.01151.x

Letelier, María José; Aller, Marta Beatriz; Henao, Diana; Sánchez-Pérez, Inma; Vargas, Ingrid; Coderch de Lassaletta, Jordi; Llopart, Josep Ramon; Ferran, Manel; Colomé, Lluís & Vázquez, María Luisa (2010). Diseño y validación de un cuestionario para medir la continuidad asistencia entre niveles desde la perspectiva del usuario: CCAENA. *Gaceta Sanitaria*, 24(4), 339-346. DOI: 10.1016/j.gaceta.2010.03.010

Lienas, Gemma (2005). *Rebeldes, ni putas ni sumisas*. Barcelona: Península.

Lomas, Carlos (2007). ¿La escuela es un infierno?: violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad. *Revista de Educación*, 342, 83-101. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re342/re342_05.pdf

Lorente, Miguel (2007). Violencia de género, educación y socialización: acciones y reacciones. *Revista de Educación*, 342 (1), 19-35. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re342/re342_02.pdf

Lorente, Miguel (2009). *Los nuevos hombres nuevos: cómo adaptarse a los tiempos de igualdad*. Barcelona: Destino.

Mañeru, Ana (2007). La práctica de la autoridad en las relaciones. *Crítica*, 943, 55-59.

Martínez-Benlloch, Isabel & Bonilla, Amparo (2000). *Sistema sexo/género, identidades y construcción de la subjetividad*. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.

Martínez-Benlloch, Isabel; Bonilla-Campos, Amparo; Gómez-Sánchez, Lucía & Bayot, Agustín (2008). Identidad de género y afectividad en la adolescencia: asimetrías relacionales y violencia simbólica. *Anuario de Psicología*, 39(1), 109-118. Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/99374/159766>

Martínez-Sánchez, Isabel; Navarro, Raúl & Yubero, Santiago (2009). Estereotipos de género entre los adolescentes españoles: imagen prototípica de hombres y mujeres e imagen de uno mismo. *Informació psicológica*, 95, 77-86. Recuperado de: https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/1957/fi_133164_0284-10.%20informacio%20psicologica.pdf?sequence=1

Mendoza, Ramón; Batista-Foguet, Joan Manuel & Rubio, Antonia (2006). La cooperación de los adolescentes en las tareas domésticas: diferencias de género y características asociadas. *Cultura y Educación*, 18(3-4), 363-379. DOI: 10.1174/113564006779172966

Meseguer, Dolores & Villar, Alicia (2011). Género y educación. En José Beltrán & Francesc J. Hernández (Coords.), *Sociología de la educación* (pp. 155-184). Madrid: McGraw-Hill.

Molina, José Luis (2001). *El análisis de redes sociales. Una introducción*. Barcelona: Bellaterra.

Monjas, M^a Inés; Sureda, Inmaculada & García-Bacete, Francisco Juan (2008). ¿Por qué los niños y las niñas se aceptan y se rechazan? *Cultura y Educación*, 20(4), 479-492. DOI: 10.1174/113564008786542181

Moreno, Jacob L. (1934). *Who Shall Survive? A new approach to the problem of human relationships*. Washington, DC: Nervous and Mental Dis.Pub.

Morgade, Graciela (2009). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón: relaciones de género y educación. Esbozo de un programa de acción*. Madrid: Cep.

Muñoz-Tinoco, M^a Victoria; Jiménez-Lagares, Irene & Moreno, M^a Carmen (2008). Reputación conductual y género en la adolescencia. *Anales de psicología*, 24(2), 334-340. Recuperado de: <http://revistas.um.es/analesps/article/view/42891/41211>

Navarro-Pertusa, Esperanza (2004). Género y relaciones personales íntimas. En Esther Barberá-Heredia & Isabel Martínez-Benlloch (Coords.). *Psicología y Género* (pp. 171-192). Madrid: Pearson Educación.

Noakes, Melanie A. & Rinaldi, Christina M. (2006). Age and gender differences in peer conflict. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(6), 881-891. DOI: 10.1007/s10964-006-9088-8

- Olavarría, José (2004). Modelos de masculinidad y desigualdades de género. En Carlos Lomas (Ed.). *Los chicos también lloran: identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación* (pp. 45-63). Barcelona: Paidós.
- Oransky, Matthew & Marecek, Jeanne (2009). "I'm not going to be a girl": masculinity and emotions in boys' friendships and peer groups. *Journal of Adolescent Research*, 24(2), 218-241. DOI: 10.1177/074355840832995
- Parker, Jeffrey G.; Low, Christine M.; Walker, Alisha R. & Gamm, Bridget K. (2005). Friendship jealousy in young adolescents: individual differences and links to sex, self-esteem, aggression, and social adjustment. *Developmental Psychology*, 41(1), 235-250. DOI: 10.1037/0012-1649.41.1.235
- Perry, David G. & Pauletti, Rachel E. (2011). Gender and Adolescent Development. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 61-74. DOI: 10.1111/j.1532-7795.2010.00715.x
- Piedra, Joaquín (Coord.) (2013). *Géneros, masculinidades y diversidad: educación física, deporte e identidades masculinas*. Barcelona: Octaedro.
- Rebollo-Catalán, Ángeles (2006). *Género e interculturalidad: educar para la igualdad*. Madrid: La Muralla.
- Rebollo-Catalán, Ángeles (2013). La innovación educativa con perspectiva de género. Retos y Desafíos para el profesorado. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 17(1), 3-8. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev171ed.pdf>

- Rebollo-Catalán, Ángeles; Ruiz-Pinto, Estrella & García-Pérez, Rafael (2017). Preferencias relacionales en la adolescencia según género. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), (en prensa).
- Rodríguez-Mosquera, Patricia M. (2011). Códigos de honor masculinos y femeninos. *Revista de Psicología Social*, 26(1), 63-72. DOI: 10.1174/021347411794078499
- Rose, Amanda J.; Carlson, Wendy & Waller, Erika M. (2007). Prospective association of co-rumination with friendship and emotional adjustment: considering the socioemotional trade-offs of co-rumination. *Developmental Psychology*, 43(4), 1019-1031. DOI: 10.1037/0012-1649.43.4.1019.
- Ruiz-Pinto, Estrella; García-Pérez, Rafael & Rebollo-Catalán, Ángeles (2013). Relaciones de género de adolescentes en contextos escolares. Análisis de redes sociales con perspectiva de género. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 17(1), 123-140. Recuperado de: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev171ART8.pdf>
- Sabuco, Assumpta; Sala, Arianna; Santana, Rita & Rebollo-Catalán, Ángeles (2013). Discursos de niños varones sobre la masculinidad en contextos escolares. Un estudio piloto. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 17(1), 141-157. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev171ART9.pdf>
- Sastre, Genoveva & Moreno, Montserrat (2002). *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional: una perspectiva de género*. Barcelona: Gedisa.
- Sau, Victoria (2000). De la facultad de ver al derecho de mirar. En Marta Segarra & Angels Carabí (Eds.). *Nuevas masculinidades*. (pp. 29-40). Barcelona: Icaria.

Simón, M^a Elena (2008). *Hijas de la igualdad, herederas de injusticias*. Madrid: Narcea.

Simón, M^a Elena (2010). *La igualdad también se aprende: cuestión de coeducación*. Madrid: Narcea.

Soler, Susanna (2009). Los procesos de reproducción, resistencia y cambio de las relaciones tradicionales de género en Educación Física: el caso del fútbol. *Cultura y Educación*, 21(1), 31-42. DOI: 10.1174/113564009787531253

Subirats, Marina (2009). La escuela mixta: ¿garantía de coeducación?. *Participación Educativa*, 11, 94-97. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n11-subirats-martori.pdf>

Subirats, Marina (2010). ¿Coeducación o escuela segregada?: un viejo y persistente debate. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 3(1), 143-158. Recuperado de: <http://www.ase.es/rase/index.php/RASE/article/view/133/128>

Subirats, Marina (2011). Igualdad de sexos, desigualdad de géneros. *Tiempo de paz*, 100, 183-187.

Subirats, Marina & Tomé, Amparo (2007). *Balones fuera; reconstruir los espacios desde la coeducación*. Barcelona: Octaedro.

Tomé, Amparo (2001). La construcción de las identidades masculinas y femeninas en la escuela. En Nieves Blanco García (Coord.). *Educación en femenino y en masculino* (pp. 87-98). Madrid: Akal.

Tomé, Amparo & Tonucci, Francesco (2013). *Con ojos de niña*. Barcelona: Graó.

West, Candace & Zimmerman, Don H. (1987). Doing Gender. *Gender and Society*, 1(2), 125-151.

Zambrini, Laura (2010). Modos de vestir e identidades de género: reflexiones sobre las marcas culturales sobre el cuerpo. *Nomadías: revista del centro de estudios de género y cultura de América Latina*, 11, 130-149. DOI: 10.5354/0719-0905.2010.15158

Zambrini, Laura (2013). El género como metáfora: narrativas sobre travestis en prensa digital argentina (2004-2009). *Sociedad y Economía*, 24, 143-158. Recuperado de: <http://sociedadyeconomia.univalle.edu.co/index.php/sye/article/view/2301/2151>

COMPENDIO DE PUBLICACIONES

AUTORIZACIÓN PARA LA PRESENTACIÓN DE TESIS DOCTORAL

1.- Datos personales de la autora de la tesis	
Apellidos: Ruiz Pinto	Nombre: Estrella
DNI/Pasaporte/NIE: 53274834-A	Correo electrónico: epinto@us.es

2.- Datos académicos	
Programa de Doctorado: Programa de Doctorado (RD 1393/2007) "Investigación e Intervención Educativas" Línea de Investigación "Género y Educación"	
Título de la Tesis: Estudio de las relaciones de género en el alumnado de educación secundaria: análisis de las redes sociales del aula desde una perspectiva de género	

3.- Autorización de Directores:	
Dra: M ^a Ángeles Rebollo Catalán	DNI/Pasaporte/NIE: 28.896.261G
Departamento/Instituto/Institución: Dpto. MIDE. Facultad de CC. Educación	Correo electrónico: rebollo@us.es
Dra: Rafael García Pérez	DNI/Pasaporte/NIE: 28.591.561P
Departamento/Instituto/Institución: Dpto. MIDE. Facultad de CC. Educación	Correo electrónico: rafaelgarcia@us.es

Como Directores de la Tesis y hasta donde nuestro conocimiento alcanza, el trabajo ha sido realizado por la doctoranda bajo nuestra dirección y se han respetado los derechos de otras autoras y otros autores a ser citados, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones. Así mismo, el trabajo reúne todos los requisitos de contenido, teóricos y metodológicos para ser admitido a trámite, a su lectura y defensa pública, con el fin de obtener el referido Título de Doctor, y por lo tanto AUTORIZAMOS la presentación de la referida Tesis para su defensa y mantenimiento de acuerdo con la normativa vigente.

Sevilla a 7 de marzo de 2016

Fdo.: Dra. M^a Ángeles Rebollo Catalán

Fdo.: Dr. Rafael García Pérez

El trabajo científico que aquí se presenta para aspirar al grado de Doctora se acoge a la modalidad ‘tesis doctoral por compendio de publicaciones’ a cargo de la persona a doctorarse (artículo 9 del Acuerdo 9.1/CG19-4-12). Así, esta tesis doctoral se compone de varios estudios publicados en revistas científicas por la doctoranda, la directora y el director de la tesis. El conjunto de los trabajos publicados por mí, la doctoranda Estrella Ruiz Pinto, y por el equipo directivo de esta tesis doctoral, la directora M^a Ángeles Rebollo Catalán y el director Rafael García Pérez, está claramente relacionado con el proyecto de tesis doctoral ‘Estudio de las Relaciones de Género en el Alumnado de Educación Secundaria: Análisis de las Redes Sociales del Aula desde una Perspectiva de Género’, inscrito el 20 de Junio de 2012 en el Programa de Doctorado ‘Investigación e Intervención Educativas’ –Línea de Investigación del Programa de Doctorado ‘Género y Educación’ (20190014)– de la Universidad de Sevilla (RD 1393/2007) y aprobado el 28 de Noviembre de 2012 por el Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, responsable de dicho programa en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Tras dicha resolución administrativa favorable tuvo lugar la primera matricula de tutela académica de esta tesis doctoral el 4 de Febrero de 2013. Así, la tesis doctoral la conforma tres publicaciones en revistas científicas:

- Primer trabajo aceptado para su publicación y acreditativo para esta tesis doctoral: 26 de Marzo de 2013
- Segundo trabajo aceptado para su publicación y acreditativo para esta tesis doctoral: 24 de Noviembre de 2015
- Tercer trabajo aceptado para su publicación y acreditativo para esta tesis doctoral: 23 de Febrero de 2016

En los tres artículos la autoría corresponde a tres personas, con variación en el orden de firma: dos autoras y un autor (la doctoranda: Estrella Ruiz Pinto, la directora: M^a Ángeles Rebollo Catalán, y el director: Rafael García Pérez). La doctoranda es primera firmante en la publicación del primer artículo y segunda firmante en los dos artículos posteriores.

Estas publicaciones, acreditativas para la tesis doctoral que nos ocupa, respeta en todo momento las bases de mínimos fijadas a tal efecto en la normativa que lo regula (Acuerdo 9.1/CG19-4-12) para doctorarse por la modalidad ‘tesis doctoral por compendio de publicaciones’:

- Conjuntos de trabajos relacionados con el proyecto de tesis doctoral en programas regulados por el RD 1393/2007 (artículo 6 del Acuerdo 9.1/CG19-4-12).
- Compendio de publicaciones compuesto por dos artículos o capítulos de libro publicados o aceptados (artículo 9 del Acuerdo 9.1/CG19-4-12).
- Trabajos aceptados para su publicación con posterioridad a la primera matrícula de tutela académica (artículo 9 del Acuerdo 9.1/CG19-4-12).
- Primer lugar de la autoría de las publicaciones, preferentemente, para la doctoranda; y, en su defecto, en primer orden la directora o el director de la tesis y en segundo lugar la doctoranda (artículo 9 del Acuerdo 9.1/CG19-4-12).
- Autoría de los trabajos publicados correspondiente a un máximo de cuatro autoras y/o autores (artículo 9 del Acuerdo 9.1/CG19-4-12).

I) Artículos publicados en revistas científicas acreditativos para la tesis doctoral

Esta tesis doctoral por compendio de publicaciones se compone de varios trabajos publicados en revistas científicas:

➔ Ruiz-Pinto, Estrella; García-Pérez, Rafael y Rebollo-Catalán, Ángeles (2013). Relaciones de Género de Adolescentes en Contextos Educativos: Análisis de Redes Sociales con Perspectiva de Género. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17 (1), 123-140. (ISSN: 1138-414X) (e-ISSN: 1989-639X) [Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev171ART8.pdf>]

– Título:

Relaciones de Género de Adolescentes en Contextos Educativos: Análisis de Redes Sociales con Perspectiva de Género

– Autoría (según orden de firma):

Estrella Ruiz-Pinto (doctoranda - Universidad de Sevilla)

Rafael García-Pérez (profesor titular - Universidad de Sevilla)

Ángeles Rebollo-Catalán (profesora titular - Universidad de Sevilla)

– Datos de publicación:

Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, volumen 17, número 1, páginas 123-140. Año 2013.

[Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev171ART8.pdf>]

– Observaciones:

La doctoranda figura como primera firmante/autora de esta publicación, junto con el director de la tesis como segundo firmante/autor y la directora de la tesis como tercera firmante/autora.

→ Rebollo-Catalán, Ángeles; Ruiz-Pinto, Estrella y García-Pérez, Rafael (2017). Preferencias Relacionales en la Adolescencia según Género. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19 (1), (en prensa). (ISSN: 1607-4041)

– Título:

Preferencias Relacionales en la Adolescencia según Género

– Autoría (según orden de firma):

Ángeles Rebollo-Catalán (profesora titular - Universidad de Sevilla)

Estrella Ruiz-Pinto (doctoranda - Universidad de Sevilla)

Rafael García-Pérez (profesor titular - Universidad de Sevilla)

– Datos de publicación:

Revista Electrónica de Investigación Educativa, volumen 19, número 1, (en prensa). Año 2017.

[Artículo aceptado y en prensa para publicación: ver el certificado que se adjunta a continuación.]

– Observaciones:

La doctoranda figura como segunda firmante/autora de esta publicación, junto con la directora de la tesis como primera firmante/autora y el director de la tesis como tercer firmante/autor. Mi contribución en este artículo se ha centrado en el desarrollo empírico del estudio y, en concreto, en el diseño y aplicación de una escala para la medida de las preferencias relacionales de 722 estudiantes procedentes de 10 centros de Educación Secundaria de Sevilla (Andalucía). M^a Ángeles figura como primera autora por ser la responsable del proyecto en el que se enmarca el estudio empírico y en el marco del cual se desarrolla. Rafael García Pérez hace su contribución en el asesoramiento para el tratamiento estadístico de los datos.



**ÁNGELES REBOLLO-CATALÁN, ESTRELLA RUIZ-PINTO Y RAFAEL GARCÍA-PÉREZ
P R E S E N T E.**

Hacemos constar que su artículo "Preferencias relacionales en la adolescencia según género", ha sido aceptado para su publicación en el Vol.19 Núm. 1 programado para enero de 2017 en esta *Revista Electrónica de Investigación Educativa* (REDIE).

La revista se encuentra indizada en la siguiente base de datos: Índice de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica del CONACYT, Scientific electronic library online (SciELO), SCOPUS, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), DIALNET, Revistas Científicas Electrónicas Españolas y Latinoamericanas (e-REVISTAS), Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE), Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (LATINDEX), en su Índice de revistas electrónicas, International Consortium for the Advancement of Academia Publication (ICAAP), Directory of Open Access Journals (DOAJ), Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc), Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (CLASE), Latin American Network Information Center (LANIC), Hispanic American



La Revista Electrónica de Investigación Educativa, es una publicación editada por el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California.

Periodicals Index (HAPI), Publindex, WebQualis y Academic OneFile. Se extiende la presente a solicitud del interesado para los fines que convengan.

Sin otro particular por el momento, quedo a sus apreciables órdenes.

ATENTAMENTE

Ensenada, B. C., 9 de febrero de 2016



DRA. EDNA LUNA SERRANO
EDITORA CIENTÍFICA



La Revista Electrónica de Investigación Educativa, es una publicación editada por el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California.

→ García-Pérez, Rafael; Ruiz-Pinto, Estrella y Rebollo-Catalán, Ángeles (2016). Preferencias Relacionales de Género en el Contexto Escolar: una Nueva Medida para el Diagnóstico de Relaciones de Género en Educación. *RELIEVE: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22 (1), (en prensa). (ISSN: 1134-4032) [Disponible en: DOI: <http://dx.doi.org/0.7203/relieve.21.1.6877>]

– Título:

Preferencias Relacionales de Género en el Contexto Escolar: una Nueva Medida para el Diagnóstico de Relaciones de Género en Educación

– Autoría (según orden de firma):

Rafael García-Pérez (profesor titular - Universidad de Sevilla)

Estrella Ruiz-Pinto (doctoranda - Universidad de Sevilla)

Ángeles Rebollo-Catalán (profesora titular - Universidad de Sevilla)

– Datos de publicación:

RELIEVE: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, volumen 22, número 1, (en prensa). Año 2016.

[Disponible en: <http://dx.doi.org/0.7203/relieve.21.1.6877>]

– Observaciones:

La doctoranda figura como segunda firmante/autora de esta publicación, junto con el director de la tesis como primer firmante/autor y la directora de la tesis como tercera firmante/autora. Mi contribución en este trabajo reside en el desarrollo del estudio empírico que se articula en la aplicación de una medida de autoinforme basada en una nueva escala de medida de la predisposición relacional en 6000 estudiantes de 56 centros educativos. Rafael García Pérez encabeza este trabajo como especialista en diagnóstico educativo por su especial contribución metodológica para defender una nueva medida. M^a Ángeles Rebollo aporta en este estudio el enfoque de género y el marco en el que este trabajo se desarrolla como responsable del proyecto Teon XXI.

II) Informe de la dirección de tesis sobre idoneidad de esta modalidad tesis doctoral por compendio de publicaciones

INFORME DE IDONEIDAD DE LA TESIS POR COMPENDIO

M^a Ángeles Rebollo-Catalán y Rafael García Pérez informan sobre la idoneidad de la tesis doctoral *Estudio de las relaciones de género en el alumnado de educación secundaria: análisis de las redes sociales del aula desde una perspectiva de género* presentada por Estrella Ruiz Pinto como compendio de publicaciones, apoyándose en:

- a) *Difusión del conocimiento*. El actual escenario científico y académico plantea la necesidad de difundir los resultados de investigación como parte del propio proceso de investigación, lo que supone argumentar y debatir con especialistas sobre las líneas de estudio con criterios y argumentos propios del campo disciplinar de especialización. Esta tesis como compendio asume esta función de hacer visible el conocimiento alcanzado en la investigación educativa con perspectiva de género en revistas de impacto (SCOPUS o JCR).
- b) *Relación de las publicaciones*. Los tres artículos que sustentan el cuerpo de esta tesis guardan una coherencia entre sí y con el propósito principal de la tesis, siendo Estrella Ruiz Pinto una de las personas impulsoras del desarrollo de esta línea de trabajo en el marco del proyecto Teon XXI.
- c) *Aportaciones de la tesis*. Su originalidad y principal contribución reside en el socioanálisis de las relaciones de género en contextos escolares, utilizando para ello métodos clásicos como el análisis de las redes sociales y las medidas de autoinforme mediante escalas de actitud de forma original y novedosa con el objeto de ponerlo al servicio de los estudios de género en educación. Esta tesis aporta evidencias empíricas sólidas sobre la preeminencia de un modelo de escuela mixta no superado en lo que se refiere al establecimiento de redes relacionales del alumnado según tipo de actividades, documentando la diferente naturaleza y densidad de las redes según atribuciones sociales de género.
- d) *Apertura de nuevas vías de trabajo y su importancia*. Esta tesis plantea la necesidad de continuar profundizando en la cultura escolar en relación con las relaciones de género del alumnado con el propósito de desarticular, por un lado, la existencia de ámbitos de actividad diferenciados por género que mantiene a chicos y chicas en mundos separados y, por otro, la hegemonía de una lógica de competición y dominio en las actividades y relaciones del alumnado en contexto escolar por encima de una lógica basada en el cuidado.

e) Aplicabilidad de los resultados. Los hallazgos de la tesis permiten avalar la necesidad de mantener actuaciones en la escuela que permitan superar el modelo de escuela mixta para aproximarse más a una escuela coeducativa. Los resultados de esta tesis aporta argumentos de valor para sostener y fortalecer las políticas en materia de igualdad de género en la escuela.

En Sevilla a 7 de marzo de 2016

Fdo. M^a Ángeles Rebollo Catalán
Pérez

DNI: 28896261-G

Fdo. Rafael García

DNI: 28591561-P

III) Informe de la relevancia científica de las publicaciones

PRIMERA PUBLICACIÓN

Ruiz-Pinto, Estrella; García-Pérez, Rafael & Rebollo-Catalán, Ángeles (2013). Relaciones de género de adolescentes en contextos escolares. Análisis de redes sociales con perspectiva de género. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 17(1), 123-140. Recuperado de: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev171ART8.pdf>

Relaciones de Género de Adolescentes en Contextos Educativos. Análisis de Redes Sociales con Perspectiva de Género

Estrella Ruiz-Pinto, Rafael García-Pérez y Ángeles Rebollo-Catalán

Enviado: 30 de Noviembre de 2012

Aceptado: 26 de Marzo de 2013

Publicado: Enero - Abril 2013

Resumen:

Este artículo se enmarca en una investigación más amplia sobre el diagnóstico de la cultura de género en la escuela y la difusión de buenas prácticas coeducativas. En concreto, el propósito de este estudio es analizar la naturaleza de las redes sociales que establecen los y las adolescentes en función del género y tipo de actividad en el contexto escolar. Para ello, se aplica un test sociométrico compuesto por dos situaciones de actividad a 722 estudiantes de Educación Secundaria de Andalucía. Los resultados muestran que los y las estudiantes eligen a las chicas para realizar tareas basadas en el cuidado, mientras que prefieren a los chicos para la actividad que implica competir. Los resultados también revelan que la tarea de competición conforma redes más cohesionadas, presentando más vínculos y relaciones más fuertes, mientras que la actividad basada en el cuidado y afecto configura redes más frágiles y dispersas.

Palabras clave: Género, Adolescentes, Relaciones entre Iguales, Análisis de Redes Sociales, Diferencias de Género, Coeducación.

Publicación	Ruiz-Pinto, Estrella; García-Pérez, Rafael y Rebollo-Catalán, Ángeles (2013). Relaciones de Género de Adolescentes en Contextos Educativos: Análisis de Redes Sociales con Perspectiva de Género. <i>Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado</i> , 17 (1), 123-140. (ISSN: 1138-414X) (e-ISSN: 1989-639X) [Disponible en: http://www.ugr.es/~recfpro/rev171ART8.pdf]	
Título	Relaciones de Género de Adolescentes en Contextos Educativos: Análisis de Redes Sociales con Perspectiva de Género	
Autoría	Estrella Ruiz-Pinto Rafael García-Pérez Ángeles Rebollo-Catalán	
Tipo publicación	Artículo en revista científica (artículo de investigación)	
Fechas	Recepción	30 de Noviembre de 2012
	Aceptación	26 de Marzo de 2013
	Publicación	Abril de 2013
Localización	Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado Volumen 17, número 1 (Enero - Abril 2013) Páginas: 123-140 [Disponible en: http://www.ugr.es/~recfpro/rev171ART8.pdf]	
Revista	Título	Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado
	Editorial	Grupo de Investigación FORCE, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada (España).
	ISSN	ISSN: 1138-414X / ISSN-e: 1989-639X
	Modalidad	Ciencias Sociales
	Arbitraje	Evaluación por pares, bajo el sistema doble ciego.
	Periodicidad	Cuatrimestral: 3 números al año (abril, septiembre y diciembre)

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Indexación:</p>	<p>Índices de impacto y calidad editorial</p>	<ul style="list-style-type: none"> - FECYT-RECYT: Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología. - SCOPUS. - DICE.: Difusión y Calidad Editorial de las Revistas Españolas de Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas. - Latindex: 1er Puesto en Educación en criterios cumplidos: 35. Valoración difusión internacional: 19'5. Internacionalidad: 26'92. - ANEP: A - Carhus Plus+: B - CIRC: B - IN-RECS: 1er Cuartil. Índice de Impacto (2011): 0.222. Posición 25 de 162 revistas indexadas. - Índice H: 14; 5^a Posición de 87 revistas de Educación. - Google Scholar Metrics. Índices h: 10 (2012, sobre el período 2007-2011). - EC3: 15 (2011, sobre el período 2001-2010). 12^a Posición de Ciencias Sociales. - RESH: Revista Española de Ciencias Sociales y Humanas. - MIAR: Matriu d'Informació per a l'Avaluació de Revistes - Versió 2013. - REDALYC: Red de Revistas Científicas de América Latina y El Caribe, España y Portugal.
	<p>Bases de datos, catálogos y repositorios</p>	<ul style="list-style-type: none"> - FECYT-RECYT: Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología. - ISOC: Revistas de Ciencias Sociales y Humanidades. - DOAJ: Directory of Open Access Journals. - ULRICH'S: Global Serials Directory. - EZB: Electronic Journals Library. - IRESIE: Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa. - AERA SIG: American Educational Research Association Special Interest Group. - RINACE: Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar. - COPAC: Catálogo colectivo del Reino Unido. - SUDOC: Catálogo colectivo de Francia. - ZDB: Catálogo colectivo de Alemania. - REBIUN: Red de Bibliotecas Universitarias. - DULCINEA: Derechos de copyright y condiciones de auto-archivo de revistas científicas españolas. - Los artículos están en el Repositorio Institucional de Revistas Electrónicas de la Universidad de Granada <u>digibug</u>, reconocido y consultado por buscadores y repositorios internacionales como DRIVER (Digital Repository Infrastructure Vision for European Research), Google Academic, Hispana, OCLC-Digital Collection Service, Open Doar, Recolecta, ROAR.scientificCommons o TDR.

SEGUNDA PUBLICACIÓN

Rebollo-Catalán, Ángeles; Ruiz-Pinto, Estrella & García-Pérez, Rafael (2017). Preferencias relacionales en la adolescencia según género. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), (en prensa).

Preferencias Relacionales en la Adolescencia según Género

Ángeles Rebollo-Catalán, Estrella Ruiz-Pinto y Rafael García-Pérez

Enviado: 12 de Diciembre de 2014

Aceptado: 24 de Noviembre de 2015

Publicado: Enero 2017 (en prensa)

Resumen:

Este artículo presenta los resultados de un estudio sobre las relaciones de género en la adolescencia. El objetivo fundamental es conocer la predisposición del alumnado a establecer relaciones entre iguales según la naturaleza de la actividad y analizar la influencia de expectativas sociales de género en sus elecciones. Se aplica una escala, diseñada ad hoc, para medir las preferencias relacionales. Participan 722 estudiantes de Educación Secundaria de 12 a 17 años. Los resultados muestran que los chicos son más elegidos para jugar a videojuegos y practicar deporte, y las chicas lo son para compartir secretos y prestarse ropa. También se observa una predisposición a elecciones mutuas entre adolescentes del mismo sexo en actividades escolares y extraescolares. Los resultados obtenidos muestran coincidencias con otras investigaciones realizadas en contextos diferentes, que demuestran la influencia de estereotipos de género en las relaciones entre iguales durante la adolescencia.

Palabras clave: Adolescencia, Relaciones entre Iguales, Diferencias de Género, Estereotipos de Género.

Publicación		Rebollo-Catalán, Ángeles; Ruiz-Pinto, Estrella y García-Pérez, Rafael (2017). Preferencias Relacionales en la Adolescencia según Género. <i>Revista Electrónica de Investigación Educativa</i> , 19 (1), (en prensa). (ISSN: 1607-4041)
Título		Preferencias Relacionales en la Adolescencia según Género
Autoría		Ángeles Rebollo-Catalán Estrella Ruiz-Pinto Rafael García-Pérez
Tipo publicación		Artículo en revista científica (artículo de investigación empírica)
Fechas	Recepción	12 de Diciembre de 2014
	Aceptación	24 de Noviembre de 2015
	Publicación	Enero de 2017
Localización		Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE) Volumen 19, número 1 (Enero 2017) [En prensa]
Revista	Título	Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE)
	Editorial	Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California (México).
	ISSN	ISSN: 1607-4041
	Modalidad	Ciencias Sociales
	Arbitraje	Evaluación por tres pares, bajo el sistema doble ciego.
	Periodicidad	Cuatrimestral: 3 números al año
	Indexación: índices de impacto y calidad editorial + bases de datos	<ul style="list-style-type: none"> - IRESIE (desde año 2000): http://www.iisue.unam.mx/iresie/ - ICAAP (desde 2001): http://www.icaap.org/list_journal.php - CLASE (desde el año 2001). - LANIC (desde el año 2004): http://lanic.utexas.edu/ - DIALNET (desde el año 2004): http://dialnet.unirioja.es/ - EBSCO (desde el año 2004): http://www.ebscohost.com/ - DOAJ (desde el año 2004): http://www.doaj.org/ - REDALyC (desde el año 2004): http://redalyc.uaemex.mx/ - LATINDEX (desde el 2005): http://www.latindex.unam.mx/ - SCOPUS (desde 2006): http://www.info.sciverse.com/scopus - OEI (desde 2006): http://www.oei.es/oeivirt/revedu.htm - CONACYT (desde el año 2007): http://www.conacyt.gob.mx/comunicacion/IndiceRevistas/Paginas/default.aspx

	<ul style="list-style-type: none">- PUBLINDEX (desde el año 2009): http://201.234.78.173:8084/publindex/- SCIELO (desde 2010): http://www.scielo.org/php/index.php- HAPI (desde el año 2011): http://hapi.ucla.edu/web/index.php?token=520bd1f7ab9e1725bcbc936918b6f8f9- E-REVISTAS (desde el a2012): http://www.erevistas.csic.es/- WEBQUALIS (2012 última actualización): http://qualis.capes.gov.br/webqualis/publico/pesquisaPublicaClassificacao.seam?conversationPropagation=begin- Scielo Citation Index (Web of Science): http://apps.webofknowledge.com
--	---



**ÁNGELES REBOLLO-CATALÁN, ESTRELLA RUIZ-PINTO Y RAFAEL GARCÍA-PÉREZ
P R E S E N T E.**

Hacemos constar que su artículo "Preferencias relacionales en la adolescencia según género", ha sido aceptado para su publicación en el Vol.19 Núm. 1 programado para enero de 2017 en esta *Revista Electrónica de Investigación Educativa* (REDIE).

La revista se encuentra indizada en la siguiente base de datos: Índice de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica del CONACYT, Scientific electronic library online (SciELO), SCOPUS, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), DIALNET, Revistas Científicas Electrónicas Españolas y Latinoamericanas (e-REVISTAS), Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE), Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (LATINDEX), en su Índice de revistas electrónicas, International Consortium for the Advancement of Academia Publication (ICAAP), Directory of Open Access Journals (DOAJ), Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc), Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (CLASE), Latin American Network Information Center (LANIC), Hispanic American



La Revista Electrónica de Investigación Educativa, es una publicación editada por el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California.

Periodicals Index (HAPI), Publindex, WebQualis y Academic OneFile. Se extiende la presente a solicitud del interesado para los fines que convengan.

Sin otro particular por el momento, quedo a sus apreciables órdenes.

ATENTAMENTE

Ensenada, B. C., 9 de febrero de 2018



DRA. EDNA LUNA SERRANO
EDITORA CIENTÍFICA



La Revista Electrónica de Investigación Educativa, es una publicación editada por el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California.

TERCERA PUBLICACIÓN

García-Pérez, Rafael; Ruiz-Pinto, Estrella & Rebollo-Catalán, Ángeles (2016). Preferencias relacionales de género en el contexto escolar: una nueva medida para el diagnóstico de relaciones de género en educación. *RELIEVE: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(1), (en prensa). DOI: <http://dx.doi.org/0.7203/relieve.21.1.6877>

Preferencias Relacionales de Género en el Contexto Escolar: una Nueva Medida para el Diagnóstico de Relaciones de Género en Educación

Rafael García-Pérez, Estrella Ruiz-Pinto y Ángeles Rebollo-Catalán

Enviado: 4 de Septiembre de 2015

Aceptado: 22 de Enero de 2016

Publicado: Febrero 2016 (en prensa)

Resumen:

Este estudio evalúa un procedimiento nuevo para el análisis "micro-sociométrico" de los patrones relacionales de género en el alumnado adolescente, lo que se analiza aplicando Análisis de Correspondencias Múltiples (ACM). El propósito del estudio es desarrollar y validar la Escala de Preferencias Relacionales de Género (EPRG), con el fin de obtener datos válidos y fiables que permitan reconocer la predisposición de las chicas y los chicos adolescentes a relacionarse con sus iguales; y, si las relaciones que establecen están condicionadas por la socialización diferencial de género que propone el patriarcado (Bosch, Ferrer & Alzamora, 2006; Lagarde, 1996; Lomas, 2007; Lorente, 2007; Rodríguez-Mosquera, 2011; Simón, 2010; Tomé & Tonucci, 2013). La muestra está compuesta por 6.000 estudiantes adolescentes, de los cuales el 50,8% son mujeres y el 49,2% son hombres, con una media de edad de 13,82 años. Se demuestra validez de constructo y se obtiene una alta fiabilidad (Alpha de Cronbach = .92) en la determinación de las asignaciones de roles y estereotipos de género en el aula escolar, considerando al tiempo las "distancias sociales" y la estructura electiva de chicos y chicas en las aulas. La obtención con ACM de mapas "micro-sociométricos" facilita la interpretación de resultados, coincidentes con otras aproximaciones teóricas,

identificando las “distancias sociales” entre personas, categorías y géneros. Los resultados destacan actividades relacionales que muestran patrones de género muy marcados tales como compartir la ropa o elegir pareja, así como las conductas relacionales asociadas a la diferenciación inequívoca inter-intra géneros.

Palabras clave: Coeducación; Adolescencia; Relaciones entre Iguales; Diferencias de Género, Análisis Sociométrico; Diagnóstico en Educación; Fiabilidad y Validez; Distancia Social; Escalas; Análisis de Correspondencias Múltiples (ACM).

Publicación	García-Pérez, Rafael; Ruiz-Pinto, Estrella y Rebollo-Catalán, Ángeles (2016). Preferencias Relacionales de Género en el Contexto Escolar: una Nueva Medida para el Diagnóstico de Relaciones de Género en Educación. <i>RELIEVE: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa</i> , 22 (1), (en prensa). (ISSN: 1134-4032) [Disponible en: http://dx.doi.org/0.7203/relieve.21.1.6877]	
Título	Preferencias Relacionales de Género en el Contexto Escolar: una Nueva Medida para el Diagnóstico de Relaciones de Género en Educación	
Autoría	Rafael García-Pérez Estrella Ruiz-Pinto Ángeles Rebollo-Catalán	
Tipo publicación	Artículo en revista científica (artículo de investigación empírica)	
Fechas	Recepción	4 de Septiembre de 2015
	Aceptación	22 de Enero de 2016
	Publicación	23 de Febrero de 2016
Localización	Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE) Volumen 22, número 1 (Febrero 2016) [Disponible en: http://dx.doi.org/0.7203/relieve.21.1.6877]	

Revista	Título	Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)
	Editorial	Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia (España).
	ISSN	ISSN: 1134-4032
	Modalidad	Ciencias Sociales
	Arbitraje	Evaluación por pares, bajo el sistema doble ciego.
	Periodicidad	Semestral: 2 números al año (edición abierta)
	Indexación: índices de impacto y calidad editorial + bases de datos	<ul style="list-style-type: none"> - SCOPUS - ERIH - FECYT - LATINDEX - EBSCO - GALE CENGAGE LEARNING - DOAJ - SOCOL@R CHINA - ERA - IRESIE - ISOC - REDALyC - SJR - E-REVIST@S - REDInED - NSDL - INTUTE - J-GATE - EDUCATIONAL TECHNOLOGY ABSTRACTS - COPAC - SOCIAL AND HUMAN SCIENCES ONLINE PERIODICALS - GOOGLE ACADÉMICO - NEW JOUR - DIALNET - REBIUN - IN-RECS - RESH - DICE - MIAR - JOURNAL SEEK - ELEKTRONISCHE ZEITSCHRIFTENBIBLIOTHEK - GOLD RUSH - ICAAP

IV) Aceptación de coautor y coautora de la presentación de los trabajos como tesis

INFORME DE AUTORES PARA SU PRESENTACIÓN COMO TESIS DOCTORAL

M^a Ángeles Rebollo-Catalán y Rafael García Pérez autorizan a Estrella Ruiz Pinto a presentar las publicaciones abajo reseñadas de las cuales son coautores como parte de su tesis doctoral por su significativa contribución en el desarrollo de las mismas.

- Relaciones de género de adolescentes en contextos escolares: análisis de redes sociales con perspectiva de género. Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado, 17(1), 2013 (enviado: 30/11/2012; aceptado 26/03/2013).
- Preferencias relacionales de género en el contexto escolar: una nueva medida para el diagnóstico de relaciones de género en educación. RELIEVE, 22(1), 2016 (enviado 04/09/2015; aceptado 26/02/2016).
- Preferencias relacionales en la adolescencia según género. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 19(1), 2017. (enviado 12/12/2014; aceptado 23/11/2015).

En Sevilla a 7 de marzo de 2016



Fdo. M^a Ángeles Rebollo Catalán
DNI: 28896261-G



Fdo. Rafael García Pérez
DNI: 28591561-P

TRAYECTORIA DE LA TEMÁTICA DE LA TESIS DOCTORAL

A continuación, a modo de currículum abreviado personal, se detallan las aportaciones realizadas en relación directa con la temática de la tesis doctoral que nos ocupa.

Junio 2010 <u>Comunicación</u> TS	“La Sombra del Patriarcado en las Redes Sociales del Aula” en el <i>Segundo Congreso Universitario Nacional: Investigación y Género</i> (Unidad para la Igualdad de la Universidad de Sevilla; 17 y 18-06-2010)
Junio 2010 <u>Publicación</u> TS	Ruiz-Pinto, Estrella; García-Pérez, Rafael; Rebollo-Catalán, M ^a Ángeles; López-Cabezuelo, José Luis y Santana-Rodríguez, Rita (2010). La sombra del patriarcado en las redes sociales del aula . En Vázquez Bermúdez, Isabel (coord.): <i>Investigaciones Multidisciplinares en Género</i> (pp. 949-973). Sevilla: Universidad de Sevilla. (ISBN: 978-84-693-7982-0) (Depósito legal: SE-7770-2010)
Septiembre 2011 <u>Comunicación</u> TS	“Desvelando la estructura patriarcal en contextos escolares a través del análisis de redes sociales: relaciones de género en el alumnado de educación secundaria” en el <i>XV Congreso Nacional y I Internacional AIDIPE sobre Modelos de Investigación Educativa: Investigación y Educación en un mundo en red</i> (Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica -AIDIPE- y Universidad Nacional de Educación a Distancia -UNED-; 21, 22 y 23-09-2011)

- Septiembre 2011
Publicación
TS
- García-Pérez, Rafael y Ruiz-Pinto, Estrella (2011). **Desvelando la estructura patriarcal en contextos escolares a través del análisis de redes sociales: relaciones de género en el alumnado de educación secundaria.** En *Modelos de Investigación Educativa. Investigación y Educación en un mundo en red*. Madrid: AIDIPE y UNED. (ISBN: 978-84-694-9839-2)
- Junio 2012
Publicación
TS & EPRG
- Ruiz-Pinto, Estrella; Rebollo, M^a Ángeles y García-Pérez, Rafael (2012). **Estudio de las Relaciones de Género en el Alumnado de Educación Secundaria. Análisis de las Redes Sociales en las Aulas.** Saarbrücken: Editorial Académica Española. (ISBN: 978-3-659-02258-6)
- Abril 2013
Publicación
TS
- Ruiz-Pinto, Estrella; García-Pérez, Rafael y Rebollo-Catalán, Ángeles (2013). **Relaciones de Género de Adolescentes en Contextos Educativos: Análisis de Redes Sociales con Perspectiva de Género. Profesorado.** *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17 (1), 123-140. (ISSN: 1138-414X) (e-ISSN: 1989-639X) [Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev171ART8.pdf>]
- Septiembre 2013
Comunicación
EPRG
- “El Sentimiento Relacional de Género en el Alumnado de Educación Secundaria Obligatoria” en el XVI Congreso Nacional y II Internacional de Modelos de Investigación Educativa: Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas (Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica -AIDIPE- y Universidad de Alicante; 4, 5 y 6-09-2013)

Septiembre 2013

Publicación

EPRG

Ruiz-Pinto, Estrella y García-Pérez, Rafael (2013). *El Sentimiento Relacional de Género en el Alumnado de Educación Secundaria Obligatoria*. En Cardona, M^a Cristina; Chiner, Esther y Giner, Antonio V. (eds.): *Investigación e Innovación Educativa al Servicio de instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas*. Alicante: AIDIPE y Universidad de Alicante. (ISBN: 978-84-695-8363-0)

Febrero 2016

Publicación

EPRG

García-Pérez, Rafael; Ruiz-Pinto, Estrella y Rebollo-Catalán, Ángeles (2016). **Preferencias Relacionales de Género en el Contexto Escolar: una Nueva Medida para el Diagnóstico de Relaciones de Género en Educación**. *RELIEVE: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22 (1), (en prensa). (ISSN: 1134-4032) [Disponible en: <http://dx.doi.org/0.7203/relieve.21.1.6877>]

Enero 2017

Publicación

EPRG

Rebollo-Catalán, Ángeles; Ruiz-Pinto, Estrella y García-Pérez, Rafael (2017). **Preferencias Relacionales en la Adolescencia según Género**. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19 (1), (en prensa). (ISSN: 1607-4041) [Publicación en prensa]

Seguidamente, se presenta la continuación del currículum personal abreviado con algunas aportaciones relacionadas indirectamente con la temática de esta tesis doctoral.

Junio 2009 <u>Comunicación</u>	“Tecnologías para la Coeducación y la Igualdad: El Proyecto Teón XXI” en el “Primer Congreso Universitario Andaluz: Investigación y Género” (Unidad para la Igualdad de la Universidad de Sevilla, 17 y 18-06-2009).
Junio 2009 <u>Publicación</u>	Rebollo, M ^a Ángeles; García, Rafael; Ruiz, Estrella; Pérez, Concepción (2009): Tecnologías para la coeducación y la igualdad: el proyecto TEON XXI . En Vázquez, Isabel (coord.): <i>Investigación y Género. Avance en las distintas áreas del conocimiento</i> (pp. 1063-1075). Sevilla: Universidad de Sevilla. (ISBN: 978-84-692-5715-9) (Depósito legal: SE-6255-09)
Junio 2010 <u>Comunicación</u>	“Disposición del alumnado de primaria y secundaria hacia la igualdad de género” en el “Segundo Congreso Universitario Nacional: Investigación y Género” (Unidad para la Igualdad de la Universidad de Sevilla, 17 y 18-06-2010).
Junio 2010 <u>Publicación</u>	Buzón García, Olga; García Pérez, Rafael; Ruiz Pinto, Estrella y Quiñones Delgado, Carlos (2010): Disposición del alumnado de primaria y secundaria hacia la igualdad de género . En Vázquez Bermúdez, Isabel (coord.): <i>Investigaciones Multidisciplinares en Género</i> (pp. 135-147). Sevilla: Universidad de Sevilla. (ISBN: 978-84-693-7982-0) (Depósito legal: SE-7770-2010)

- | | |
|-----------------------------------|---|
| Junio 2010
<u>Comunicación</u> | “ Conflictos en los discursos del profesorado sobre la construcción de la cultura de género en la escuela ” en el “Segundo Congreso Universitario Nacional: Investigación y Género” (Unidad para la Igualdad de la Universidad de Sevilla, 17 y 18-06-2010). |
| Junio 2010
<u>Publicación</u> | Vega Caro, Luisa; Piedra de la Cuadra, Joaquín, Ruiz Pinto, Estrella y González del Piñal Pacheco, Ramón (2010): Conflictos en los discursos del profesorado sobre la construcción de la cultura de género en la escuela . En Vázquez Bermúdez, Isabel (coord.): <i>Investigaciones Multidisciplinares en Género</i> (pp. 1197-1206). Sevilla: Universidad de Sevilla. (ISBN: 978-84-693-7982-0) (Depósito legal: SE-7770-2010) |
| 2010
<u>Publicación</u> | García-Pérez, Rafael; Rebollo, M ^a Ángeles; Buzón, Olga; González-del-Piñal, Ramón; Barragán, Raquel y Ruiz-Pinto, Estrella (2010): Actitudes del alumnado hacia la igualdad de género . <i>Revista de Investigación Educativa</i> , 28 (1), 217-232. (ISSN: 0212-4068) (e-ISSN: 1989-9106) (Depósito legal: MU 724-1996) [Disponible en: http://revistas.um.es/rie/article/view/98951/109441] |
| 2012
<u>Publicación</u> | Rebollo, M ^a Ángeles; García-Pérez, Rafael; Barragán, Raquel; Buzón, Olga y Ruiz-Pinto, Estrella (2012): Tecnologías para la coeducación y la igualdad: evaluación de una herramienta web . <i>Revista de Educación XX1</i> , 15 (1), 87-111. (ISSN: 1139-613X) (e-ISSN: 2174-5374) (Depósito legal: M. 31468-1998) [Disponible en: http://e-spacio.uned.es/revistasuned/index.php/educacionXX1/article/view/151/114] |

2013
Publicación

Barragán-Sánchez, Raquel y Ruiz-Pinto, Estrella (2013):
Brecha de género e inclusión digital. El potencial de las redes sociales en educación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17 (1), 309-323. (ISSN: 1138-414X) (e-ISSN: 1989-639X) [Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev171COL4.pdf>]

ANEXO

★ **Primera publicación acreditativa para la tesis doctoral**

Ruiz-Pinto, Estrella; García-Pérez, Rafael y Rebollo-Catalán, Ángeles (2013). Relaciones de Género de Adolescentes en Contextos Educativos: Análisis de Redes Sociales con Perspectiva de Género. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17 (1), 123-140. (ISSN: 1138-414X) (e-ISSN: 1989-639X) [Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev171ART8.pdf>]

★ **Segunda publicación acreditativa para la tesis doctoral**

Rebollo-Catalán, Ángeles; Ruiz-Pinto, Estrella y García-Pérez, Rafael (2017). Preferencias Relacionales en la Adolescencia según Género. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19 (1), (en prensa). (ISSN: 1607-4041)

★ **Tercera publicación acreditativa para la tesis doctoral**

García-Pérez, Rafael; Ruiz-Pinto, Estrella y Rebollo-Catalán, Ángeles (2016). Preferencias Relacionales de Género en el Contexto Escolar: una Nueva Medida para el Diagnóstico de Relaciones de Género en Educación. *RELIEVE: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22 (1), (en prensa). (ISSN: 1134-4032) [Disponible en: DOI: <http://dx.doi.org/0.7203/relieve.21.1.6877>]



VOL. 17, Nº 1 (enero-abril. 2013)

ISSN 1138-414X (edición papel)

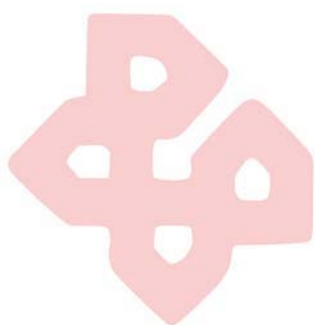
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 30/11/12

Fecha de aceptación 26/03/13

RELACIONES DE GÉNERO DE ADOLESCENTES EN CONTEXTOS EDUCATIVOS. ANÁLISIS DE REDES SOCIALES CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

*Gender relations of adolescents in school contexts. Social networks
analysis from a gender perspective*



*Estrella Ruiz Pinto, Rafael García Pérez y M^a Ángeles
Rebollo*

Universidad de Sevilla

E-mail: epinto@us.es, rafaelgarcia@us.es, rebollo@us.es

Resumen:

Este artículo se enmarca en una investigación más amplia sobre el diagnóstico de la cultura de género en la escuela y la difusión de buenas prácticas coeducativas. En concreto, el propósito de este estudio es analizar la naturaleza de las redes sociales que establecen los y las adolescentes en función del género y tipo de actividad en el contexto escolar. Para ello, se aplica un test sociométrico compuesto por dos situaciones de actividad a 722 estudiantes de Educación Secundaria de Andalucía. Los resultados muestran que los y las estudiantes eligen a las chicas para realizar tareas basadas en el cuidado, mientras que prefieren a los chicos para la actividad que implica competir. Los resultados también revelan que la tarea de competición conforma redes más cohesionadas, presentando más vínculos y relaciones más fuertes, mientras que la actividad basada en el cuidado y afecto configura redes más frágiles y dispersas.

***Palabras clave:** género, adolescentes, relaciones entre iguales, análisis de redes sociales, diferencias de género, coeducación.*

Este trabajo es resultado del proyecto de investigación de excelencia *TEÓN XXI: Creación de recursos online para el conocimiento y difusión de la cultura de género en la escuela* (ref. P06-HUM-01408, BOJA nº 71 de 11 de abril de 2007), financiado por la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía. Este trabajo se basa parcialmente en el trabajo fin de máster en Estudios de Género de Estrella Ruiz-Pinto bajo la dirección de M^a Ángeles Rebollo y Rafael García-Pérez.

Abstract:

This paper is part of wider research on gender culture assessment at school and the dissemination of good coeducational practices. In particular, the purpose of this study is to analyze the nature of the social networks that adolescents lay down according to gender issues and type of activity in the school context. For this, a sociometric test for two situations of activity is applied to 722 secondary school students from Andalucía. The results show that the students choose the girls to perform tasks based on the care, while prefer the boys for activities based on competition. The results also reveal that the task of competition defines more cohesive networks, presenting more ties and stronger relationships, while the activity based on the care and affection configures fragile and dispersed networks.

Key words: *gender issues, adolescents, peer relations, social networks analysis, gender differences, coeducation.*

1. Introducción

Este artículo presenta resultados sobre las relaciones que establecen los y las adolescentes con sus iguales en el contexto educativo, con el fin de indagar si dichas relaciones están condicionadas por el género y la naturaleza de las actividades que se les propone desarrollar en el contexto escolar.

Este estudio se realiza en el contexto del I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación puesto en marcha por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía en 2006, el cual tiene como línea prioritaria promover las relaciones de género igualitarias en adolescentes, corrigiendo posibles desequilibrios y conflictos derivados de la cultura patriarcal, con el fin de prevenir la violencia de género. Así, desde estas políticas educativas se considera esencial sensibilizar al alumnado, al profesorado y a las familias en el establecimiento de relaciones sociales de género equilibradas basadas en una cultura de género igualitaria entre chicos y chicas para la prevención de la violencia de género.

Algunas investigaciones recientes (García-Pérez, Rebollo, Buzón, González-Piñal, Barragán-Sánchez y Ruiz-Pinto, 2010; Duran, Moya, Megías y Viki, 2010) muestran que el alumnado presenta escaso nivel de competencias en el plano relacional, observándose conexión entre ciertas formas de sexismo y la violencia de género. Estos trabajos también detectan que son los chicos los que tienen más dificultades para establecer relaciones de igualdad y respeto. Estos datos son preocupantes debido a que las puntuaciones de los chicos se sitúan en niveles próximos al sexismo y, especialmente en indicadores relativos a la justificación de la violencia hacia las mujeres.

Conocer la naturaleza de las relaciones que establecen los y las jóvenes en una etapa temprana de formación de su identidad sexual, así como la posible influencia de mandatos de género que pueden condicionar sus relaciones en su vida adulta, se muestra de interés para la intervención educativa.

El propósito de este trabajo es estudiar la estructura y composición de las redes sociales que los y las adolescentes establecen para realizar distintas tareas y analizar si se observan diferencias en función del género.

2. Antecedentes del estudio

a) *La socialización diferencial de género*

Bosch, Ferrer y Alzamora (2006) han apuntado que la clave de la socialización está en la asignación diferencial de actividades y roles a hombres y a mujeres, de manera que se construyen categorías independientes y claramente opuestas con lo que es propio de los chicos y lo que es propio de las chicas. Esta diferente manera de educar a hombres y mujeres deriva en que se comporten de manera distinta y se desarrollen en distintos ámbitos de actividad, perpetuando la creencia de que este comportamiento desigual es debido a que son naturalmente diferentes. Por tanto, no sólo aprendemos cómo debemos actuar las personas en el marco de un medio socio-cultural, sino que también aprendemos qué se entiende por ser hombre y por ser mujer en una determinada sociedad (Lagarde, 1996) y los comportamientos y actitudes que se consideran apropiados de un sexo.

En relación al aprendizaje de la feminidad y masculinidad, Lomas (2007) afirma que hombres y mujeres somos diferentes no sólo porque tengamos un sexo distinto, sino también, y sobre todo, porque aprendemos a ser hombres y a ser mujeres de maneras diferentes como consecuencia del influjo de una serie de mediaciones subjetivas y culturales (el origen sexual, el lenguaje, la familia, la instrucción escolar, el grupo de iguales, el estatus económico y social, las ideologías, los estilos de vida, las creencias, los mensajes de la cultura de masas...) que influyen de una manera determinante en la construcción de nuestras identidades. En este sentido, Lomas (2007) indica que las identidades masculinas y femeninas en las sociedades humanas no son sólo el efecto natural e inevitable del azar biológico, sino también, y sobre todo, el efecto cultural de la influencia de una serie de factores afectivos, familiares, escolares, económicos, ideológicos y sociales.

Cortina (1998) afirma que esta diferenciación de roles compromete tanto a hombres como a mujeres, ya que durante el proceso de socialización se educa a las mujeres en la responsabilidad y el cuidado de las personas que les rodean, y a los hombres en el ejercicio de la independencia y la autonomía. Esta diferenciación se apoya en la inferioridad de las mujeres respecto a los hombres, lo que se utiliza como justificación para el mantenimiento de una situación de privilegio para los hombres; es más, esta supuesta inferioridad legitima el uso de la violencia para corregir a las mujeres que se alejan de la norma y asegurar la autoridad de los hombres. Precisamente, la coeducación se propone la eliminación de las jerarquías culturales de género y no designar atributos personales ligados al género sino a la persona (Tomé, 2001).

El mandato de género basado en el éxito y la competición (Bonino, 2000; Sau, 2000) plantea a los hombres la exigencia social de mostrar ciertas cualidades tales como individualidad, seguridad y confianza en sí mismo, fuerza, racionalidad, independencia, la dureza/resistencia, no emocionalidad, autoridad, etc. (Cortina, 1998; Bosch, Ferrer y Alzamora, 2006). Olavarría (2004) afirma que este proceso de hacerse “hombres” se logra demostrando ciertas cualidades y atributos que se adquieren a través de diversos ritos y prácticas de iniciación, es decir, los hombres deben superar ciertas pruebas como es estar por encima de la frustración y del dolor, saber usar la fuerza, tener un trabajo remunerado, etc. Estas pruebas deben ser validadas por el resto de hombres que simbolizan el referente con el que se deben identificar y es con ellos con quienes compiten por tener más poder y estatus. El varón que cumple con estas exigencias logra un mayor prestigio entre sus iguales. Según Callirgos (2003), el adolescente se ve socialmente obligado a afirmar su masculinidad a través de ciertos rituales y prácticas como las peleas entre los chicos varones, la utilización de un

lenguaje ingeniosamente agresivo, el uso de apodos -en su mayor parte insultantes-, la búsqueda de destrezas en el deporte, el uso de símbolos de poder como pueden ser la vestimenta, el estilo de peinado, el habla, la astucia y la propia fortaleza física.

Miguel Lorente (2007) indica que la cultura patriarcal y los valores en los que se sustenta ésta favorecen que mientras a las actividades y los roles de los hombres se les ha otorgado tradicionalmente mayor consideración social, los roles asumidos por las mujeres ocupen un lugar secundario: la cotidianidad nunca es extraordinaria, y sus tareas resultan invisibles (como el cuidado de la familia, el mantenimiento del hogar -hacer las camas y la comida, limpiar, fregar...-, la búsqueda de la felicidad y el bienestar emocional...) y no son valoradas. Las actividades y roles atribuidos a las mujeres tienen menos consideración social y su contribución se invisibiliza.

Gilligan (1982) halló diferencias asociadas al género en el razonamiento moral, encontrando que el razonamiento de los hombres se vinculaba a una ética de la justicia basada en principios morales abstractos, el respecto de reglas y derechos universales y la imparcialidad, mientras que aparecían formas de razonamiento práctico y relacional en las mujeres vinculadas a lo que esta autora denomina una ética del cuidado basada en principios morales relativos y contextualizados, en el sistema de relaciones y vínculos afectivos que establecemos con los demás y en la reciprocidad.

El mandato de género basado en el cuidado y bienestar ajeno plantea a las mujeres el desarrollo de capacidades como la dedicación a los/as demás y la responsabilidad, pero también implica renunciadas y abandonos de proyectos personales a favor del bienestar y logros ajenos. Lagarde (2000) afirma que las mujeres se conforman como seres-para-otros y de ahí que depositemos la autoestima en los otros y, en menor medida, en nuestras propias capacidades como consecuencia de la interiorización de estos mandatos. Es lo que Clara Coria (2005) viene a denominar como “satélites del deseo ajeno”. Es decir, a las mujeres se nos enseña a incorporar las necesidades ajenas como propias de tal forma que terminamos haciendo no lo que deseamos sino lo que se espera de nosotras que tenemos que hacer.

Frente al modelo de predominio social masculino basado en el individualismo, la competición y la fuerza, la autoridad de las mujeres se apoya en la comunicación, el apoyo mutuo y el reconocimiento recíproco (Mañeru, 2007; Mañeru, 1999; Chaves, 2002; Lagarde, 2006).

b) Las relaciones de género en la adolescencia

El estudio de las relaciones sociales de género en la adolescencia se revela un campo muy importante para la prevención de conflictos relacionales de género, entre los cuales se encuentra la violencia de género (Lienas, 2005; Bascón, 2007; ver Bascón, Saavedra y Arias en este mismo monográfico).

Algunos estudios han encontrado diferencias significativas entre chicos y chicas en la configuración de las relaciones amistosas que se empiezan a establecer en la infancia y que continúan durante la adolescencia, surgiendo antes en el tiempo en las chicas que en los chicos (Navarro-Pertusa, 2004; Feiring, 1999). Navarro-Pertusa (2004) señala que el establecimiento de relaciones amistosas entre personas de distinto sexo en la infancia y adolescencia supone un aprendizaje de habilidades relacionales tales como la negociación y la resolución de conflictos. Por su parte, Feiring (1999) observó que las personas que habían

referido mayor número de amigos/as del sexo contrario en su infancia disponían de mejores capacidades y destrezas para las relaciones de pareja, al haberse socializado en la confianza, la reciprocidad y el apoyo mutuo durante sus interacciones y relaciones amistosas.

Recientes investigaciones sugieren que los grupos de amistad entre chicas tienden a ser más pequeños estableciendo redes sociales más reducidas e íntimas mientras que los chicos tienen más amigos y forman redes sociales más amplias que las chicas (De Guzman, Carlo, Ontai, Koller y Knight, 2004). Este estudio sobre las relaciones entre iguales también muestra la tendencia a elegir amistades del mismo sexo (De Guzman, Carlo, Ontai, Koller y Knight, 2004). Aunque las elecciones recíprocas de amistad obtenidas dentro de contextos escolares han sido vistas como un medio óptimo para evaluar las redes de amistad en la infancia y adolescencia (Bukowski, Newcomb y Hartup, 1996; Ellis y Zbaratany, 2007), estos estudios presentan algunas limitaciones al no explorar los procesos de socialización entre iguales, considerando más expansivas las medidas de interacción entre iguales y relaciones de amistad. Por su parte, el estudio de Ewing y Troop-Gordon (2011) revela que los niños que muestran conductas no normativas en cuanto al género pueden sufrir más maltrato y marginación por parte de sus iguales en la temprana adolescencia, pero depende de la naturaleza de los grupos de amistad, siendo menos probable en grupos mixtos.

El estudio de Muñoz-Tinoco, Jiménez-Lagares y Moreno (2008) evidencia que las chicas obtienen mayores puntuaciones en sociabilidad (ayudar, preocuparse, promover diálogos y acuerdos) y los chicos en agresividad física, siendo además ellos los que también destacan en la agresividad relacional que se manifiesta en aspectos como meter en líos a los/as demás y manipular a los/as demás para conseguir sus objetivos.

Otros estudios han investigado los motivos por los que los niños y las niñas se aceptan o se rechazan en el grupo de iguales, es decir, por qué establecen, o no, relaciones con sus iguales (Monjas, Sureda, García-Bacete, 2008). Así, este estudio (Monjas, Sureda, García-Bacete, 2008) revela que las principales razones por las que los chicos y las chicas eligen una amistad son la simpatía, la diversión y la satisfacción conjunta, mientras que los principales motivos de rechazo son las conductas agresivas, especialmente la agresión psicológica (dominancia y superioridad), aunque también la agresión física, la agresión verbal y la gestual.

El análisis de las relaciones sociales se ha centrado en estudiar las relaciones y no los atributos de las personas que se relacionan, tratándose el análisis de relaciones sociales desde su origen con datos relacionales y no con datos individuales (Molina, 2001). Muñoz-Tinoco, Jiménez-Lagares y Moreno (2008) señalan en su estudio la necesidad de estudiar algunas variables como el sexo, no como 'variables de sujeto' sino como 'variable estímulo', para saber cómo el alumnado responde al tener que elegir entre sus iguales en función del género de sus compañeros y compañeras ante la petición de nombrarlos/as para el desarrollo de una actividad. Así, este trabajo considera importante tanto las características de la persona que responde a la prueba sociométrica como las características de las personas que pueden ser nombradas en las respuestas de estas pruebas, por lo que se analiza el efecto del género en las nominaciones de los y las adolescentes.

3. Objetivos e hipótesis de investigación

Este trabajo pretende estudiar las relaciones que forman los y las adolescentes con sus iguales dentro del contexto escolar y si estas relaciones están influenciadas por los

mandatos sociales de género. Para ello, nos proponemos los siguientes objetivos específicos e hipótesis de investigación:

- 2) Identificar la composición de género de las redes sociales en función de la actividad.
 - a. Las medias de centralidad (In/Bonacich) son significativamente más altas para las chicas que para los chicos en la actividad referida al cuidado de una mascota -red “cuidado mascota”-, lo que se traduce en el rechazo de la hipótesis nula H_0 de “igualdad de medias” entre chicas y chicos en la red “cuidado mascota”.
 - b. Las medias de centralidad (In/Bonacich) son significativamente más altas para los chicos que para las chicas en la actividad referente a la participación en un campeonato deportivo -red “campeonato deportivo”-, lo que se traduce en el rechazo de la hipótesis nula H_0 de “igualdad de medias” entre chicos y chicas en la red “campeonato deportivo”.
- 3) Conocer la estructura de las redes sociales del alumnado en función de la actividad.
 - a. Las redes sociales que conforma el alumnado son significativamente diferentes (centralización In) según el tipo de actividad: cuidado de una mascota -red “cuidado mascota”-, y participación en un campeonato deportivo -red “campeonato deportivo”-; rechazándose la hipótesis nula H_0 de “igualdad de medias” entre las diferentes redes sociales: red “cuidado mascota” y red “campeonato deportivo”.
 - b. Las redes sociales formadas por el alumnado para la actividad de participación en un campeonato deportivo -red “campeonato deportivo”- tienen medias significativamente más altas de centralización In que las redes formadas por el alumnado para la actividad de cuidado de una mascota -red “cuidado mascota”-

4. Método

a) Participantes

El estudio cuenta con una muestra de 722 estudiantes (361 chicas y 361 chicos) de Educación Secundaria Obligatoria, con edades comprendidas entre los 11 y los 18 años, siendo la mayoría de 12 (32,5%), 13 (18,5%), 14 (18,8%) y 15 (20,3%) años. Este tamaño muestral ($n=722$) permite trabajar con un error muestral de 3,7%, para un nivel de confianza del 95,5% con la máxima varianza proporcional $p=q=50\%$, en una población de carácter infinito (> 100.000 casos). La muestra proveniente de 10 centros educativos de la provincia de Sevilla se ha seleccionado siguiendo un procedimiento de muestreo aleatorio estratificado y por conglomerados, considerando tres estratos en la población en función de la zona geográfica (zona urbana, zona peri-urbana y zona rural) en que se ubica el centro educativo de Enseñanza Secundaria Obligatoria (cursos 1º, 2º, 3º y 4º de ESO) y tomando como conglomerados los centros educativos que imparten sus enseñanzas en cada zona. El alumnado de Educación Secundaria Obligatoria participante en el estudio se distribuye en 27 grupos-clase, 11 son de 1º ESO (42,2%), 8 son de 2º ESO (26%), 3 son de 3º ESO (13%) y 5 son de 4º ESO (18,7%); cuya composición oscila entre 17 alumnos/as y 33 alumnos/as en proporción similar de chicos y chicas, a excepción de seis grupos-clases en las que no existe

una composición paritaria: cuatro tienen una mayor proporción de chicos y dos tienen una mayor proporción de chicas. La tabla 1 resume las características de la muestra del alumnado participante en el estudio.

Tabla 1. Datos de la muestra de estudio.

<i>Variables</i>	<i>Categorías</i>	<i>Frecuencias</i>	<i>Porcentajes</i>
Sexo	Hombre	355	50%
	Mujer	355	50%
Edad	11 años	3	0,5%
	12 años	211	32,5%
	13 años	120	18,5%
	14 años	122	18,8%
	15 años	132	20,3%
	16 años	48	7,4%
	17 años	13	2%
	18 años	1	0,2%
Curso	1º E.S.O.	305	42,2%
	2º E.S.O.	188	26%
	3º E.S.O.	94	13%
	4º E.S.O.	135	18,7%
Zona geográfica	Urbana	423	58,6%
	Periurbana	198	27,4%
	Rural	101	14%

b) Instrumento

En este estudio se utiliza una prueba sociométrica compuesta por dos supuestos de interacción social distintos: “la clase ha adoptado una mascota a la que hay que cuidar” y “la clase va a participar en un campeonato deportivo”. Cada supuesto plantea dos preguntas al alumnado: a quién/es elegirías de tu clase (elección) y a quién/es no elegirías de tu clase (rechazo). El test incluye como pauta de respuesta que se elija a cualquier estudiante de la clase hasta un máximo de cinco personas. No obstante, en este trabajo se presentan los resultados sobre las acciones de elección realizadas por los y las adolescentes en el contexto educativo.

c) Procedimiento

Para la realización del trabajo de campo se sigue un procedimiento de acción concertada con los centros educativos, presentando la iniciativa a los equipos directivos y acordando su inclusión dentro del Plan de Igualdad de los centros. Se establece con los centros el alcance de la colaboración, consistiendo ésta en la aplicación de una prueba sociométrica y la entrega de informes desagregados por grupo y curso, tanto a la persona responsable del Plan de Igualdad del centro educativo como a los/as tutores/as de cada grupo-clase incluido en el estudio.

Así, para llevar a cabo dicho procedimiento contamos con la participación de alumnado universitario adecuadamente entrenado, garantizando la correcta administración de la prueba sociométrica. Se entrenó y formó a este alumnado colaborador en dos sesiones formativas grupales donde se les dieron instrucciones sobre la administración de la prueba y se les proporcionó un ejemplar de la misma para que la revisaran, la administraran al menos a una persona en cada caso y aportaran las sugerencias que consideraran pertinentes para simplificarlo y mejorarlo. Una vez definida la muestra, se contactó con el profesorado correspondiente de los centros educativos, acordando una cita para administrar la prueba sociométrica en su horario de clases semanal. La realización de la prueba tuvo una duración aproximada de 20 minutos en cada grupo-clase. En todos los casos, se aplicó un mismo protocolo para la recogida de datos. La recogida tuvo lugar entre los meses de febrero y marzo de 2009. En el mes de junio, se entregó un informe a cada tutor/a con los resultados más relevantes de cada clase y con una propuesta de líneas de actuación.

d) Análisis de datos

Los datos han sido analizados con el programa UCINET (versión 6.271, que incluye NetDraw 2.091), el cual nos permitió elaborar los sociogramas correspondientes a las redes sociales de cada aula para cada supuesto y compararlas a través de sus indicadores sociométricos: a) indicadores sociométricos de la red: Densidad, Distancia media, Centralización In/Out e Intermediación; y b) indicadores sociométricos del alumnado: Densidad, Centralidad In/Out, Cercanía In/Out, Intermediación, Poder de Bonacich y Centralidad de Bonacich.

De forma complementaria, utilizamos el programa estadístico SPSS (versión 15) para realizar análisis descriptivos (media, desviación típica, medias robustas, etc.) de especial interés en los datos desagregados por sexo, aplicando también como pruebas de contraste la U-de Mann-Whitney y la t de Student para la comprobación de hipótesis.

5. Resultados y discusión

a) Composición de género de las redes sociales de adolescentes en función de la actividad

Este apartado presenta los resultados de los indicadores sociométricos ‘Centralidad In’ y ‘Centralidad de Bonacich’, que nos permiten conocer la posición social de las chicas y de

los chicos en su grupo-clase en función del tipo de actividad. Estos indicadores nos permiten analizar las preferencias de género del alumnado en función de la naturaleza de la actividad.

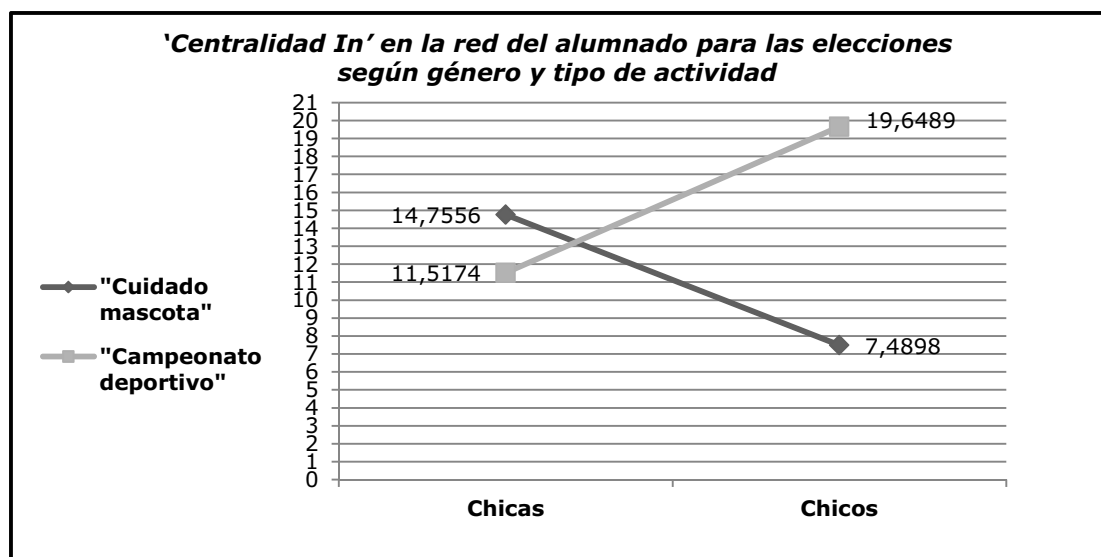
Los resultados del indicador sociométrico ‘Centralidad In’ muestra que las chicas obtienen medias más altas en la red de cuidado (chicas: 14.45; chicos: 7.49), mientras que los chicos son más elegidos para la red del campeonato (chicos: 19.65; chicas 11.52) (ver tabla 2).

Tabla 2. Medias de ‘Centralidad In’ (elección) según género y actividad.

		‘Centralidad In’ en la red del alumnado para las elecciones según género y tipo de actividad			
Actividades		“Cuidado mascota”		“Campeonato deportivo”	
Sexo alumnado		<i>Chicas</i>	<i>Chicos</i>	<i>Chicas</i>	<i>Chicos</i>
Media		14,7556	7,4898	11,5174	19,6489
Media recortada al 5%		13,9525	6,5610	10,4990	18,4085
Medias robustas	Estimador-M de Huber	12,9368	5,2777	9,6000	17,0930
	Biponderado de Tukey	12,5722	4,5012	8,8834	16,4299
	Estimador-M de Hampel	13,2552	5,3950	9,7006	17,4615
	Onda de Andrews	12,5715	4,4855	8,8681	16,4088

Los resultados del indicador ‘Centralidad In’ ponen de manifiesto la mayor preponderancia de las chicas en la red de cuidado (posición central y mayor presencia en la red) y de los chicos en la red del campeonato deportivo (ver figura 1). Estos resultados revelan que la naturaleza de la actividad condiciona las elecciones del alumnado y que estas elecciones se hacen en función del género.

Figura 1. Media de ‘Centralidad In’ (elección) según género y actividad.



Para comprobar si las diferencias observadas en la composición de género de las redes del alumnado en función de la actividad son estadísticamente significativas y, dado que las distribuciones de los datos no son paramétricas, aplicamos la U de Mann-Whitney, encontrando que las diferencias en las medias de ‘Centralidad In’ de chicas y chicos tanto en la actividad del cuidado de la mascota como en la del campeonato deportivo son estadísticamente significativas (tabla 3).

Tabla 3. Contraste de medias de ‘Centralidad In’ según género y actividad.

<i>Prueba de contraste de la ‘Centralidad In’ según el género</i>		
<i>Actividades</i>	<i>“Cuidado mascota”</i>	<i>“Campeonato deportivo”</i>
U de Mann-Whitney	33270,000	39098,500
W de Wilcoxon	90223,000	95043,500
Z	-9,206	-6,950
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,000

Estos resultados confirman que la posición y centralidad de chicos y chicas en las redes sociales del aula depende del tipo de actividad, mostrando una predominancia de las chicas en tareas basadas en el cuidado (red “cuidado mascota”) y de los chicos en actividad sobre competición (red “campeonato deportivo”).

Estos resultados demuestran la influencia de los mandatos de género en las elecciones del alumnado para la realización de actividades, lo que concuerda con lo apuntado por diversos autores (Lorente, 2007; Lagarde, 2000; Cortina, 1998), sobre la socialización diferencial de género y las atribuciones de rol de género. En nuestro caso, se observa atribuciones del rol de cuidado a las mujeres y atribuciones de competición a los hombres.

Tabla 4. Medias de ‘Centralidad de Bonacich’ (elección) según género y actividad.

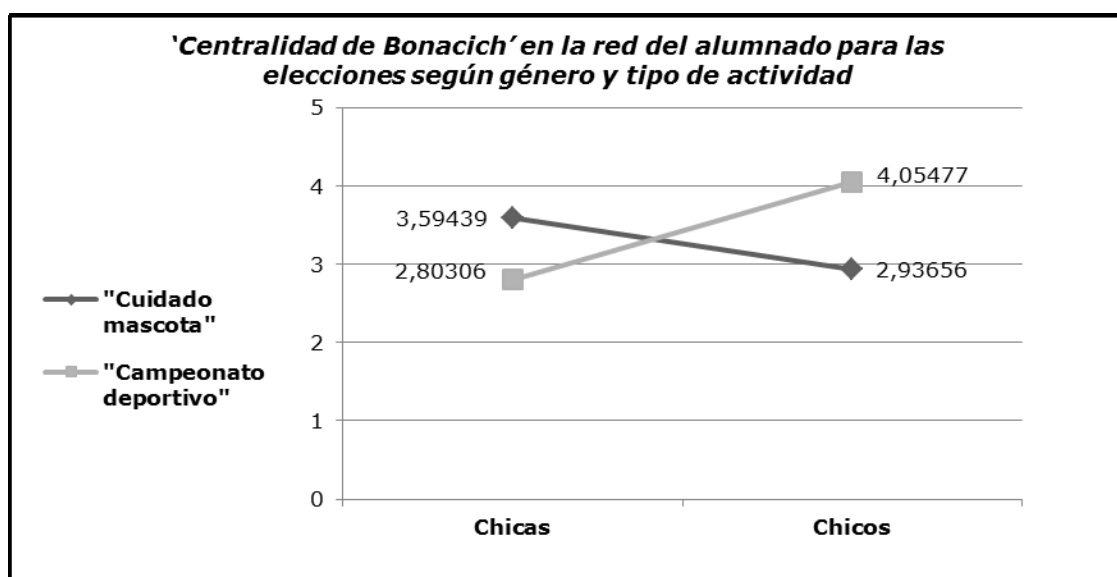
<i>‘Centralidad de Bonacich’ en la red del alumnado para las elecciones según género y tipo de actividad</i>					
<i>Actividades</i>	<i>“Cuidado mascota”</i>		<i>“Campeonato deportivo”</i>		
<i>Sexo alumnado</i>	<i>Chicas</i>	<i>Chicos</i>	<i>Chicas</i>	<i>Chicos</i>	
Media	3,59439	2,93656	2,80306	4,05477	
Media recortada al 5%	3,77793	2,89824	3,01245	4,13780	
Medias robustas	Estimador-M de Huber	3,72347	2,62487	3,14329	4,20137
	Bponderado de Tukey	3,86001	2,49327	3,39932	4,22790
	Estimador-M de Hampel	3,80488	2,72797	3,22543	4,18565
	Onda de Andrews	3,86242	2,48920	3,40285	4,22922

Otro indicador de centralidad de una red muy significativo es el formulado por Bonacich, autor preocupado por dimensionar la centralidad más allá de las propias elecciones recibidas. Es por esto que Bonacich formula las ideas de “Poder y Centralidad de Bonacich”, preocupándose no sólo por estimar la centralidad en el marco de la red global, sino en relación con las “conexiones” que establece cada persona con otras en la red social. Por tanto, la ‘Centralidad de Bonacich’ manifiesta el grado de vínculo y la influencia que tiene una persona en la red social.

Los resultados del indicador sociométrico centralidad de Bonacich muestran que las chicas obtienen medias más elevadas en la red del cuidado de la mascota (chicas: 3.59; chicos: 2.94), mientras los chicos obtienen medias más altas en la red del campeonato deportivo (chicos: 4.05; chicas: 2.80). La tabla 4 muestra los datos referentes a las medias de la ‘Centralidad de Bonacich’, incluidas las aproximaciones robustas a las medias, para las elecciones según género y actividad.

Estos resultados nos revelan que las y los adolescentes no tienen las mismas posibilidades de relación y conexión en todas las actividades, ya que se aprecia mayores opciones de relación y de apoyo hacia las chicas en las actividades basadas en el cuidado y el afecto (red “cuidado mascota”) y hacia los chicos en las actividades basadas en la competición y el aspecto físico o la fuerza (red “campeonato deportivo”) (figura 2). Estos datos no sólo muestran la preponderancia de las chicas en las tareas del cuidado y de los chicos en la competición, sino que parecen mostrar cómo la red social se organiza para reforzar ciertos roles de género. En la actividad basada en el cuidado de una mascota, los resultados reflejan que las chicas establecen más vínculos y conexiones con otras personas de la red, lo que supone un mayor respaldo y apoyo social para realizar la tarea de cuidar. En la actividad referente a la competición en un campeonato deportivo, los resultados no sólo indican el establecimiento de más vínculos y conexiones con otras personas en la red social por parte de los chicos, sino que parece sugerir que la red que se forma es más cohesionada y robusta en su organización.

Figura 2. Media de ‘Centralidad de Bonacich’ (elección) según género y tipo de actividad.



Para demostrar si las diferencias observadas en la ‘Centralidad de Bonacich’ para chicos y chicas según la actividad, aplicamos de nuevo la U de Mann-Whitney, mostrando que las diferencias observadas en las medias de ‘Centralidad de Bonacich’ de chicas y chicos tanto en la actividad “cuidado mascota” ($p=0,007$) como en la actividad “campeonato deportivo” ($p=0,000$) son estadísticamente significativas (tabla 5).

Tabla 5. Contraste de medias de ‘Centralidad de Bonacich’ según género y tipo de actividad.

<i>Prueba de contraste de la ‘Centralidad de Bonacich’ según el género</i>		
<i>Actividades</i>	<i>“Cuidado mascota”</i>	<i>“Campeonato deportivo”</i>
U de Mann-Whitney	49788,000	47806,000
W de Wilcoxon	107418,000	103751,000
Z	-2,707	-3,493
Sig. asintót. (bilateral)	,007	,000

Los resultados obtenidos confirman que la centralidad de los vínculos y relaciones, así como la fuerza de éstos no es igual para las chicas y para los chicos en función del tipo de actividad. Tanto es así que se aprecia que las adolescentes están mejor conectadas que los adolescentes en las tareas del cuidado, mientras que los adolescentes establecen mejores vínculos y mejor conexión en las actividades relacionadas con la competición; mostrando el apoyo que tienen las chicas de la red para las actividades referentes al cuidado y el apoyo que tiene de los chicos para las actividades de competición. Todo ello muestra una influencia de los mandatos sociales de género en la preferencia de chicas y chicos para realizar ciertas actividades.

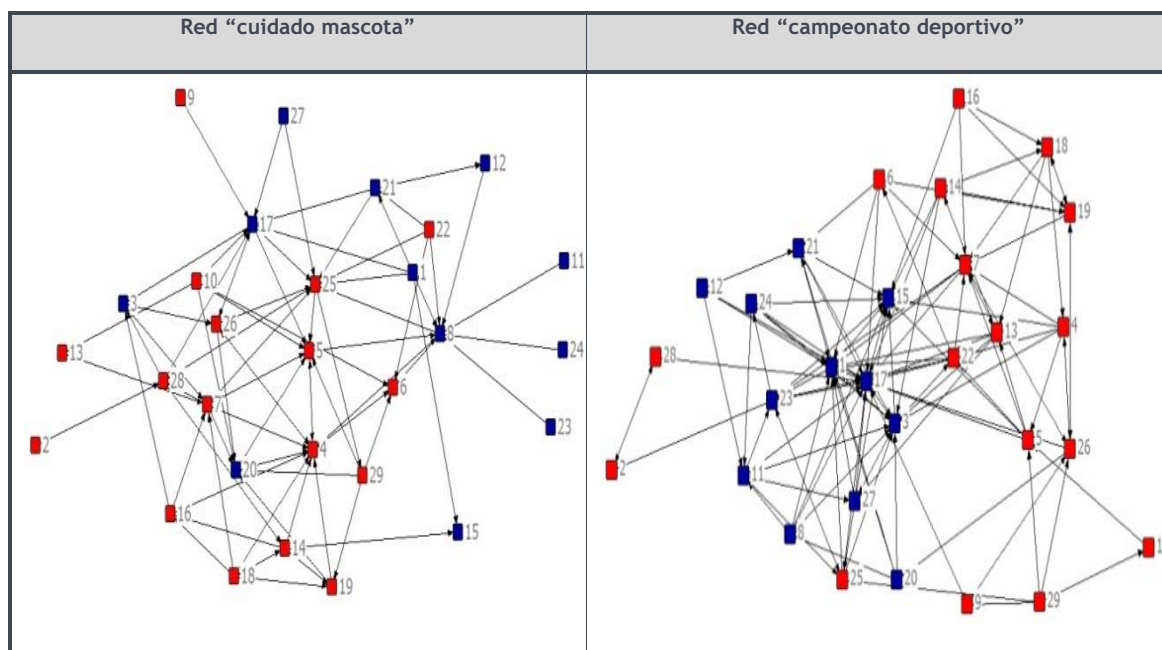
Los resultados obtenidos en los análisis de los indicadores sociométricos ‘Centralidad In’ y ‘Centralidad de Bonacich’ nos permiten confirmar la hipótesis H.1.1 -las medias de centralidad (In/Bonacich) son significativamente más altas para las chicas que para los chicos en la actividad referida al cuidado de una mascota (red “cuidado mascota”), lo que se traduce en el rechazo de la hipótesis nula H_0 de “igualdad de medias” entre chicas y chicos en la red “cuidado mascota”-, junto con la hipótesis H.1.2 -las medias de centralidad (In/Bonacich) son significativamente más altas para los chicos que para las chicas en la actividad referente a la participación en un campeonato deportivo (red “campeonato deportivo”), lo que se traduce en el rechazo de la hipótesis nula H_0 de “igualdad de medias” entre chicos y chicas en la red “campeonato deportivo”-.

b) Estructura de las redes sociales de adolescentes en función de la actividad

Este apartado presenta los resultados referidos a la naturaleza de las redes sociales en función de la actividad, permitiéndonos observar si existen diferencias entre las mismas. Así, mediante estos resultados se puede saber la cohesión de las redes sociales según el tipo de actividad: cuidado de una mascota -red “cuidado mascota”- y participación en un campeonato deportivo -red “campeonato deportivo”-. Este grado de cohesión nos facilita averiguar el valor social que los y las adolescentes otorgan a las diferentes actividades, y el género que predomina en cada una de ellas, al conformar redes cohesionadas o dispersas.

Así, la figura 3 ilustra la estructura y organización de las redes sociales que se forman para la actividad de cuidado de mascota y campeonato deportivo en un mismo grupo-clase a través del sociograma. En la figura se distingue el sexo del alumnado (rojo para las chicas; azul para los chicos).

Figura 3. Sociogramas de las redes “cuidado mascota” y “campeonato deportivo”.



En este gráfico se puede observar diferencias, de posición y conexión de las chicas y los chicos, en las redes conformadas para cada actividad. De esta manera, en la red “cuidado mascota” las adolescentes predominan en el centro de la red y los adolescentes figuran en los extremos de dicha red, a la vez que se observa una cohesión menor que la detectada en la red “campeonato deportivo”. Precisamente, la mayor cohesión grupal que presenta la red “campeonato deportivo” está marcada por la posición central de los adolescentes y la situación agrupada y no centralizada de las adolescentes del grupo.

Las representaciones gráficas que arriba se exponen sobre redes sociales para las actividades “cuidado mascota” y “campeonato deportivo” de un grupo-clase, elegido aleatoriamente de la muestra participante en el estudio, revelan la mayor centralidad e interacción de las chicas del grupo en la actividad que implica el cuidado y el afecto (red “cuidado mascota”) mientras que los chicos adquieren mayor protagonismo y conexión con el resto del grupo en la actividad que implica competición y fuerza física (red “campeonato deportivo”).

Por otra parte, en el análisis global de las redes sociales formadas para cada uno de los supuestos de interacción social (actividad “cuidado mascota” y actividad “campeonato deportivo”) y su comparativa estadística, a través de la aplicación de pruebas de contraste mediante el programa SPSS, se puede extraer información de gran interés.

Tras aplicar la prueba de Kolmogorov-Smirnov para analizar la normalidad de las distribuciones de los datos sociométricos de las redes de las aulas escolares -consideradas las redes globalmente de todos los grupos-clase- para cada actividad propuesta (tabla 6), se

obtiene que la significación de dicha prueba es elevada (> 0.05), lo que nos indica que las distribuciones a comparar permiten operar con estadística paramétrica.

Tabla 6. Prueba Kolmogorow-Smirnov de la ‘Centralización In’ para cada actividad.

<i>Prueba Kolmogorow-Smirnov de la ‘Centralización IN’ según tipo de actividad</i>		
<i>Actividades/Red Social Global</i>	<i>“Cuidado mascota”</i>	<i>“Campeonato deportivo”</i>
N	27	27
Parámetros normales	Media	29,9745
	Desviación típica	9,50588
Diferencias más extremas	Absoluta	,204
	Positiva	,204
	Negativa	-,104
Z de Kolmogorov-Smirnov	1,060	,632
Sig. asintót. (bilateral)	,211	,819

Puesto que la variable ‘Centralización In’ revela un carácter paramétrico en su distribución y ello posibilita poder realizar un análisis paramétrico, como se ha apuntado anteriormente, proseguimos el estudio con la aplicación de la prueba t de Student para muestras relacionadas. Con dicha prueba se observa que existen diferencias estadísticamente significativas entre las redes sociales en función del tipo de actividad a un nivel de significación de 0,001 en el contraste “cuidado mascota”-“campeonato deportivo”.

Tras comprobar que existen diferencias estadísticamente significativas entre las distintas redes sociales constituidas por el alumnado en función de la actividad a desarrollar, se efectúa un estudio descriptivo, integrando medidas de tendencia central y dispersión, de dichas redes mediante el indicador sociométrico ‘Centralización In’ (tabla 7). Así, en dicho análisis se puede comprobar la diferencia de medias en las redes conformadas por los grupos-clase según la actividad, lo que confirma la hipótesis H.2.1 -las redes sociales que conforma el alumnado son significativamente diferentes (Centralización In) según el tipo de actividad-.

Tabla 7. Estadísticos de la ‘Centralización IN’ sobre las elecciones según las actividades.

<i>Estadísticos de la ‘Centralización IN’ según tipo de actividad (redes)</i>		
<i>Actividades</i>	<i>“Cuidado mascota”</i>	<i>“Campeonato deportivo”</i>
N	27	27
Media	29,97	37,51
Mediana	27,73	35,25
Moda	23,27	19,39
Desviación típica	9,51	13,64
Mínimo	16,67	18,92
Máximo	52,27	67,31

Además, en una lectura más profunda de los resultados obtenidos en este análisis, se puede observar una mayor media de ‘Centralización In’ en la red “campeonato deportivo” con 37,51% frente al 29,97% de la red “cuidado mascota”, por lo que se confirma la hipótesis H.2.1.1 -las redes sociales formadas por el alumnado para la actividad de participación en un campeonato deportivo tienen medias significativamente más altas de ‘Centralización In’ que las redes formadas por el alumnado para la actividad de cuidado de una mascota-.

Esta diferencia en las medias de la ‘Centralización In’ según el tipo de actividad muestra que cada red conformada por los y las adolescentes tiene un carácter distinto. De modo que, con los resultados obtenidos, se puede destacar que la red “campeonato deportivo” presenta mayor grado de cohesión social que la red “cuidado mascota”.

Asimismo, en los otros estadísticos recogidos en esta tabla (ver tabla 5.6), también se evidencia la existencia de una amplia dispersión y variedad, indicada tanto en las desviaciones típicas como en los mínimos y máximos alcanzados, lo que nos permite señalar que el análisis de las redes puede generalizarse, aunque se observa una gran variabilidad. Sería interesante en estudios posteriores profundizar en la naturaleza de las relaciones que establece el alumnado en distintos centros y estudiar la posible incidencia de variables contextuales (tipo de centro, organización y actividad de los centros, etc.).

En definitiva, los resultados obtenidos a partir de la ‘Centralización In’ muestran el mayor poder y predominancia de la actividad asociada a la competición y la fuerza (red “campeonato deportivo”). Así, diferentes autoras (Bosch, Ferrer y Alzamora, 2006; Lagarde, 2000) señalan que la cultura patriarcal y la valoración social desigual de aspectos (roles, actitudes, comportamientos, etc.) asociados a lo masculino y a lo femenino sustentan el orden social. A la par, a los hombres se les ha otorgado tradicionalmente mayor consideración social que a las mujeres, por lo que las atribuciones sociales realizadas a unos y a otras están sujetas a esta valoración desigual (Lorente, 2007; Mañeru, 2007). Tanto es así que en las escuelas se regulan mediante el currículum actividades tradicionalmente desarrolladas por hombres y no por mujeres. El deporte y el cuidado son dos ejemplos claros de esta institucionalización de una sociedad patriarcal. Por ello, la red para la actividad “campeonato deportivo” es más densa, ya que tanto los chicos como las chicas participan en ella; mientras que la red para la actividad “cuidado mascota” muestra menos cohesión grupal y está menos centralizada, dado que los chicos no asumen como propia esta tarea y las chicas, casi en su totalidad, toman la responsabilidad de su realización, demostrando una vez más la sororidad entre las chicas (Lagarde, 2006).

6. Conclusiones

Este estudio aporta información, empíricamente contrastada, que permite conocer las relaciones de género que establece el alumnado de Educación Secundaria. Asimismo, el estudio ha permitido averiguar la naturaleza y características propias de las redes sociales entre iguales que se forman en la adolescencia según la tarea a realizar dentro del contexto escolar, a la vez que ha posibilitado explorar la predisposición de elección de los y las adolescentes en función del género y el tipo de actividad. Esto muestra qué actividades están más marcadas por expectativas y atribuciones del rol de género.

Específicamente, hemos constatado que las redes sociales basadas en la competición y la fuerza son más sólidas y robustas, es decir, generan más vínculos y relaciones y éstos son más fuertes, mientras que las redes sociales basadas en el cuidado y el afecto son más

dispersas y frágiles, es decir, los vínculos y relaciones son más débiles. Esto no sólo confirma el valor que como grupo otorga a cada tipo de actividad sino también la capacidad de organización y relación para actuar y responder a esta actividad. La cultura patriarcal ha favorecido que las actividades que han desempeñado tradicionalmente los hombres tengan mayor consideración social que las realizadas por las mujeres (Lorente, 2007). Esto muestra que el grupo se refuerza y da más apoyo entre sí para la actividad de competición, por lo que quienes participan y asumen un papel más protagonista en su realización cuenta con más recursos para afrontarla.

La naturaleza androcéntrica de la socialización de género ha conllevado la educación diferencial de roles, en la que las mujeres han sido educadas en la responsabilidad y el cuidado de las personas que les rodean, y a los hombres en el ejercicio de la independencia y la autonomía (Cortina, 1998). En concreto, en este estudio se ha descubierto una mayor preponderancia de las chicas en actividades basadas en el cuidado y el afecto y de los chicos en actividades relacionadas con la competición y la fuerza, lo que muestra la incidencia de los mandatos de género en la configuración de relaciones sociales entre iguales desde etapas tempranas. Estos datos junto con los obtenidos de las redes sociales muestran no sólo las atribuciones de rol de género sino también el grado de cohesión del grupo y las conectividades entre las personas de la red, mostrando que las chicas cuentan con menos apoyo y colaboración del grupo para realizar las tareas del cuidado que los chicos para realizar actividades de competición y fuerza.

Los resultados obtenidos en este estudio (resultantes de los análisis estadísticos de los indicadores sociométricos: 'Centralización In', 'Centralidad In' y 'Centralidad de Bonacich') concuerdan con los trabajos de varios/as autores/as (Lagarde, 2000; Coria, 2005; Bonino, 2000; Sau, 2000; Cortina, 1998; Bosch, Ferrer y Alzamora, 2006; Lomas, 2007), los cuales señalan que hombres y mujeres aprendemos a actuar como tales mediante la socialización, lo que conforma que a los hombres se les exija destacar en actividades de fuerza, resistencia y competición, y no demostrar sus emociones y afectos hacia otras personas; mientras que, las mujeres son socializadas como "seres para otros", es decir, aprendemos que nuestra valía y reconocimiento depende de nuestra capacidad de cuidar y servir a otras personas. Esto argumenta los resultados referentes a la predominancia masculina y femenina, puesto que los hombres son socializados para demostrar su fuerza y poder a través de actividad competitivas (carácter de la red "campeonato deportivo"), las mujeres son socializadas para cuidar de los/as otros/as (carácter de la red "cuidado mascota"). Es decir, es evidente que los mandatos sociales de género están muy presentes en las actividades y relaciones que establecen chicos y chicas durante la adolescencia, condicionando la importancia y el valor de chicos y chicas en determinadas actividades en función del carácter de éstas. Esto es especialmente trascendente en esta etapa del desarrollo, ya que las relaciones entre iguales están potenciando y reforzando la conformación de la identidad de género para la vida adulta.

Estos resultados sugieren la necesidad de continuar trabajando en la realización de tareas de cuidado y apoyo mutuo para hacer más fuertes y robustas estas redes. Los datos parecen indicar que en el contexto escolar las redes basadas en la competición son más fuertes y sólidas y sería necesario trabajar más en la línea de promover y fortalecer relaciones de apoyo y cuidado mutuo. Como algunas autoras han señalado (Simón, 2010; Subirats y Tomé, 2007; Subirats y Brullet, 1988), la política de los centros educativos en materia de igualdad transforma las prácticas y rituales de socialización de niños y niñas, promoviendo cambios importantes en los juegos, actividades e interacciones del alumnado.

Referencias bibliográficas

- Bascón, Miguel Jesús (2007). *Género, Adolescencia y Argumentación. El discurso como acción situada en contextos de resolución de conflictos*. Tesis para optar al título de Doctor en Psicología, Departamento de Psicología Experimental, Facultad de Psicología, Universidad de Sevilla, Sevilla, España. Disponible en <http://fondosdigitales.us.es/tesis/tesis/942/genero-adolescencia-y-argumentacion-el-discurso-como-accion-situada-en-contextos-de-resolucion-de-conflictos/>
- Bonino, Luis (2000). Varones, género y salud mental: Deconstruyendo la “normalidad” masculina. En Marta Segarra y Angels Carabí (Eds.). *Nuevas Masculinidades* (pp. 41-64). Barcelona: Icaria.
- Bosch, Esperanza; Ferrer, Victoria A. y Alzadora, Aina (2006). *El laberinto patriarcal. Reflexiones teórico-prácticas sobre la violencia contra las mujeres*. Barcelona: Anthropos.
- Bukowski, William M.; Newcomb, Andrew F. y Hartup, Willard W. (1996). *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence*. New York: Cambridge University Press.
- Callirgos, Juan C. (2003). Sobre héroes y batallas. Los caminos de la identidad masculina. En Carlos Lomas (Ed.). *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales* (pp. 55-82). Barcelona: Paidós Contextos.
- Chaves, Carmen (2002). Autoridad y mediación femenina como práctica de la paz. *Duoda: Revista d'estudis feministes*, 23, 65-81.
- Consejería de Educación, Junta de Andalucía (2006). I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación. Acuerdo de 2 de noviembre de 2005, del Consejo de Gobierno, publicado en el BOJA núm. 227 de 21 de noviembre de 2005. Consejería de Educación, Junta de Andalucía. Disponible en: <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2005/227/2>
- Coria, Clara (2005). Otra vida es posible en la edad media de la vida. En Clara Coria, Anna Freixas y Susana Covas. *Los cambios en la vida de las mujeres. Temores, mitos y estrategias* (pp. 19-70). Buenos Aires: Paidós.
- Cortina, Adela (1998). El poder comunicativo. Una propuesta intersexual frente a la violencia. En Vicenç Fisas (1998): *El sexo de la violencia. Género y cultura de la violencia* (pp. 27-41). Barcelona: Icaria.
- De Guzman, Maria Rosario T.; Carlo, Gustavo; Ontai, Lenna L.; KollerSilvia H. y Knight, George P. (2004). Gender and Age Differences in Brazilian Children's. Friendship Nominations and Peer Sociometric Ratings. *Sex Roles*, 51 (3), 217-225.
- Duran, Mercedes, Moya, Miguel, Megías, Jesus L. y Viki, G. Tendayi (2010) Social Perception of Rape Victims in Dating and Married Relationships: The Role of Perpetrator's Benevolent Sexism. *Sex Roles*, 62(7-8), 505-519.
- Ellis, Wendy E. y Zarbatany, Lynne (2007). Explaining friendship formation and friendship stability: The role of children's and friends' aggression and victimization. *Merrill-Palmer Quarterly*, 53, 79-104.
- Ewing, Elizabeth A. y Troop-Gordon, Wendy (2011). Peer Processes and Gender Role Development: Changes in Gender Atypicality Related to Negative Peer Treatment and Children's Friendships. *Sex Roles*, 64, 90-102.
- Feiring, Candice (1999). Other-sex friendship networks and the development of romantic relationship in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 28, 495-512.
- García-Pérez, Rafael; Rebollo, M^a Ángeles; Buzón, Olga; González-Piñal, Ramón; Barragán-Sánchez, Raquel y Ruiz-Pinto, Estrella (2010). Actitudes del alumnado hacia la igualdad de género. *Revista*

de *Investigación Educativa*, 28 (1), 217-232. Disponible en:
<http://revistas.um.es/rie/article/view/98951>

Gilligan, Carol (1982). *In a different voice: psychological theory and women's development*. Cambridge: Harvard University Press.

Lagarde, Marcela (1996). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Madrid: Horas y Horas.

Lagarde, Marcela (2000). *Claves feministas para la autoestima de las mujeres*. Madrid: Horas y Horas.

Lagarde, Marcela (2006, octubre). Pacto entre mujeres sororidad. Ponencia presentada en las Jornadas de Pacto de Género, Madrid, España.

Lienas, Gemma (2005). *Rebeldes, ni putas ni sumisas*. Barcelona: Península.

Lomas, Carlos (2007). ¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad. *Revista de Educación*, 342 (1), 83-101. Disponible en:
http://www.revistaeducacion.mec.es/re342/re342_05.pdf

Lorente, Miguel (2007). Violencia de género, educación y socialización: acciones y reacciones. *Revista de Educación*, 342 (1), 19-35. Disponible en:
http://www.revistaeducacion.mec.es/re342/re342_02.pdf

Mañeru, Ana (1999). Autoridad femenina en educación. *Kikiriki*, 54, 26-31.

Mañeru, Ana (2007). La práctica de la autoridad en las relaciones. *Crítica*, 943, 55-59.

Molina, José Luis (2001). *El análisis de redes sociales. Una introducción*. Barcelona: Bellaterra.

Monjas, M^a Inés; Sureda, Inmaculada y García-Bacete, Francisco Juan (2008). ¿Por qué los niños y las niñas se aceptan y se rechazan? *Cultura y Educación*, 20 (4), 479-492.

Muñoz-Tinoco, M^a Victoria; Jiménez-Lagares, Irene y Moreno, M^a Carmen (2008). Reputación conductual y género en la adolescencia. *Anales de psicología*, 24(2), 334-340. Disponible en:
<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/167/16711589017.pdf>

Navarro-Pertusa, Esperanza (2004). Género y relaciones personales íntimas. En Ester Barberá Heredia y Isabel Martínez Benlloch (coords.). *Psicología y Género* (pp. 171-192). Madrid: Pearson Educación.

Olavarría, José. (2004). Modelos de masculinidad y desigualdades de género. En Carlos Lomas (Ed.). *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación* (pp. 45-63). Barcelona: Paidós.

Sau, Victoria. (2000). De la facultad de ver al derecho de mirar. En Marta Segarra y Angels Carabí (Eds.). *Nuevas masculinidades*. (pp. 29-40). Barcelona: Icaria.

Simón, Elena (2010). *La igualdad también se aprende: cuestión de coeducación*. Madrid: Narcea.

Subirats, Marina y Brullet, Cristina (1988). *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Ministerio de Cultura, Instituto de la Mujer.

Subirats, Marina y Tomé, Amparo (2007). *Balones fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación*. Barcelona: Octaedro.

Tomé, Amparo (2001). La construcción de las identidades masculinas y femeninas en la escuela. En Nieves Blanco García (Coord.) (2001). *Educación en femenino y en masculino* (pp. 87-98). Madrid: Akal.



**ÁNGELES REBOLLO-CATALÁN, ESTRELLA RUIZ-PINTO Y RAFAEL GARCÍA-PÉREZ
P R E S E N T E.**

Hacemos constar que su artículo **“Preferencias relacionales en la adolescencia según género”**, ha sido aceptado para su publicación en el Vol.19 Núm. 1 programado para enero de 2017 en esta *Revista Electrónica de Investigación Educativa* (REDIE).

La revista se encuentra indizada en la siguiente base de datos: Índice de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica del CONACYT, Scientific electronic library online (SciELO), SCOPUS, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), DIALNET, Revistas Científicas Electrónicas Españolas y Latinoamericanas (e-REVISTAS), Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE), Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (LATINDEX), en su índice de revistas electrónicas, International Consortium for the Advancement of Academia Publication (ICAAP), Directory of Open Access Journals (DOAJ), Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc), Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (CLASE), Latin American Network Information Center (LANIC), Hispanic American



La Revista Electrónica de Investigación Educativa, es una publicación editada por el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California.

Periodicals Index (HAPI), Publindex, WebQalis y Académic OneFile. Se extiende la presente a solicitud del interesado para los fines que convengan.

Sin otro particular por el momento, quedo a sus apreciables órdenes.

ATENTAMENTE

Ensenada, B. C., 9 de febrero de 2016



DRA. EDNA LUNA SERRANO
EDITORA CIENTÍFICA



PREFERENCIAS RELACIONALES EN LA ADOLESCENCIA SEGÚN GÉNERO

TEENAGERS' RELATIONAL PREFERENCES DEPENDING ON GENDER

Resumen

Este artículo presenta los resultados de un estudio sobre las relaciones de género en la adolescencia. El objetivo fundamental es conocer la predisposición del alumnado a establecer relaciones entre iguales según la naturaleza de la actividad y analizar la influencia de expectativas sociales de género en sus elecciones. Se aplica una escala, diseñada ad hoc, para medir las preferencias relacionales. Participan 722 estudiantes de Educación Secundaria de 12 a 17 años. Los resultados muestran que los chicos son más elegidos para jugar a videojuegos y practicar deporte, y las chicas lo son para compartir secretos y prestarse ropa. También se observa una predisposición a elecciones mutuas entre adolescentes del mismo sexo en actividades escolares y extraescolares. Los resultados obtenidos muestran coincidencias con otras investigaciones realizadas en contextos diferentes, que demuestran la influencia de estereotipos de género en las relaciones entre iguales durante la adolescencia.

Palabras clave: Adolescencia, Relaciones entre Iguales, Diferencias de Género, Estereotipos de Género.

Abstract

This article presents the results of a study on gender relations in adolescence. The main objective is to know the students' predisposition to choose to boys or girls for joint activities and analyze the influence of social expectations of gender in their elections. An ad hoc designed scale was applied to measure the relational preferences. The sample includes 722 students from Secondary Education, aged 12 to 17 years. The results show that boys are chosen to play video games and play sports, while girls are given to share secrets and clothes. A predisposition is also observed to mutual choices among adolescents of the same sex in school and extracurricular activities. The results show similarities with other research in different contexts, demonstrating the influence of social attributions gender in the peer relationships during adolescence.

Key words: Adolescence, Peer Relations, Gender Differences, Gender Stereotypes.

I. Introducción

La adolescencia se considera un periodo crucial para el establecimiento de relaciones de género (Bascón, Arias & De la Mata, 2013; Garaigordobil, 2012), ya que en este periodo se produce una consolidación de las habilidades sociales, la expansión de relaciones entre iguales, el fraguado de nuevas redes sociales y la constitución de grupos y parejas sentimentales.

Feiring (1999) observó que las personas que referían mayor número de amistades del sexo contrario en su infancia disponían de mejores capacidades y destrezas para las relaciones de pareja, al haberse socializado en la confianza, la reciprocidad y el apoyo mutuo durante sus interacciones y relaciones amistosas. En este sentido, Navarro-Pertusa (2004) señala que el establecimiento de relaciones amistosas entre personas de distinto sexo en la infancia y adolescencia supone un aprendizaje de habilidades relacionales tales como la negociación y la resolución de conflictos.

Algunos estudios (Benenson & Christakos, 2003; Parker, Low, Walker & Gamm, 2005; Rose, Carlson & Waller, 2007) han destacado diferencias significativas entre chicos y chicas en la configuración de las relaciones amistosas que se empiezan a establecer en la infancia y que continúan durante la adolescencia, las cuales surgen antes en el tiempo en las chicas que en los chicos. En su revisión sobre el estado de la investigación en género y adolescencia, Perry y Pauletti (2011) encuentran que las relaciones de amistad entre las chicas están basadas en el cuidado, son de gran intimidad y confianza, se caracterizan por compartir sus problemas y sentimientos, mientras que las relaciones amistosas entre chicos están marcadas por la competición amigable, las actividades de riesgo, los esfuerzos de control directo y la inhibición de los sentimientos e intimidad.

Algunos trabajos han mostrado carencias en el ámbito de las relaciones entre iguales durante la adolescencia (De Lemus, Castillo, Moya, Padilla & Ryan, 2008; Garagordobil & Aliri, 2013; Leaper & Brown, 2008). En su estudio sobre actitudes del alumnado hacia la igualdad de género, García-Pérez et al. (2010) muestra que el alumnado obtiene puntuaciones más bajas en el plano relacional siendo el ámbito donde se acumulan las mayores diferencias entre chicos y chicas; esto es, las puntuaciones de los chicos se sitúan en niveles próximos al sexismo y,

especialmente, en indicadores relativos a la justificación de la violencia hacia las mujeres. Herrera, Expósito y Moya (2012) también encuentran que las actitudes y comportamientos de chicos adolescentes y jóvenes se acercan a posiciones de sexismo hostil en las relaciones de pareja cuando pierden el poder y el control y las mujeres no aceptan sus decisiones.

En este sentido, el estudio de Martínez-Benlloch, Bonilla-Campos, Gómez-Sánchez y Bayot (2008) revela diferencias entre discursos y prácticas de chicos y chicas adolescentes, encontrando que conviven, por un lado, la aceptación de la igualdad formal junto con manifestaciones de sexismo benevolente en el plano real de las relaciones entre hombres y mujeres, legitimando en la práctica la subordinación de las mujeres y abogando por la pervivencia del rol femenino en el ámbito de las relaciones afectivo-sexuales. De la Peña, Ramos-Luzón y Recio (2011) muestran el elevado porcentaje de adolescentes de Andalucía que ven la realidad desde unas lentes sexistas, observando un efecto evolutivo visible de disminución del sexismo en grupos de mayor edad, lo que atribuyen a la influencia de las primeras relaciones amorosas en la adolescencia y el cambio que ello supone en la visión y en la interacción con el otro sexo. De la Peña et al. (2011) también encuentran que el sexismo está más interiorizado en lo que se refiere a roles, es decir, a las tareas, funciones, actividades y responsabilidades propios de uno y otro sexo, siendo más fuerte su presencia en los chicos que en las chicas.

En cuanto a las relaciones adolescentes, Muñoz-Tinoco, Jiménez-Lagares y Moreno (2008) encuentran diferencias de género, observando que mientras las chicas obtienen puntuaciones más altas en sociabilidad (ayudar, preocuparse, promover diálogos y acuerdos), los chicos lo hacen en agresividad física y relacional (meter en líos a otras personas y manipular a los y las demás para conseguir sus objetivos).

Ruiz-Pinto, García-Pérez y Rebollo-Catalán (2013) encuentran que estudiantes adolescentes eligen más a las chicas para realizar tareas basadas en el cuidado, mientras prefieren chicos para actividades de competición; mostrando además que las redes relacionales para el cuidado son más frágiles y dispersas, mientras que las que implican competir son más fuertes y cohesionadas.

Otros estudios (Mendoza, Batista-Foguet & Rubio, 2006; Monjas, Sureda & García-Bacete, 2008; Soler, 2009) han mostrado la influencia de estereotipos de género en las actividades e interacciones durante la adolescencia, encontrando incluso una fuerte resistencia al establecimiento de relaciones entre iguales basadas en principios no discriminatorios. Así, Soler (2009) muestra estos comportamientos estereotipados en las clases de Educación Física en el contexto escolar, en el que los chicos optan por compartir la actividad de jugar al fútbol con otros chicos varones y cuando participan chicas no las tratan con la misma consideración. Mendoza et al. (2006) también observa diferencias de género en la práctica de las tareas domésticas cotidianas en adolescentes, mostrando la mayor asunción de responsabilidades por las chicas. Los motivos por los que los niños y las niñas se aceptan y se rechazan en el grupo de iguales, es decir, por qué establecen, o no, relaciones con sus iguales ha sido investigado (García-Bacete, Sureda & Monjas, 2010; Monjas et al., 2008), puesto que obtener esta información es importante para averiguar la cantidad y el tipo de carga sociocultural (estereotipos, valores, creencias, actitudes, comportamientos, etc.) que influye en el establecimiento de las relaciones entre las personas.

En el plano relacional durante la adolescencia, Inglés et al. (2008) también encuentra diferencias de género, observando que los chicos se manifiestan, mayoritariamente, mediante conductas agresivas y que las chicas destacan por

conductas prosociales. Asimismo, en su estudio, Garaigordobil (2012) comprueba que las chicas adolescentes obtienen puntuaciones significativamente superiores que los chicos en la resolución de conflictos de manera cooperativa, mientras que los chicos adolescentes destacan en la resolución de conflictos de forma agresiva. En su estudio, Noakes y Rinaldi (2006) también encuentran diferencias de género en los conflictos durante la adolescencia, hallando que las chicas tienen más conflictos de índole relacional y usan estrategias para mitigarlos, mientras que los chicos tienen conflictos relacionados con el estatus y la dominación y usan estrategias de confrontación. Bascón, Saavedra y Arias (2013) documentan la presencia de conflictos vinculados a estereotipos de género en la adolescencia, referidos a la asunción de responsabilidad en las chicas y la exención de culpabilidad en los chicos, la supremacía y control de los hombres sobre las mujeres, y la presencia de los mitos del amor romántico en las relaciones de pareja ligados a la falta de autonomía de las mujeres.

Estos trabajos muestran la adolescencia como una etapa importante para el desarrollo de habilidades y competencias relacionales así como para la interiorización de creencias y valores compatibles con la igualdad de género, revelando la influencia social en las actividades que se realizan y las interacciones que se establecen durante la adolescencia. Todas las investigaciones revisadas ponen de manifiesto la enorme tarea educativa que aún queda por hacer en este terreno. Creemos que nuestro estudio viene a cubrir una laguna de conocimiento en varios sentidos. Este estudio pretende aportar conocimiento sobre el establecimiento de relaciones entre adolescentes, y descubrir si sus preferencias relacionales muestran patrones de género diferenciales que puedan ser achacables a estereotipos de género.

Muchas de las investigaciones previas sobre relaciones de género en la adolescencia se remontan a más de 10 años, habiendo cambiado en los últimos años las prácticas sociales de comunicación e interacción con la irrupción de nuevos medios sociales incidiendo de manera especial en la adolescencia. Por otro lado, las investigaciones más recientes se han centrado en medir el sexismo y la violencia de género, pero no tanto en constatar los motivos y actividades para los cuales los y las adolescentes establecen relaciones mutuas en el seno de la escuela. Con nuestro estudio, podemos conocer hasta qué punto la escuela actual es verdaderamente coeducativa al aportar información sobre la naturaleza de las actividades que los y las adolescentes comparten y en las que colaboran.

1.1. Socialización de género

Como hemos mostrado en la introducción no sólo las creencias y actitudes de adolescentes y jóvenes están condicionadas por lo que es socialmente deseable sino también los comportamientos y relaciones. Diversos trabajos han analizado la socialización diferencial de género y las atribuciones del rol de género con anterioridad.

Bosch, Ferrer y Alzamora (2006) afirman que esta socialización se caracteriza por asignar actividades y roles diferenciados a hombres y mujeres, de forma que se educa a chicos y chicas para que se comporten de formas diferentes y en ámbitos de actividad distintos, atribuyendo además un valor social desigual a lo masculino y lo femenino. Este aprendizaje de la masculinidad y la feminidad como modelos universales, dicotómicos y opuestos entre sí se hace por influencia social (Barberá, 2006; Freixas, 2001; Rebollo-Catalán, 2006; Rodríguez-Mosquera, 2011; Sau,

2000). Lomas (2007) añade que hombres y mujeres somos diferentes no solo porque tengamos un sexo distinto, sino porque aprendemos a ser hombres y a ser mujeres de maneras diferentes como consecuencia del influjo de mediaciones subjetivas y culturales (el origen sexual, el estatus económico y social, la familia, la instrucción escolar, el lenguaje, los estilos de vida, las creencias, etc.) que influyen en la construcción de la identidad. Según Simón (2010), las atribuciones de los roles de género que hombres y mujeres hemos aprendido y repetido desde hace siglos, ha llevado a considerar el rol de reproducción y cuidado como una función social de las mujeres, mientras que el rol de producción y mando como un ámbito asociado con los hombres.

Algunos estudios han documentado esta influencia social respecto a la masculinidad en los comportamientos y relaciones de los hombres (Bonino, 2000; Lomas, 2007; Lorente, 2009; Oransky & Marecek, 2009). En su estudio, Sabuco, Sala, Santana y Rebollo-Catalán (2013) evidencian que los chicos adolescentes asocian la masculinidad al control, la fuerza, la seguridad y la independencia, afianzando su identidad masculina por oposición a los significados de feminidad y de las conductas propias de las chicas. Por su parte, Olavarría (2004) y Callirgos (2003) muestran que en el proceso de hacerse hombre socialmente el adolescente emplea ciertos rituales y prácticas para afirmar su masculinidad principalmente ante sus iguales, tales como las peleas con otros chicos, la utilización de un lenguaje ingeniosamente agresivo, el uso de apodosos -en su mayor parte insultantes-, la búsqueda de destrezas en el deporte, el uso de símbolos de poder como pueden ser la vestimenta, el estilo de peinado, el habla, la astucia y la propia fortaleza física. En este sentido, Lomas (2007) señala la importancia de la 'tribu masculina' en la configuración de la identidad masculina. En su estudio, Subirats y Tomé (2007)

también documentan cómo los estereotipos de género influyen en la educación de los niños varones apoyándose ésta en la competición, en la exigencia de sobresalir y ser mejor que las demás personas, transmitiéndoles valores como la fuerza, la imposición y la dureza a través de ciertas actividades como la práctica de determinadas modalidades deportivas, incitándoles incluso a veces al enfrentamiento o la agresividad como forma de resolución de conflictos.

Por su parte, algunas investigadoras feministas (Bosch, Ferrer, Ferreiro & Navarro, 2013; Coria, 2005; Freixas, 2001; Lagarde, 2000; Simón, 2008) han venido aportando evidencias de cómo las atribuciones sociales respecto a la feminidad han condicionado la vida de las mujeres, denunciado la presencia de un sistema social que limita sus posibilidades de desarrollo. Estas creencias y desigualdades sociales inciden en las expectativas, el uso del tiempo, las ocupaciones, etc. El Instituto Nacional de Estadística (2013) ha efectuado un estudio que aporta datos esclarecedores a este respecto: el 91,9% de las mujeres dedican cuatro horas y veintinueve minutos diarios a realizar las tareas domésticas y ocuparse del cuidado de menores de edad, personas mayores y personas dependientes; frente al 74,7% de los hombres que dedican una media de dos horas y treinta y dos minutos al día al hogar y la familia. Además, algunos estudios (Chaves, 2002; Mañeru, 2007) muestran que las mujeres apoyan en mayor medida sus relaciones en la comunicación, el apoyo mutuo y el reconocimiento recíproco.

Estos estudios han demostrado la influencia social de estereotipos de género que proponen una lógica de cuidado y afecto en la construcción social de la feminidad y una lógica de dominio, competición y control en la construcción social de la masculinidad. Con este trabajo, queremos estudiar hasta qué punto éstos influyen

en la predisposición del alumnado adolescente de Educación Secundaria en sus actividades y relaciones entre iguales.

En definitiva, el propósito general de este trabajo es estudiar las relaciones de género en la adolescencia, considerando, para ello, como objetivo: conocer la predisposición de alumnado adolescente a establecer relaciones entre iguales según la naturaleza de la actividad y analizar la influencia de estereotipos de género en el establecimiento de sus relaciones. Tomando como base la argumentación teórica presentada, se hipotetiza que en términos generales las personas adolescentes prefieren elegir a chicas para actividades basadas en el cuidado y a chicos para actividades basadas en la competición. De forma complementaria, nos planteamos comprobar si existen diferencias en función del género y la edad en las elecciones.

II. Método

Este trabajo surge en el marco de un proyecto más amplio cuyo propósito ha sido realizar un diagnóstico de los centros educativos andaluces en materia de igualdad, del cual deriva el propósito de analizar las relaciones de género en la adolescencia y, específicamente la predisposición del alumnado a elegir chicos y/o chicas en función de la naturaleza de las actividades con el fin de conocer la posible incidencia de las atribuciones sociales de los roles de género.

2.1. Participantes

Participan en este estudio 722 adolescentes de 12 a 17 años (72 estudiantes no concretan la edad) que cursan estudios de Educación Secundaria Obligatoria en 10 centros públicos de Sevilla (Andalucía, España) durante el curso académico 2009-2010, de los cuales 305 cursan 1º de ESO, 188 2º de ESO, 94 3º de ESO y 135 4º de ESO. Participan 355 chicos y 355 chicas (12 estudiantes no especifican el sexo). Este tamaño ($n=722$) permite trabajar con un error muestral de 3,7%, para un nivel de confianza del 95,5% con la máxima varianza proporcional $p=q=50\%$, en una población de carácter infinito (> 100.000 casos). La muestra se ha seleccionado siguiendo un procedimiento de muestreo aleatorio estratificado y por conglomerados, considerando tres estratos en la población en función de la zona geográfica (zona urbana, zona peri-urbana y zona rural) del centro educativo y tomando como conglomerados los centros educativos que imparten sus enseñanzas en cada zona.

2.2. Instrumento

Se aplica una escala diseñada *ad hoc* para medir las preferencias relacionales de género en la adolescencia, la cual está estructurada en cuatro grandes preguntas: para qué elegirías a una chica, para qué elegirías a un chico, para qué no elegirías a una chica y para que no elegirías a un chico. Cada pregunta presenta un rango de respuesta de diez opciones que muestran distintas actividades: tener una relación de pareja, estudiar juntos/as, compartir un secreto, sentarnos juntos/as en clase, prestarnos la ropa, ordenar y limpiar, practicar un deporte juntos/as, jugar a un videojuego, ser delegado/a de la clase, e ir de acampada. La pauta de respuesta en cada pregunta permite elegir tantas opciones como el alumnado desee.

Para el diseño de este instrumento se han contemplado actividades propias para su edad en el ámbito escolar, considerando en su inclusión actividades que supongan también un contexto relacional marcado por atribuciones sociales de género; con la intención de explorar las preferencias relacionales de género en función de la naturaleza de las actividades. Para asegurar la validez de contenido del instrumento, se elaboró una lista de control a partir de la revisión de investigaciones previas sobre actividades de interacción entre iguales durante la adolescencia (Oliva et al., 2007; Salvador, 2009; Simón, 2010; Subirats y Tomé, 2007), la cual fue sometida al juicio de personas expertas en género y adolescencia del ámbito de la psicología y la educación, lo que nos permitió perfilar el contenido y redacción de la escala.

2.3. Procedimiento

Se concertó con los equipos directivos de los centros educativos participantes en el estudio la aplicación de la "Escala de Preferencias Relacionales de Género" en el horario semanal dedicado a tutorías en cada grupo-clase. El tiempo de realización de la prueba fue de 30 minutos en cada grupo-clase. La escala se aplicó de forma colectiva a cada grupo en horario lectivo contando con la colaboración del profesorado-tutor/a. El alumnado fue informado del carácter voluntario y anónimo de su participación en el estudio y de los objetivos del mismo y fue tratado respetando las normas éticas al uso en la realización de una investigación con menores.

Una vez introducidos los datos en el paquete estadístico SPSS (versión 18 para Windows), realizamos un análisis exploratorio de las variables para conocer su distribución (frecuencias y porcentajes). Además, aplicamos la chi-cuadrado como

prueba de contraste para probar las diferencias en función del género y la edad y el coeficiente de contingencia para estudiar la asociación entre variables de escala nominal. Para este trabajo presentamos exclusivamente los resultados de preferencias relacionales de elección y no los de rechazo.

III. Resultados

Los resultados muestran que las chicas son elegidas en un alto porcentaje para sentarse juntos/as (77%), estudiar juntos/as (73,3%) y compartir un secreto (69,3%), mientras que los chicos lo son para sentarse juntos/as (70,2%), practicar deporte juntos/as (66,6%), jugar a videojuegos (66,4%) y estudiar juntos/as (61,6%). Estos resultados muestran que chicos y chicas son elegidos en un alto porcentaje para actividades propias del contexto escolar como sentarse juntos/as o estudiar juntos/as. Sin embargo, se observa que una de las actividades para las que más se elige a las chicas es para compartir secretos, mientras que las actividades en las que más se elige a los chicos son para jugar videojuegos y practicar deporte. La tabla I resume los datos sobre las preferencias relacionales de género en la elección en función de la naturaleza de las actividades.

Tabla I. Distribución de las preferencias relacionales de elección del alumnado

Actividades	Preferencias Relacionales de Elección	
	Chicas	Chicos
Tener una relación de pareja	28,2%	17%
Estudiar juntos/as	73,3%	61,6%
Compartir un secreto	69,3%	51,1%
Sentarse juntos/as en la clase	77%	70,2%
Prestarse la ropa	34,7%	22%
Ordenar y limpiar	39,8%	29,7%
Practicar deporte juntos/as	57,3%	66,6%
Jugar a un videojuego	46,1%	66,4%

Ser delegado/a de la clase	49,1%	43,1%
Ir de acampada	60,3%	52%

Estos datos muestran que los porcentajes de elección de las chicas son superiores para todas las actividades excepto para jugar videojuegos y practicar deporte, lo que indica que son más preferidas en actividades puramente escolares como estudiar juntos/as, sentarse juntos/as o ser delegado/a de la clase y en actividades de ámbito más privado como son compartir secretos, prestarse ropa, tener una relación de pareja, y ordenar y limpiar. Estos resultados revelan la presencia de patrones de género en la elección según la naturaleza relacional o social de las actividades.

En un análisis más pormenorizado, podemos conocer no sólo el género de las personas elegidas sino también de las electoras con el objeto de tener un mayor conocimiento de las preferencias mutuas del alumnado. Las figuras 1 y 2 presentan las elecciones de género que hacen las chicas y los chicos adolescentes según la naturaleza de la actividad.

Rebollo-Catalán, Ángeles; Ruiz-Pinto, Estrella y García-Pérez, Rafael (2017). Preferencias Regionales en la Adolescencia según Género. *REDIE*, 17(4). [En prensa]

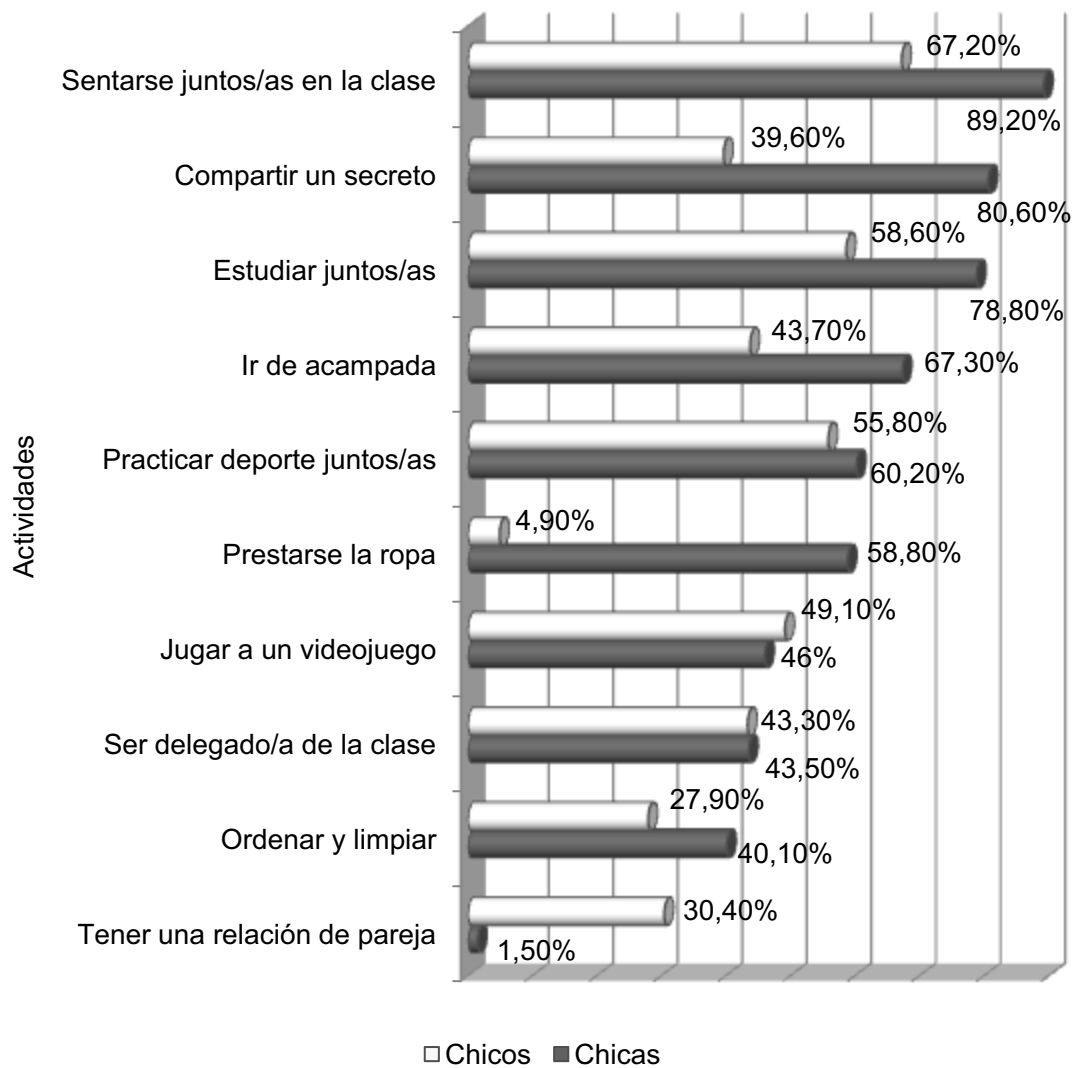


Figura 1. Preferencias relacionales de elección de las mujeres según tipo de actividad y género.

Rebollo-Catalán, Ángeles; Ruiz-Pinto, Estrella y García-Pe.

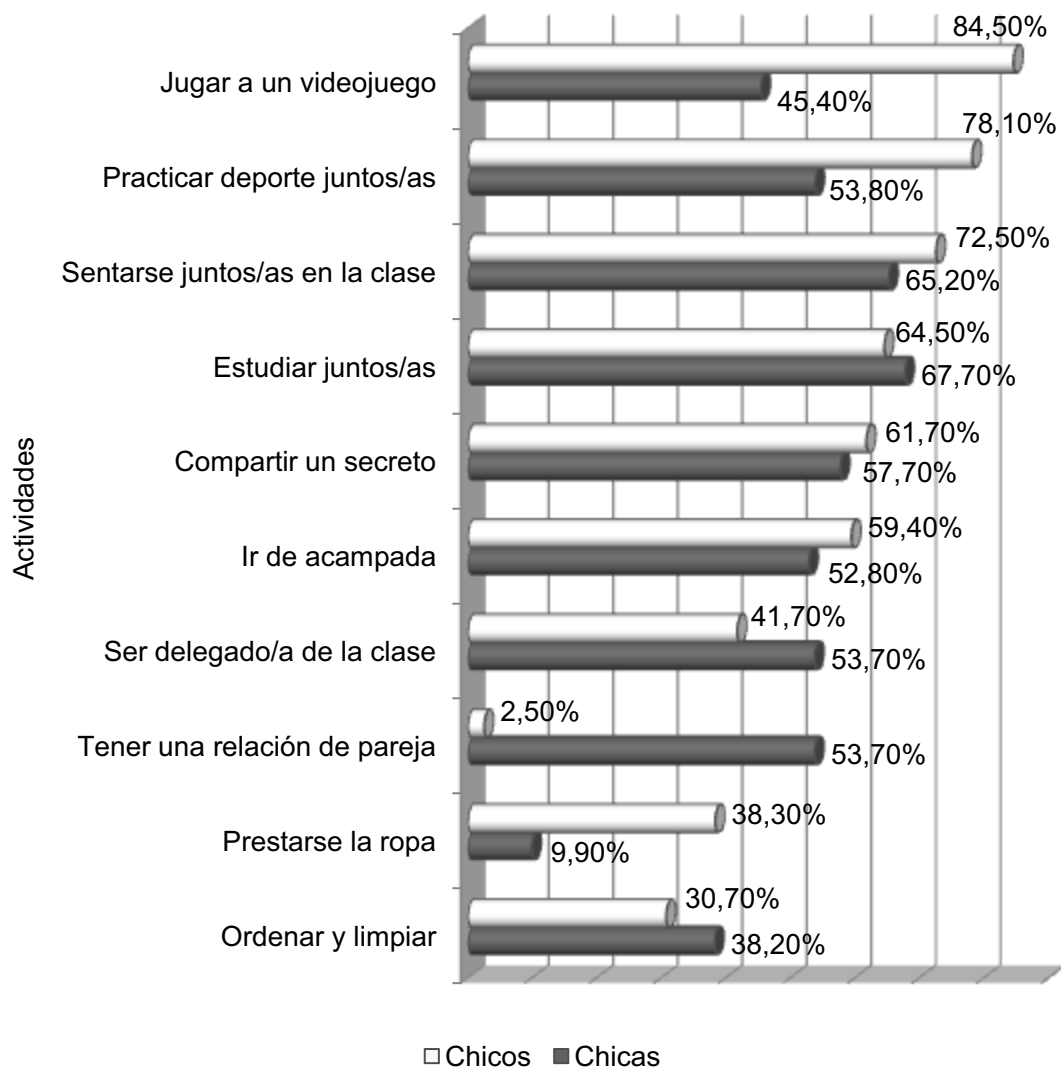


Figura 2. Preferencias relacionales de elección de los hombres según tipo de actividad y género.

Se observa que los porcentajes de elección mutua entre adolescentes del mismo sexo son superiores a los porcentajes de elecciones de personas de distinto sexo, indicando una tendencia a mantener ámbitos de actividad separados. De este modo, las chicas se eligen mutuamente para sentarse juntas (89,2%), compartir secretos (80,6%), estudiar juntas (78,8%) e ir de acampada (67,3%); mientras que los chicos se eligen entre sí para jugar a videojuegos (84,5%), practicar deporte juntos (78,1%), sentarse juntos (72,5%) y estudiar juntos (64,5%). Esto indica que las chicas eligen principalmente otras chicas para compartir secretos, a la vez que los

chicos se eligen mutuamente principalmente para jugar a videojuegos y practicar deporte. Esta tendencia también se observa en las actividades definidas por el contexto escolar como sentarse juntos/as y estudiar juntos/as. La tabla II muestra que las diferencias observadas en las preferencias relacionales entre chicos y chicas son estadísticamente significativas.

Tabla II. Tabla de contingencia según el género del alumnado (n = 710) *

Preferencias Relacionales de Elección		Mujeres (n = 355)	Hombres (n = 355)	Significación
Tener una relación de pareja	Chicas	5 (1,5%)	174 (53,7%)	X(2) = 233,010 p = .000 C. Contingencia = .670
	Chicos	99 (30,4%)	8 (2,5%)	
Prestarse la ropa	Chicas	191 (58,8%)	32 (9,9%)	X(2) = 192,232 p = .000 C. Contingencia = .589
	Chicos	16 (4,9%)	123 (38,3%)	
Compartir un secreto	Chicas	262 (80,6%)	187 (57,7%)	X(2) = 27,830 p = .000 C. Contingencia = .186
	Chicos	129 (39,6%)	200 (61,7%)	
Ir de acampada	Chicas	218 (67,3%)	172 (52,8%)	X(2) = 12,889 p = .000 C. Contingencia = .132
	Chicos	142 (43,7%)	192 (59,4%)	
Jugar a un videojuego	Chicas	149 (46%)	148 (45,4%)	X(2) = 12,427 p = .000 C. Contingencia = .129
	Chicos	160 (49,1%)	272 (84,5%)	
Practicar deporte juntos/as	Chicas	195 (60,2%)	175 (53,8%)	X(2) = 9,477 p = .002 C. Contingencia = .108
	Chicos	182 (55,8%)	253 (78,1%)	
Sentarse juntos/as en la clase	Chicas	290 (89,2%)	212 (65,2%)	X(2) = 8,699 p = .003 C. Contingencia = .095
	Chicos	219 (67,2%)	235 (72,5%)	

* 12 estudiantes no especifican el género.

Como puede verse en la tabla III, las diferencias observadas en las elecciones se mantienen en el tramo de edad de 12 a 14 años (adolescencia temprana) tanto en actividades propias del contexto escolar como sentarse juntos/as en clase o practicar deporte juntos/as como en otras actividades sociales como tener una

relación de pareja, prestarse ropa, compartir un secreto, ir de acampada o jugar a videojuegos; lo que parece indicar una escasa experiencia en relaciones amistosas con personas de distinto sexo entre adolescentes.

Tabla III. Tabla de contingencia según el género y la edad del alumnado: 12 a 14 años (n = 456) **

Preferencias Relacionales de Elección		12-14 años		Significación
		Mujeres (n = 230)	Hombres (n = 226)	
Tener una relación de pareja	Chicas	5 (2,2%)	113 (52,1%)	X(2) = 159,724 p = .000 C. Contingencia = .667
	Chicos	76 (33,6%)	5 (2,3%)	
Prestarse la ropa	Chicas	131 (58%)	24 (11,1%)	X(2) = 123,215 p = .000 C. Contingencia = .575
	Chicos	12 (5,3%)	82 (38,3%)	
Compartir un secreto	Chicas	180 (79,6%)	122 (56,2%)	X(2) = 23,038 p = .000 C. Contingencia = .204
	Chicos	87 (38,5%)	139 (64,1%)	
Ir de acampada	Chicas	156 (69%)	112 (51,1%)	X(2) = 12,685 p = .000 C. Contingencia = .157
	Chicos	98 (43,4%)	134 (62%)	
Jugar a un videojuego	Chicas	120 (53,1%)	111 (50,7%)	X(2) = 8,122 p = .004 C. Contingencia = .122
	Chicos	122 (54%)	186 (86,5%)	
Practicar deporte juntos/as	Chicas	154 (68,1%)	125 (57,3%)	X(2) = 6,775 p = .009 C. Contingencia = .107
	Chicos	135 (59,7%)	169 (77,9%)	
Sentarse juntos/as en la clase	Chicas	197 (87,2%)	134 (61,5%)	X(2) = 5,719 p = .017 C. Contingencia = .095
	Chicos	148 (65,5%)	148 (68,2%)	

** 72 estudiantes no especifican la edad.

La tabla IV muestra que las diferencias de género observadas en las preferencias relacionales de adolescentes de 15 a 17 años son estadísticamente significativas para el conjunto de actividades antes señaladas, lo que indica que el establecimiento de relaciones amistosas y de pareja con personas del otro sexo en

este periodo no parece influir en su tendencia a elegir a personas del mismo sexo con carácter general.

Tabla IV. Tabla de contingencia según el género y la edad del alumnado: 15 a 17 años (n = 194) **

Preferencias Relacionales de Elección		15-17 años		Significación
		Mujeres (n = 96)	Hombres (n = 98)	
Tener una relación de pareja	Chicas	0 (0,0%)	54 (55,7%)	X(2) = 84,177 p = .000 C. Contingencia = .720
	Chicos	22 (22,9%)	2 (2,1%)	
Prestarse la ropa	Chicas	57 (59,4%)	5 (5,2%)	X(2) = 65,634 p = .000 C. Contingencia = .629
	Chicos	4 (4,2%)	34 (35,1%)	
Compartir un secreto	Chicas	79 (82,3%)	56 (57,7%)	X(2) = 4,275 p = .039 C. Contingencia = .136
	Chicos	41 (42,7%)	51 (52,6%)	
Ir de acampada	Chicas	60 (62,5%)	51 (52,6%)	X(2) = 0,920 p = .337 C. Contingencia = .067
	Chicos	44 (46,3%)	49 (50,5%)	
Jugar a un videojuego	Chicas	27 (28,1%)	28 (28,9%)	X(2) = 3,892 p = .048 C. Contingencia = .150
	Chicos	38 (39,6%)	76 (78,4%)	
Practicar deporte juntos/as	Chicas	41 (42,7%)	40 (41,2%)	X(2) = 2,736 p = .098 C. Contingencia = .116
	Chicos	47 (49%)	74 (76,3%)	
Sentarse juntos/as en la clase	Chicas	90 (93,8%)	68 (70,1%)	X(2) = 2,665 p = .102 C. Contingencia = .093
	Chicos	70 (72,9%)	77 (79,4%)	

** 72 estudiantes no especifican la edad.

IV. Discusión y conclusiones

El propósito general de este estudio era conocer la predisposición de alumnado adolescente a establecer relaciones entre iguales según la naturaleza de la actividad y analizar la posible influencia de expectativas sociales de género en sus elecciones. Estudios previos (Bascón, Arias & De la Mata, 2013; Garaigordobil,

2012; Feiring, 1999; Navarro-Pertusa, 2004) han demostrado la importancia de las relaciones amistosas que se establecen en la adolescencia para el desarrollo de capacidades y destrezas para las relaciones de pareja, al ser un período clave para el establecimiento y consolidación de relaciones sociales con personas de distinto sexo.

Los resultados muestran que las chicas son más elegidas para sentarse juntos/as en clase, estudiar juntos/as y compartir un secreto; mientras que los chicos lo son para practicar deporte juntos/as, jugar a un videojuego y sentarse juntos/as en la clase. Esto muestra que las actividades para las que se prefiere a un chico son principalmente de ocio y tiempo libre como practicar deporte o jugar a videojuegos, mientras que las chicas son más elegidas para tareas escolares como estudiar juntos/as. Paralelamente, encontramos que algunas de las actividades para las que son más elegidas las chicas tienen un fuerte componente de confianza y respeto mutuo como compartir un secreto. Estos resultados concuerdan con los de estudios previos (Muñoz-Tinoco et al., 2008; Ruiz-Pinto et al., 2013) que muestran que las chicas destacan en sociabilidad como ayudar, preocuparse y promover diálogos y acuerdos, mientras que los chicos lo hacen en agresividad física y relacional; indicando un mayor protagonismo de las chicas en las actividades basadas en el cuidado y dedicación, y de los chicos en actividades basadas en la competición.

Más allá, otros estudios (Garaigordobil, 2012; Inglés et al., 2008) demuestran que las chicas emplean más formas cooperativas en la resolución de conflictos entre iguales, mientras que los chicos tienden a resolver los conflictos de forma agresiva.

Algunas investigaciones (Bascón, Saavedra & Arias, 2013; García-Bacete et al., 2010; Monjas et al., 2008) apuntan incluso la influencia de los estereotipos de género como dimensión clave para explicar el establecimiento de relaciones y las

formas de gestión de los conflictos durante la adolescencia. Creemos que sería de interés incluir en estudios posteriores medidas sobre deseabilidad social (Ferrando & Chico, 2000; Ferrer, Bosch, Ramis, Torres & Navarro, 2006) para poder determinar la posible influencia de esta variable en las relaciones amistosas que establecen los adolescentes con personas de distinto sexo.

Encontramos también que se producen más elecciones mutuas entre adolescentes del mismo sexo que entre adolescentes de distinto sexo. Esto nos muestra que son las chicas las que se eligen entre sí para actividades basadas en el cuidado mientras que son los chicos los que se eligen mutuamente para actividades basadas en la competición. A excepción de tener una relación de pareja, la única actividad en la que las chicas eligen más a chicos es para jugar a videojuegos, mientras que los chicos eligen más a chicas para ser delegada de clase y ordenar y limpiar. Estos resultados apuntan a lo que otras autoras han venido en denominar como socialización diferencial de género (Bosch et al., 2006). Simón (2010) señala que hombres y mujeres aprendemos socialmente las atribuciones de los roles de género, lo que hace que el rol de reproducción y cuidado lo asumamos como una función social de las mujeres y el rol de producción y mando como un ámbito asociado a los hombres. De la Peña et al. (2011) encuentra que estos roles están interiorizados por adolescentes andaluces, siendo más fuerte en los chicos que en las chicas.

García-Pérez et al. (2010) incluso señala que los chicos muestran peores actitudes en el ámbito relacional que las chicas. Algunas investigaciones previas (Feiring, 1999; Navarro-Pertusa, 2004) han documentado que las personas que refieren mayor número de amistades del sexo contrario en su infancia y adolescencia disponen de mejores capacidades y destrezas para las relaciones de pareja,

suponiendo esto un aprendizaje de habilidades relacionales. Los resultados de nuestro estudio sobre la escasa presencia de elecciones cruzadas en las respuestas del alumnado adolescente encuestado sugieren que chicos y chicas mantienen ámbitos de actividad diferenciados con escasas situaciones de interacción.

En nuestro estudio se observan que las diferencias observadas entre chicos y chicas se mantienen a lo largo de la adolescencia, no detectándose una evolución en las preferencias relacionales manifestadas por los estudiantes desde la adolescencia temprana a la tardía. En contraste con estos resultados, De la Peña et al. (2011) encuentran un efecto evolutivo en grupos de mayor edad como consecuencia del establecimiento de relaciones amistosas con personas de distinto sexo que se produce durante la adolescencia. No obstante, esta discrepancia puede ser debido a la naturaleza de las relaciones que se exploran en uno y otro estudio, mientras De la Peña et al. (2011) se centra en detectar diferentes formas de violencia en las relaciones durante la adolescencia, en nuestro trabajo nos centramos en analizar la actitud o predisposición a relacionarse con personas de distinto sexo en actividades propias de su edad, con independencia de las formas de interacción que supongan.

Los resultados de este estudio, junto con los de investigaciones previas, muestran la necesidad de continuar desarrollando en los centros educativos programas de coeducación durante la adolescencia, ya que se aprecia la fuerte influencia de creencias estereotipadas acerca del género en sus preferencias relacionales. El hecho de que haya pocas elecciones cruzadas indica que chicos y chicas mantienen ámbitos de actividad separados en el propio seno de la escuela. Esto confirma lo que Subirats y Tomé (2007) sostienen sobre el largo camino que aún queda por recorrer para dar el salto de una escuela mixta a una escuela coeducativa. Durante

la adolescencia aumenta el número de interacciones sociales, estableciéndose relaciones de gran trascendencia como son las amistosas y las de pareja; por lo que parece conveniente incorporar acciones educativas encaminadas a favorecer relaciones igualitarias.

Algunos trabajos recientes (Rebollo-Catalán, 2013) han señalado la necesidad de innovar en educación desde una perspectiva de género para procurar un sistema educativo de calidad con equidad, incorporando un conjunto de saberes, prácticas y estrategias en la agenda educativa que promuevan la igualdad real entre hombres y mujeres. Simón (2010) insiste en la importancia de educar con enfoque de género -coeducación para la igualdad- en la escuela para evitar la reproducción del sexismo y promover la igualdad entre mujeres y hombres, siendo preciso trabajar tanto en el currículo formal -contenidos, materiales, metodología y evaluación- como en el currículo oculto -relaciones, lenguaje, uso de espacios, cargos de poder y decisión, roles, estereotipos, funciones, etc.-. En este sentido, sería aconsejable llevar a cabo actuaciones en materia de coeducación durante la adolescencia que se centren en el establecimiento de relaciones igualitarias, sanas -libres de violencia- y no estereotipadas; así como en la enseñanza de la ética del cuidado y la autonomía personal, la emocionalidad y la afectividad, la resolución de conflictos y la convivencia pacífica (Ferrer & Bosch, 2013; Sastre & Moreno, 2002; Simón, 2010; Subirats y Tomé, 2007).

Referencias

Barberá, E. (2006). Aportaciones de la psicología al estudio de las relaciones de género. En C. Rodríguez-Martínez (Comp.). *Género y currículo: aportaciones del género al estudio y práctica del currículo* (pp. 59-76). Madrid: Akal.

Bascón, M.; Arias, S. & De la Mata, M. (2013). Contenidos y modos conversacionales en adolescentes: debatiendo sobre conflictos grupales y violencia de pareja. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 36(4), 489-500. doi:10.1174/021037013808200302

Bascón, M.; Saavedra, J. & Arias, S. (2013). Conflictos y violencia de género en la adolescencia: análisis de estrategias discursivas y recursos para la coeducación. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(1), 289-307. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev171COL2.pdf>

Benenson, J.F. & Christakos, A. (2003). The greater fragility of females' versus males' closest same-sex friendships. *Child Development*, 74(4), 1123-1129. doi:10.1111/1467-8624.00596

Bonino, L. (2000). Varones, género y salud mental: deconstruyendo la "normalidad" masculina. En M. Segarra & A. Carabí (Eds.). *Nuevas Masculinidades* (pp. 41-64). Barcelona: Icaria.

Bosch, E.; Ferrer, V.A. & Alzamora, A. (2006). *El laberinto patriarcal: reflexiones teórico-prácticas sobre la violencia contra las mujeres*. Barcelona: Anthropos.

Bosch, E.; Ferrer, V.A.; Ferreiro, V. & Navarro, C. (2013). *La violencia contra las mujeres: el amor como coartada*. Barcelona: Anthropos.

Calligos, J.C. (2003). Sobre héroes y batallas: los caminos de la identidad masculina. En C. Lomas (Ed.). *¿Todos los hombres son iguales?: identidades masculinas y cambios sociales* (pp. 55-82). Barcelona: Paidós Contextos.

Chaves, C. (2002). Autoridad y mediación femenina como práctica de la paz. *Duoda: Revista d'estudis feministes*, 23, 65-81.

Coria, C. (2005). Otra vida es posible en la edad media de la vida. En C. Coria, A. Freixas y S. Covas. *Los cambios en la vida de las mujeres: temores, mitos y estrategias* (pp. 19-70). Buenos Aires: Paidós.

De la Peña, E.M.; Ramos, E.; Luzón, J.M. & Recio, P. (2011). *Andalucía Detecta - Andalucía Previene: sexismo y violencia de género en la juventud*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer. Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/institutodelamujer/index.php/component/remository/func-startdown/1670/?Itemid=71>

De Lemus, S.; Castillo, M.; Moya, M.; Padilla, J.L. & Ryan, E. (2008). Elaboración y validación del Inventario de Sexismo Ambivalente para adolescentes. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(2), 537-562. Recuperado de: http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-292.pdf

Feiring, C. (1999). Other-sex friendship networks and the development of romantic relationship in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 28(4), 495-512.

Ferrando, P.J. & Chico, E. (2000). Adaptación y análisis psicométrico de la escala de deseabilidad social de Marlowe y Crowne. *Psicothema*, 12(3), 383-389. Recuperado de: www.psicothema.com/pdf/346.pdf

Ferrer, V. & Bosch, E. (2013). Del amor romántico a la violencia de género: para una educación emocional en la agenda educativa. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(1), 105-122. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev171ART7.pdf>

Ferrer, V.A.; Bosch, E.; Ramis, M.C.; Torres, G. & Navarro, C. (2006). La violencia contra las mujeres en la pareja. Creencias y actitudes en estudiantes

universitarios/as. *Psicothema*, 18(3), 359-366. Recuperado de:
www.psicothema.com/pdf/3223.pdf

Freixas, A. (2001). Entre el mandato y el deseo: la adquisición de la identidad sexual y de género. En C. Flecha & M. Núñez (Coords.). *La educación de las mujeres: nuevas perspectivas* (pp.23-31). Sevilla: Universidad de Sevilla, Secretariado de Publicaciones.

Garaigordobil, M. (2012). Resolución de conflictos cooperativa durante la adolescencia: relaciones con variables cognitivo-conductuales y predictores. *Infancia y Aprendizaje*, 35(2), 151-165. doi:10.1174/021037012800217998.

Garaigordobil, M. & Aliri, J. (2013). Relaciones del sexismo con justificación de la violencia, y con otras formas de prejuicio como la dominancia social y el autoritarismo. *Estudios de Psicología*, 34(2), 127-139. doi:10.1174/021093913806751384

García-Bacete, F.J.; Sureda, I. & Monjas, M.I. (2010). El rechazo entre iguales en la Educación Primaria: una panorámica general. *Anales de psicología*, 26(1), 123-136. Recuperado de: http://www.um.es/analesps/v26/v26_1/15-26_1.pdf

García-Pérez, R., Rebollo-Catalán, A., Buzón-García, O., González-Piñal, R., Barragán-Sánchez, R., y Ruiz-Pinto, E. (2010). Actitudes del alumnado hacia la igualdad de género. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (1), 217-232. Recuperado de: <http://revistas.um.es/rie/article/view/98951>

Herrera, M.C.; Expósito, F. & Moya, M. (2012). Negative reactions of men to the loss of power in gender relations: Lilith vs. Eve. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 4(1), 17-42. Recuperado de: www.webs.uvigo.es/sepjf/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=42&Itemid=110&lang=es

Inglés, C.J.; Martínez-Monteagudo, M.C.; Delgado, B.; Torregrosa, M.S.; Redondo, J.; Benavides, G.; García-Fernández, J.M. & García-López, L.J. (2008). Prevalencia de la conducta agresiva, conducta prosocial y ansiedad social en una muestra de adolescentes españoles: un estudio comparativo. *Infancia y Aprendizaje*, 31(4), 449-461. doi:10.1174/021037008786140968

Instituto Nacional de Estadística (2013). *Mujeres y hombres en España*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística. Recuperado de: http://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INEPublicacion_C&cid=1259924822888&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayou¶m1=PYS

Detalle Gratuitas

Lagarde, M. (2000). *Claves feministas para la autoestima de las mujeres*. Madrid: Horas y Horas.

Leaper, C. & Brown, C.S. (2008). Perceived experiences with sexism among adolescent girls. *Child Development*, 79(3), 685-704. doi:10.1111/j.1467-8624.2008.01151.x

Lomas, C. (2007). ¿La escuela es un infierno?: violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad. *Revista de Educación*, 342, 83-101. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re342/re342_05.pdf

Lorente, M. (2009). *Los nuevos hombres nuevos: cómo adaptarse a los tiempos de igualdad*. Barcelona: Destino.

Mañeru, A. (2007). La práctica de la autoridad en las relaciones. *Crítica*, 943, 55-59.

Martínez-Benlloch, I.; Bonilla-Campos, A.; Gómez-Sánchez, L. & Bayot, A. (2008). Identidad de género y afectividad en la adolescencia: asimetrías relacionales y violencia simbólica. *Anuario de Psicología*, 39(1), 109-118. Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/99374/159766>

Mendoza, R.; Batista-Foguet, J.M. & Rubio, A. (2006). La cooperación de los adolescentes en las tareas domésticas: diferencias de género y características asociadas. *Cultura y Educación*, 18(3-4), 363-379. doi:10.1174/113564006779172966

Monjas, M.I.; Sureda, I. & García-Bacete, F.J. (2008). ¿Por qué los niños y las niñas se aceptan y se rechazan? *Cultura y Educación*, 20(4), 479-492. doi:10.1174/113564008786542181

Muñoz-Tinoco, M.V.; Jiménez-Lagares, I. & Moreno, M.C. (2008). Reputación conductual y género en la adolescencia. *Anales de psicología*, 24(2), 334-340. Recuperado de: <http://revistas.um.es/analesps/article/view/42891/41211>

Navarro-Pertusa, E. (2004). Género y relaciones personales íntimas. En E. Barberá-Heredia & I. Martínez-Benlloch (Coords.). *Psicología y Género* (pp. 171-192). Madrid: Pearson Educación.

Noakes, M.A. & Rinaldi, C.M. (2006). Age and gender differences in peer conflict. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(6), 881-891. doi:10.1007/s10964-006-9088-8

Olavarría, J. (2004). Modelos de masculinidad y desigualdades de género. En C. Lomas (Ed.). *Los chicos también lloran: identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación* (pp. 45-63). Barcelona: Paidós.

Oliva, A.; Hidalgo, V.; Martín, D.; Parra, A.; Ríos, M. & Vallejo, R. (2007). *Ocio y tiempo libre: programa de apoyo a madres y padres de adolescentes*. Sevilla: Consejería de Salud de la Junta de Andalucía. Recuperado de: http://www.juntadeandalucia.es/salud/sites/csalud/galerias/documentos/c_3_c_1_vid_a_sana/adolescencia/programa_apoyo_padres_adolescentes/10_ocio.pdf

Oransky, M. & Marecek, J. (2009). "I'm not going to be a girl!": masculinity and emotions in boys' friendships and peer groups. *Journal of Adolescent Research*, 24(2), 218-241. doi:10.1177/074355840832995

Parker, J.G.; Low, C.M.; Walker, A.R. & Gamm, B.K. (2005). Friendship jealousy in young adolescents: individual differences and links to sex, self-esteem, aggression, and social adjustment. *Developmental Psychology*, 41(1), 235-250. doi:10.1037/0012-1649.41.1.235

Perry, D.G. & Pauletti, R.E. (2011). Gender and Adolescent Development. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 61-74. doi:10.1111/j.1532-7795.2010.00715.x

Rebollo-Catalán, A. (2006). *Género e interculturalidad: educar para la igualdad*. Madrid: La Muralla.

Rebollo-Catalán, A. (2013). La innovación educativa con perspectiva de género. Retos y Desafíos para el profesorado. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 17(1), 3-8. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev171ed.pdf>

Rodríguez-Mosquera, P. M. (2011). Códigos de honor masculinos y femeninos. *Revista de Psicología Social*, 26(1), 63-72. doi:10.1174/021347411794078499

Rose, A.J.; Carlson, W. & Waller, E.M. (2007). Prospective association of co-rumination with friendship and emotional adjustment: considering the socioemotional trade-offs of co-rumination. *Developmental Psychology*, 43(4), 1019-1031. doi:10.1037/0012-1649.43.4.1019.

Ruiz-Pinto, E., García-Pérez, R. y Rebollo-Catalán, A. (2013). Relaciones de género de adolescentes en contextos escolares. Análisis de redes sociales con perspectiva de género. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 17(1), 123-140. Recuperado de: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev171ART8.pdf>

Sabuco, A., Sala, A., Santana, R. y Rebollo-Catalán, A. (2013). Discursos de niños varones sobre la masculinidad en contextos escolares. Un estudio piloto. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 17(1), 141-157.

Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev171ART9.pdf>

Salvador, T. (2009). *Adolescentes y jóvenes: ocio y uso del tiempo libre en España*.

Recuperado de: <http://www.pnsd.msc.es/novedades/pdf/RevisionAdolescentes.pdf>

Sastre, G. & Moreno, M. (2002). *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional: una perspectiva de género*. Barcelona: Gedisa.

Sau, V. (2000). De la facultad de ver al derecho de mirar. En M. Segarra & A. Carabí (Eds.). *Nuevas masculinidades*. (pp. 29-40). Barcelona: Icaria.

Simón, M.E. (2008). *Hijas de la igualdad, herederas de injusticias*. Madrid: Narcea.

Simón, M.E. (2010). *La igualdad también se aprende: cuestión de coeducación*. Madrid: Narcea.

Soler, S. (2009). Los procesos de reproducción, resistencia y cambio de las relaciones tradicionales de género en Educación Física: el caso del fútbol. *Cultura y Educación*, 21(1), 31-42. doi:10.1174/113564009787531253

Subirats, M. & Tomé, A. (2007). *Balones fuera; reconstruir los espacios desde la coeducación*. Barcelona: Octaedro.

Preferencias relacionales de género en el contexto escolar: Una nueva medida para el diagnóstico de relaciones de género en educación

Gender Relationship Preferences in the School Contexts: A new measure for assessment of gender relationships in education

García-Pérez, Rafael ⁽¹⁾ ; Ruiz-Pinto, Estrella ⁽²⁾ ; Rebollo-Catalán, Ángeles ⁽³⁾

(1) Universidad de Sevilla (2) Universidad de Sevilla (3) Universidad de Sevilla

Resumen

Este estudio evalúa un procedimiento nuevo para el análisis "micro-sociométrico" de los patrones relacionales de género en el alumnado adolescente, lo que se analiza aplicando Análisis de Correspondencias Múltiples (ACM). El propósito del estudio es desarrollar y validar la Escala de Preferencias Relacionales de Género (EPRG), con el fin de obtener datos válidos y fiables que permitan reconocer la predisposición de las chicas y los chicos adolescentes a relacionarse con sus iguales; y, si las relaciones que establecen están condicionadas por la socialización diferencial de género que propone el patriarcado (Bosch, Ferrer & Alzamora, 2006; Lagarde, 1996; Lomas, 2007; Lorente, 2007; Rodríguez-Mosquera, 2011; Simón, 2010; Tomé & Tonucci, 2013). La muestra está compuesta por 6.000 estudiantes adolescentes, de los cuales el 50,8% son mujeres y el 49,2% son hombres, con una media de edad de 13,82 años. Se demuestra validez de constructo y se obtiene una alta fiabilidad (Alpha de Cronbach = .92) en la determinación de las asignaciones de roles y estereotipos de género en el aula escolar, considerando al tiempo las "distancias sociales" y la estructura electiva de chicos y chicas en las aulas. La obtención con ACM de mapas "micro-sociométricos" facilita la interpretación de resultados, coincidentes con otras aproximaciones teóricas, identificando las "distancias sociales" entre personas, categorías y géneros. Los resultados destacan actividades relacionales que muestran patrones de género muy marcados tales como compartir la ropa o elegir pareja, así como las conductas relacionales asociadas a la diferenciación inequívoca inter-intra géneros.

Fecha de recepción
04 Septiembre 2015

Fecha de aprobación
22 Enero 2016

Fecha de publicación
23 Febrero 2016

Palabras clave:

Coeducación; Adolescencia; Relaciones entre Iguales; Diferencias de Género, Análisis Sociométrico; Diagnóstico en Educación; Fiabilidad y Validez; Distancia Social; Escalas; Análisis de Correspondencias Múltiples (ACM).

Abstract

This study evaluates a new methodological procedure for "micro-sociometric" analysis of gender relationship patterns in the adolescent students, which is analyzed using Multiple Correspondence Analysis (MCA). The purpose of the study is to develop and assessment of the Gender Relationship Preferences Scale (GRPS), in order to obtain valid and reliable data to recognize the willingness of the young (girls and boys) to interact with their peers; and to determine whether the relationships established between them are conditioned by the gender differential socialization proposed by patriarchy (Bosch, Ferrer & Alzamora, 2006; Lagarde, 1996; Lomas, 2007; Lorente, 2007; Rodríguez-Mosquera, 2011; Simón, 2010; Tomé & Tonucci, 2013). The sample size is 6000 cases, adolescent students, of whom 50.8% are women and 49.2% are men, with a mean age of 13.82 years. The construct validity is tested and it has obtained a high reliability (Cronbach's alpha = .92) for the determining the allocation of roles and gender stereotypes in the classroom, what it is obtained while considering the "social distance" and elective structure of boys and girls in classrooms. Maps "micro-sociometric", obtained with MCA, facilitates the interpretation of the results, which are consistent with other

Reception Date
2015 September 04

Approval Date
2016 January 22

Publication Date:
2016 February 23

Autor de contacto / Corresponding author

Rafael García Pérez. Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. C/ Pirotecnia, s/n. C.P. 41013, Sevilla (España). rafaelgarcia@us.es

theoretical approaches, identifying the "social distance" between people, categories and both genders. The results highlight relational activities showing very marked gender patterns such as sharing clothing or choosing a couple, and the relational behaviors associated with inter-intra gender differentiation.

Keywords:

Coeducation; Adolescence; Peer Relations; Gender Differences; Sociometric Analysis; Educational Assessment; Reliability & Validity; Social Distance; Scales; Multiple Correspondence Analysis (MCA).

Este artículo presenta un estudio sobre patrones relacionales de género en el contexto escolar. Aunque el tema de las diferencias de género se ha abordado, aun recientemente, con una lógica causal comparativa como factor de diferenciación (Murillo & Hernández-Castilla, 2015) y también estudiando exclusivamente a mujeres (Jiménez-Cortés, Rebollo-Catalán, García-Pérez & Buzón-García, 2015), en este caso, el enfoque que adoptamos es relacional, aportando una novedosa perspectiva dentro de la aproximación sociométrica en las escuelas y se aborda considerando una amplia muestra de alumnado escolar de ambos géneros. Se ha diseñado y validado un procedimiento diagnóstico original, denominado "Escala de Preferencias Relacionales de Género" (EPRG), que nos sirve para desarrollar una nueva métrica socioeducativa. A través de este procedimiento se reconoce la predisposición de chicas y chicos adolescentes para relacionarse con sus iguales (inter-intra géneros), así como las consecuencias de su socialización diferencial de género que se observan a través de un diverso conjunto de actividades relacionales en las que expresan sus preferencias.

El reconocimiento de este tipo de patrones relacionales de género en edades tempranas y en el ámbito escolar es un objetivo señalado en las políticas nacionales de género en la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo (texto consolidado a 27/07/2013), para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres como vía para prevenir el problema endémico de violencia de género contra las mujeres. Expresamente se recoge entre los objetivos escolares el fomento de la igualdad plena entre mujeres y hombres con la eliminación de obstáculos que la dificultan y su tratamiento desde la idea de escuela coeducativa. Precisamente, una de las líneas de actuación prioritarias del I Plan de

Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación, puesto en marcha por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía en el año 2006 (actualmente vigente a la espera de la inminente aprobación del II Plan de Igualdad), pretende impulsar cambios en las relaciones de género con el fin de alcanzar una mayor igualdad entre mujeres y hombres. En este marco se recoge la obligación de las escuelas de desarrollar conocimiento diagnóstico de género por muy diversas vías; en este caso, se trata de desarrollar otro procedimiento más, complementario, que informa específicamente sobre el problema de la cohesión/distancia social de género, para completar el diagnóstico de género escolar.

Se apunta hacia la cultura y organización patriarcal (Bosch, Ferrer & Alzamora, 2006) desde los organismos internacionales y nacionales, así como por las investigadoras e investigadores en los estudios de género y de las mujeres, como causa de la socialización desequilibrada de hombres y mujeres. También se ha señalado a la escuela como un contexto que favorece la reproducción social de las diferencias de género, lo que sólo puede contrarrestarse desde la coeducación (Subirats, 2011). El diagnóstico es clave para prevenir posibles conductas de riesgo, tales como la creación de relaciones desequilibradas basadas en actitudes sexistas y prejuicios de género, a la vez que para promover desde las escuelas medidas coeducativas que calen en las actitudes y las conductas del alumnado para que el cambio de la cultura patriarcal sea interiorizado y manifestado en las relaciones de igualdad entre chicos y chicas.

En este sentido, el objetivo principal de nuestro trabajo es aportar un conocimiento nuevo (patrones de preferencias relacionales de género) y una herramienta original (EPRG); válida, fiable y útil, para realizar este tipo de

diagnóstico en materia de igualdad entre mujeres y hombres adolescentes. Por otro lado, este instrumento también sirve como recurso con el que contribuir a hacer visibles situaciones de actividad y prácticas relacionales de género transmisoras de los estereotipos sexistas patriarcales entre el alumnado adolescente, para intervenir en la cultura escolar tratando y eliminando aquellas situaciones que reproducen las desigualdades de género.

Identidad de género, adolescencia y coeducación

La construcción de la identidad de género se entiende como un proceso dinámico de interacción entre factores personales y sociales, que lleva a las personas a la asimilación, apropiación y reproducción de catalogaciones sociales diferenciales – creencias, actitudes, comportamientos, expectativas, normas, roles y valores– según se sea mujer u hombre (Barberá & Martínez-Benlloch, 2004; Colás, 2007; Díaz-Martínez & Dema, 2013; Martínez-Benlloch & Bonilla, 2000; Subirats, 2011). Este establecimiento de pautas diferenciales asociadas a mujeres y hombres cobra sentido en el contexto cultural de relación entre las personas; dado que como se apunta desde el enfoque socio-conexionista "doing gender" (West & Zimmerman, 1987), el género adquiere significado cuando se producen interacciones en contextos socioculturales (Crawford, 2006; Crawford & Chaffin, 1997). Así, los hombres y las mujeres asumen e interiorizan la asignación social dicotómica de la identidad de género a través de la interacción con las personas (Barberá, 1998; Barberá, 2006).

Algunos estudios clásicos (Bosch et al., 2006; Lagarde, 1996; Lomas, 2007; Lorente, 2007; Lorente, 2009) han apuntado que la clave de la socialización de género está en la asignación diferencial a hombres y a mujeres de actividades y roles, de manera que se educa a chicos y chicas para que se comporten de formas diferentes y en ámbitos de actividad distintos, atribuyendo además un valor social desigual a lo masculino y lo femenino

(Rodríguez-Mosquera, 2011; Simón, 2010). Este proceso de socialización diferencial de género, que mujeres y hombres aprenden a través de la interacción con otras personas, reproduce los valores, las actitudes, las expectativas y los comportamientos sociales propios de su medio sociocultural para cada género. Esto ocurre como consecuencia del influjo de una serie de mediaciones subjetivas y culturales (el origen sexual, el lenguaje, la familia, la instrucción escolar, el grupo de iguales, el estatus económico y social, las ideologías, los estilos de vida, las creencias, los mensajes de la cultura de masas, etc.) que tienen su origen en la tradición patriarcal y que influyen de una manera determinante en la construcción de nuestras identidades.

Así, la socialización diferencial de género atribuye a las mujeres y los hombres ciertas características actitudinales y comportamentales estereotipadas que marcan y definen su identidad personal, y que son claramente opuestas entre sí (Simón, 2008; Tomé & Tonucci, 2013). De esta manera, las mujeres constituyen su identidad de género con estereotipias tales como: la dependencia, la afectividad/sensibilidad, la comprensión, la empatía, la dedicación y el cuidado, la disposición a las demás personas, la sumisión, la pasividad, la tranquilidad, la belleza, la feminidad complaciente, etc.; mientras que los hombres configuran su identidad de género con estereotipias como: la independencia, la no emocionalidad/dureza, el individualismo, el egocentrismo, la competitividad, la centralidad en sí mismo, la asertividad, la dominancia, el riesgo, la fortaleza, la masculinidad normativa, etc. (Berk, 2009; Jensen-Arnett, 2008; Martínez-Sánchez, Navarro & Yubero, 2009; Simón, 2010). Esta demarcación dicotómica entre los géneros no sólo se refiere a las actitudes y comportamientos de mujeres y hombres, sino que además se alude a la apariencia de género que se ofrece, materializándose ésta en la vestimenta y cuyos patrones sociales también son excluyentes entre sí: para las mujeres se espera una ropa llamativa, seductora y exclusivamente femenina sin posibles interpretaciones

masculinas; y para los hombres, un atuendo sencillo, cómodo y claramente masculino (Zambrini, 2010). Estas atribuciones sociales de género influyen en la caracterización de las mujeres y los hombres, a la vez que predisponen el establecimiento de sus relaciones personales. Tanto es así que, dentro de este orden patriarcal dicotómico, también se establece un sistema binario en cuanto a la sexualidad: heterosexualidad/homosexualidad; naturalizando y normalizando la heterosexualidad, y, por ende, silenciando y contemplando como excepcional la homosexualidad (Zambrini, 2013). De esta forma, la hombría o masculinidad hegemónica está caracterizada por la ausencia de feminismo y homosexualidad (Chaves, 2012; Piedra, 2013), al igual que la femineidad tradicional se concreta en la falta de masculinidad (Fernández-Sánchez, 2011).

La adolescencia es una etapa vital de gran relevancia en la construcción de la identidad de género (Berk, 2009; Jensen-Arnett, 2008; Morgade, 2009), ya que en ella tiene lugar gran parte de las transformaciones físicas, psíquicas y sociales o relacionales de las personas (García-Santesmases, Herrero, Olaso, Martínez-Ten, 2012; García-Tornel et al., 2011). Precisamente, recientes investigaciones revelan cómo la socialización diferencial de género ha calado en las actitudes y comportamientos de adolescentes, marcando especialmente las relaciones que establecen con sus iguales, las cuales reproducen desequilibrios interactivos según se trate de chicas o chicos y prácticas de riesgo, como actitudes sexistas, en la creación de vínculos (Bascón, Arias & De la Mata, 2013; Ceballos, 2014; De la Peña, Ramos, Luzón & Recio, 2011; Garaigordobil, 2012; García-Pérez et al., 2010; Herrera, Expósito & Moya, 2012; Muñoz-Tinoco, Jiménez-Lagares & Moreno, 2008; Ruiz-Pinto, García-Pérez & Rebollo-Catalán, 2013; Soler, 2009).

Concretamente, De la Peña et al. (2011) desvelan que el sexismo en la adolescencia es más evidente, se hace más visible, en lo que se refiere a la asunción de roles de género –esto

es: las tareas, funciones, actividades y responsabilidades propias asociadas a uno y otro sexo–, estando más interiorizada esta tradición sociocultural en los chicos que en las chicas adolescentes. En cuanto a las diferencias de género entre adolescentes en el plano relacional, Muñoz-Tinoco et al. (2008) observan que las chicas obtienen puntuaciones más altas en sociabilidad (ayudar, preocuparse, promover diálogos y acuerdos) y los chicos lo hacen en agresividad física y relacional (meter en líos a otras personas y manipular a los y las demás para conseguir sus objetivos). En la misma línea, Ruiz-Pinto et al. (2013) muestran, mediante análisis sociométrico de redes sociales (ARS), que en la adolescencia se elige más a las chicas para realizar tareas basadas en el cuidado y a los chicos para actividades de competición; mostrando además que las redes relacionales para el cuidado son más frágiles y dispersas, mientras que las relativas a la competición son más fuertes y cohesionadas. Soler (2009) estudia estos comportamientos estereotipados en las clases de Educación Física en el contexto escolar, encontrando que los chicos optan por compartir la actividad de jugar al fútbol con otros chicos de su mismo sexo y cuando participan chicas no las tratan con la misma consideración. Estos trabajos revelan la existencia de valores sexistas y de desequilibrio relacional entre chicas y chicos adolescentes, lo que lleva, ineludiblemente, a acciones desigualitarias entre los géneros y a posibles prácticas de riesgo como episodios de violencia de género (Bonino, 2005; Ferrer, Bosch, Navarro, Ramis & García, 2008; Lorente, 2007), así como a la justificación del uso de la violencia, tanto por parte de chicas como de chicos (Garaigordobil & Aliri, 2013). Es por ello, que cobra una especial importancia educar en un modelo sociocultural que lleve por principio la igualdad entre las personas para facilitar un cambio en las actitudes, los comportamientos y las relaciones de chicos y chicas adolescentes.

A la luz de los resultados de estas investigaciones, es evidente la clara necesidad de intervención educativa con el fin de

transformar el imaginario social y de facilitar nuevos modelos de masculinidad y feminidad, cuyos principios centrales sean la igualdad, el respeto y la pluralidad. El carácter eminentemente interactivo de la escuela, así como de la propia estructura educativa: educador/a, educando/a y contenidos, ha propiciado tradicionalmente la reproducción de desigualdades socioculturales hacia las mujeres y los hombres por razón de género (Bueno & Garrido, 2012); no obstante, y, precisamente, por esta cualidad interactiva de la educación, una escuela que se asienta en una perspectiva integral y de género, lleva a favorecer la construcción de la igualdad y a mejorar la convivencia, a la vez que prevenir cualquier tipo de violencia, incluida la violencia de género (Díaz-Aguado & Martín-Seoane, 2011).

Una intervención educativa, que tenga como pilar central la igualdad entre géneros y la no discriminación por razón de sexo, requiere del conocimiento exhaustivo de las situaciones de actividad y contextos relacionales del alumnado en que se producen mayores distancias sociales y falta de cohesión inter-intra géneros. Este conocimiento facilita la intervención en un sistema coeducativo (Ferrer & Bosch, 2013; Simón, 2010; Subirats, 2009; Subirats & Tomé, 2007), el cual ha de aspirar a la construcción de nuevas identidades de género, libres de estereotipos sociales y relaciones desequilibradas entre chicas y chicos, con el propósito final de conseguir la igualdad y reconocer las diferencias propias de cada género (Meseguer & Villar, 2011; Subirats, 2010).

Preferencias Relacionales de Género: un nuevo sistema de diagnóstico en educación

Arteaga y Lara (2004) nos ofrecen una panorámica muy interesante para situar la aproximación metodológica de las escalas de preferencias relacionales en el marco de los esfuerzos vinculables al desarrollo de conocimientos “sociológicos” y su derivación hacia planteamientos educativos y transformadores de la sociedad actual y la violencia de género. Dicha violencia de género

se manifiesta desde los primeros años de la vida humana actual y la escuela es, sin duda, el lugar idóneo donde estudiarlo para conocerlo bien y poder atajarlo. Como señala Arteaga (2003), la sociología se ha venido desarrollando desde su origen en un continuo viaje, de ida y vuelta, entre los determinantes estructurales y la acción individual.

El enfoque que guía la creación de las “escalas de preferencias relacionales” se basa en la superación de contrarios que implica 1) el enfoque estructuralista de Moreno (1934), que ya hemos practicado en este mismo contexto bajo la idea del novedoso “Análisis de Redes Sociales” con UCINET (Ruiz-Pinto et al., 2013), y 2) la aproximación de Bogardus a la medida del constructo “Distancia Social” con origen en Durkheim (Collins, 1974), ambos son enfoques que tratan de abordar el problema de la cohesión social, o mejor la falta de ella, como elemento clave en el que fermenta “la violencia y la agresión” de los considerados “contrarios u opuestos” y la negación para estos del cambio y la solidaridad hacia la igualdad; una negación que se basa en la “normalización” del rechazo y la violencia como parte de las relaciones naturales (o mejor socialmente naturalizadas) en el ámbito de la convivencia social.

Queremos, pues, realizar una “micro-sociometría educativa” nueva, que no sólo nos indique en sentido diagnóstico dónde están los problemas, sino que apunte por sí misma y por la información que ofrece hacia la manera de solucionarlos. Para ello, tanto las aproximaciones estructurales (con sus análisis de cohesión y centralidad a partir de la aceptación y el rechazo del otro) como las aproximaciones de las escalas de distancia social hacia el “otro grupo” (según, raza, etnia, nacionalidad, género, clase social, orientación sexual, afectados por problemas económicos o de salud, etc.), permiten un punto metodológico intermedio que nos muestre las “clases” y “categorías” de la aceptación y el rechazo en un modelo nuevo e integrado de interpretación. Por ello, las “Escalas de Preferencias Relacionales de Género” (EPRG)

que hemos formulado se nutren tanto de la fórmula clásica del test sociométrico iniciado por Moreno (1934) como de las escalas de distancia social de Bogardus; constituyendo un enfoque metodológico interdisciplinar nuevo y útil, muy específicamente, al problema que hemos planteado. Este nuevo enfoque supone considerar a un tiempo tanto la actitud relacional y el “tele” intersubjetivo como la disposición a la interacción concreta y específica según los diversos “entornos claves de relación” de los que la teoría informa como conflictivos, en este caso, en lo que respecta a preferencias relacionales de género y mandatos del patriarcado.

Entre estos elementos teóricos que informan la estructura de una escala de preferencias relacionales de género han de considerarse especialmente los conocidos elementos vinculados al sostén del patriarcado (Guasch, 2007) tanto de diferenciación de patrones sexuales y de presupuestos estereotipados sobre el género como los elementos claves relativos a la homofobia, pues, precisamente el propio Bogardus (1965) indicaba que el miedo es el factor más relevante y dinámico en la producción causal y mantenimiento de la distancia social. El no cumplimiento de los patrones patriarcales asignados a los varones (cuyas identidades han de ser construidas en base a los estereotipos sexuales heteronormativos) para la dominación del mundo social y, de los patrones de función social justificada en los cuidados y en el marco de lo íntimo para las mujeres, supone pues la base del “miedo al desencaje social” patriarcal transmitido desde la propia familia a las personas en la más tierna infancia.

Este tipo de escalas suponen variantes de los tests sociométricos en las que no preguntamos expresamente por cada persona y su aceptación o rechazo, sino que preguntamos por la aceptación o rechazo del grupo social (considerados como “objetos” completos e irreductibles, no persona a persona; por ejemplo, en este caso preguntamos a los chicos y las chicas que acciones conjuntas llevaría o no a cabo con otros “chicos” y/o “chicas” de

su propia aula en determinados contextos de actividad teóricamente propuestos).

Este tipo de instrumentación y análisis, como hemos señalado antes, puede usarse en el marco de cualquier propuesta de análisis de la “distancia socio-estructural” de los *grupos* que puedan formarse según variaciones en la identidad, el status y las brechas culturales e intergeneracionales. Las respuestas a las escalas de preferencias relacionales (sean estas de carácter métrico o no métrico –en nuestro caso son variables categóricas en escala nominal-) se analizan en sentido multivariante (por ejemplo aplicando Análisis de Correspondencias Múltiples y Análisis de Clusters) para poderlas representar bajo un mismo espacio multidimensional en las que las “distancias sociales” investigadas se manifiestan bajo la idea de “distancia espacial geométrica” (Cornejo, 2003b; 2006), indicando lo elementos que son claves para la intervención educativa y la prevención socio-cultural en muy diversos planos que afectan a la educación. Esta concepción de la aproximación espacial a las distancias sociales tiene apoyo en las propuestas metodológicas de Cornejo (1988; 2003a) para detectar la proximidad, igualdad o semejanza a partir del Análisis de Correspondencias Múltiples de las interacciones entre personas y de grupos.

Objetivos

El objetivo principal del estudio es valorar las preferencias relacionales de género del alumnado, dentro del proceso de diagnóstico de género en las escuelas, con el propósito de intervenir sobre la cultura escolar para prevenir, desde edades tempranas, los desequilibrios y consecuencias de una socialización de género muy diferenciada y extrema. Esto es, necesitamos reconocer los patrones preferenciales en las relaciones de género, para prevenir futuras conductas de riesgo en el plano relacional, en cuanto a violencia física, psicológica o de microviolencia. La microviolencia o los micromachismos (Bonino, 2005; Ferrer et al., 2008) son formas culturales de dominación que también se manifiestan en la organización

escolar (Castells & Subirats, 2007; Subirats & Tomé, 2007). Valorar estos patrones generales que se detraen del conjunto de datos con la aplicación de estas técnicas sociométricas híbridas nos sirven, en última instancia, para proponer ideas útiles para la coeducación y la transición desde la escuela mixta a la escuela verdaderamente coeducativa.

Por tanto, desglosamos esta meta global en dos objetivos más concretos y específicos que dan el valor al estudio realizado:

1. Validar la Escala de Preferencias Relacionales de Género (EPRG) que hemos usado para descubrir y valorar los patrones relacionales entre chicos y chicas en el marco de las aulas escolares; esto es, más precisamente, validar las medidas con ellas obtenidas en este estudio concreto. La consecución de este objetivo implica no solo obtener unos datos válidos y fiables para resolver nuestro estudio sino también, complementariamente, proponer a la comunicada educativa un nuevo sistema para desarrollar este tipo de métrica socioeducativa de género.

2. Reconocer y explicar los patrones relacionales de género en la escuela andaluza, en un sentido multivariante, a partir de las respuestas del alumnado a la Escala de Preferencias Relacionales de Género (EPRG); identificando y diferenciando los principales patrones asociados a hombres y mujeres, relativos tanto a la aceptación como al rechazo para los colectivos de chicos y chicas. De esta forma, se completa el objetivo global de aportar una perspectiva sociológica de la

educación dentro del proceso global de diagnóstico de género en el ámbito escolar.

Método

Se desarrolla un estudio correlacional multivariante, basado en el Análisis de Correspondencias Múltiples de los datos procedentes de las Escalas de Preferencias Relacionales de Género (EPRG) con el objetivo de analizar relaciones de género en la adolescencia y, específicamente aplicar esta nueva técnica diagnóstica para valorar la predisposición del alumnado a elegir/rechazar chicos y/o chicas en función de la naturaleza de las actividades desvelando sus atribuciones de roles de género y estereotipos.

Participantes

Participan en este estudio 6000 alumnos (49,2%) y alumnas (50,8%), de 56 centros de enseñanzas formales varias (primaria, secundaria, FP y Bachillerato) que cursan estudios en centros públicos y concertados de Andalucía (España) durante el curso académico 2009-2010, siendo la muestra fundamentalmente adolescentes de secundaria (74,8%); la edad media es de 13,82 años (mediana = 14; d.t. = 2,42); correspondiendo a diferentes rangos de edad (< 13 = 31%; 13-14 = 32,9%; 15-16 = 25,9%; 17-18 = 7,4%; > 18 = 2,8%), de los cuales un 57,2% proviene de zona urbanas y el 42,9% no urbanas. Se aplica un muestreo por conglomerados (aulas) de centros de la educación pública andaluza, contemplando criterios de inclusión según niveles educativos, zona geográfica y ámbito sociocultural.

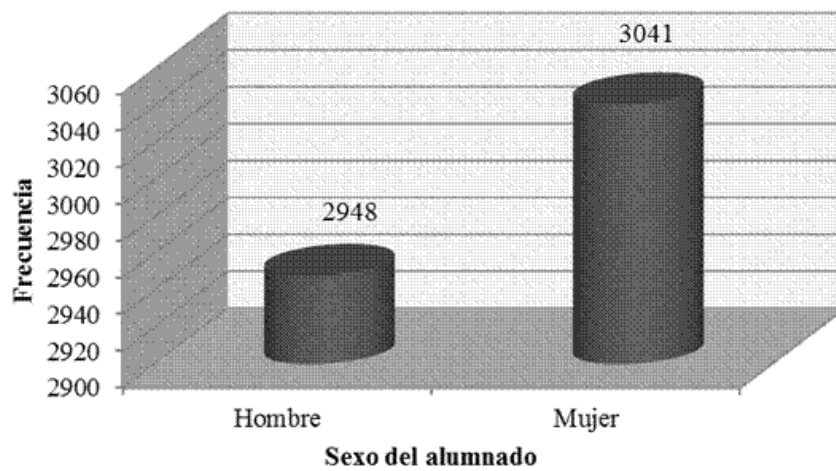


Figura 1. Datos sociodemográficos de la muestra (sexo del alumnado)

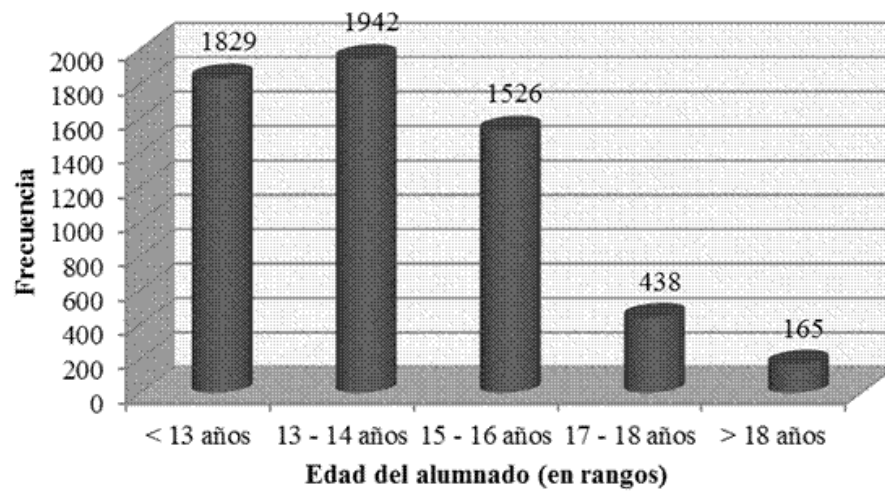


Figura 2. Datos sociodemográficos de la muestra (edad del alumnado expresada en rangos).

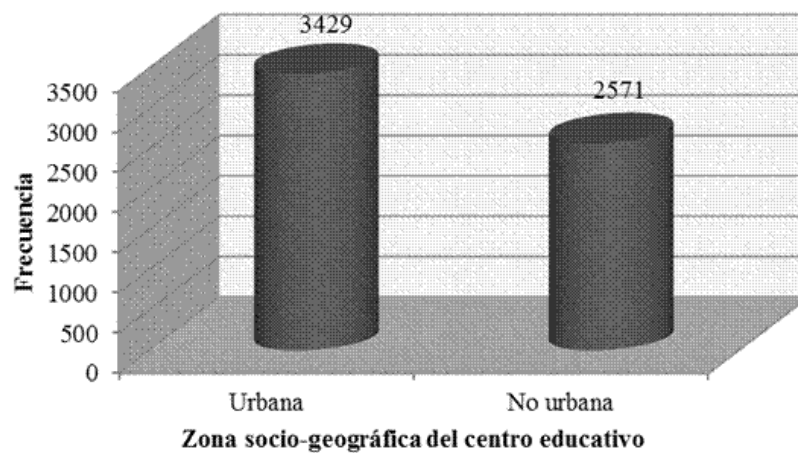


Figura 3. Datos sociodemográficos de la muestra (zona socio-geográfica del centro educativo).

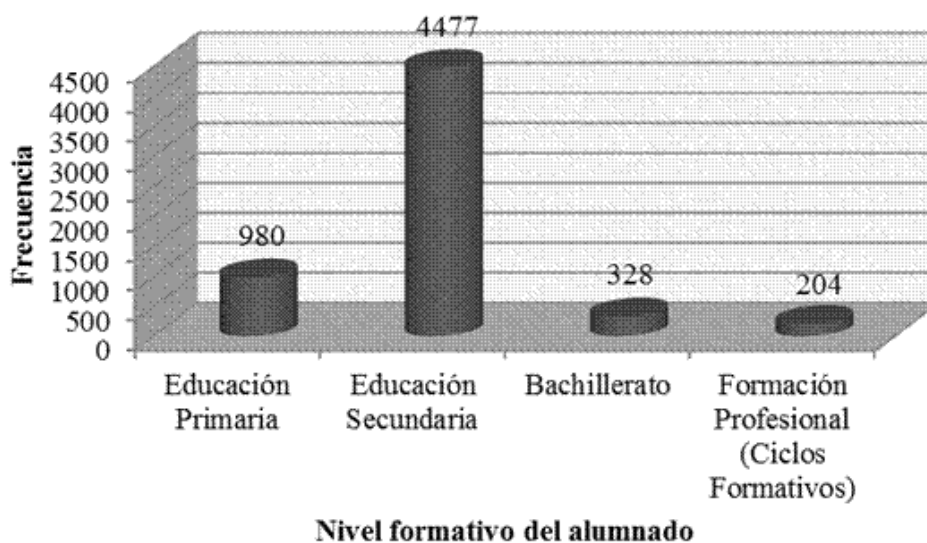


Figura 4. Datos sociodemográficos de la muestra (nivel formativo del alumnado).

Instrumento

La técnica de encuesta utilizada se articula mediante un cuestionario que recoge, junto a los usuales datos sociodemográficos y de procedencia que nos han permitido caracterizar la muestra anterior, la Escala de Preferencias Relacionales de Género (EPRG). Ya se ha señalado en la aproximación conceptual que estas constituyen un tipo de instrumento sociológico nuevo o “híbrido” entre las escalas de distancia social de Bogardus y los test sociométricos clásicos propuestos por Moreno (1934), cuyo sentido teórico y utilidad científica se ha justificado anteriormente. Ahora, en este apartado, procedemos a exponer su naturaleza metodológica y a presentar la escala EPRG construida para este trabajo específico (véase figura 5).

Como se observa, esta escala se compone de un conjunto de ítems dicotómicos (sí/no) referidos a contextos y situaciones concretas en posibles actividades relacionales de género entre los chicos y las chicas del aula escolar, agrupados según dimensiones que se repiten para cada género. Por tanto, se incluyen cuatro dimensiones (dos para valorar las preferencias relacionales con los chicos y otras dos para las chicas) dentro de las cuales se encuentran los diez ítems que dimensionan cada una. Con

estos 40 ítems se constituye una matriz de respuestas sociométrica, pues cada par de dimensiones dirigidas a un género se refiere a la aceptación o rechazo de los chicos y de las chicas, según dimensión, en relación con los diez contextos de acción relacional/comunicativa que se proponen a evaluación. Estos contextos relacionales son:

1. Tener una relación de pareja
2. Estudiar juntos/as
3. Compartir un secreto
4. Sentarnos juntos/as en la clase
5. Prestarnos la ropa
6. Ordenar y limpiar
7. Practicar deporte juntos/as
8. Jugar a un videojuego
9. Ser delegado/a de la clase
10. Ir de acampada

ESCALA DE PREFERENCIAS RELACIONALES DE GÉNERO																																																																																															
<p>Esta encuesta es totalmente anónima y con ella podrás mostrar tus gustos y preferencias en las relaciones con chicos y chicas de tu clase.</p> <p>Centro: _____ Curso y grupo: _____</p> <p>Localidad: _____ Provincia: _____</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr> <td style="width: 15%;">Marca con una X tu número de dorsal:</td> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td><td>13</td> </tr> <tr> <td></td> <td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td><td>21</td><td>22</td><td>23</td><td>24</td><td>25</td><td>26</td> </tr> <tr> <td></td> <td>27</td><td>28</td><td>29</td><td>30</td><td>31</td><td>32</td><td>33</td><td>34</td><td>35</td><td>36</td><td>37</td><td>38</td><td>39</td> </tr> </table> <p>Sexo: <input type="checkbox"/> Hombre <input type="checkbox"/> Mujer Edad (en años): _____</p> <p>Dentro de cada pregunta, marca con una cruz las actividades que elegirías. Señala aquellas actividades que más te gustaría hacer. Puedes no marcar ninguna, una o varias (hasta un máximo de cinco).</p> <p>1) Elegiría a alguna chica de mi clase para...</p> <table style="width: 100%;"> <tr> <td><input type="checkbox"/> Tener una relación de pareja.</td> <td><input type="checkbox"/> Ordenar y limpiar.</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Estudiar juntos/as.</td> <td><input type="checkbox"/> Practicar deporte juntos/as.</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Compartir un secreto.</td> <td><input type="checkbox"/> Jugar a un videojuego.</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Sentarnos juntos/as en la clase.</td> <td><input type="checkbox"/> Ser delegada de la clase.</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Prestarnos la ropa.</td> <td><input type="checkbox"/> Ir de acampada.</td> </tr> </table> <p>2) Elegiría a algún chico de mi clase para...</p> <table style="width: 100%;"> <tr> <td><input type="checkbox"/> Tener una relación de pareja.</td> <td><input type="checkbox"/> Ordenar y limpiar.</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Estudiar juntos/as.</td> <td><input type="checkbox"/> Practicar deporte juntos/as.</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Compartir un secreto.</td> <td><input type="checkbox"/> Jugar a un videojuego.</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Sentarnos juntos/as en la clase.</td> <td><input type="checkbox"/> Ser delegado de la clase.</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Prestarnos la ropa.</td> <td><input type="checkbox"/> Ir de acampada.</td> </tr> </table> <p>3) No elegiría a alguna chica de mi clase para...</p> <table style="width: 100%;"> <tr> <td><input type="checkbox"/> Tener una relación de pareja.</td> <td><input type="checkbox"/> Ordenar y limpiar.</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Estudiar juntos/as.</td> <td><input type="checkbox"/> Practicar deporte juntos/as.</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Compartir un secreto.</td> <td><input type="checkbox"/> Jugar a un videojuego.</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Sentarnos juntos/as en la clase.</td> <td><input type="checkbox"/> Ser delegada de la clase.</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Prestarnos la ropa.</td> <td><input type="checkbox"/> Ir de acampada.</td> </tr> </table> <p>4) No elegiría a algún chico de mi clase para...</p> <table style="width: 100%;"> <tr> <td><input type="checkbox"/> Tener una relación de pareja.</td> <td><input type="checkbox"/> Ordenar y limpiar.</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Estudiar juntos/as.</td> <td><input type="checkbox"/> Practicar deporte juntos/as.</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Compartir un secreto.</td> <td><input type="checkbox"/> Jugar a un videojuego.</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Sentarnos juntos/as en la clase.</td> <td><input type="checkbox"/> Ser delegado de la clase.</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Prestarnos la ropa.</td> <td><input type="checkbox"/> Ir de acampada.</td> </tr> </table>														Marca con una X tu número de dorsal:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13		14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26		27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	<input type="checkbox"/> Tener una relación de pareja.	<input type="checkbox"/> Ordenar y limpiar.	<input type="checkbox"/> Estudiar juntos/as.	<input type="checkbox"/> Practicar deporte juntos/as.	<input type="checkbox"/> Compartir un secreto.	<input type="checkbox"/> Jugar a un videojuego.	<input type="checkbox"/> Sentarnos juntos/as en la clase.	<input type="checkbox"/> Ser delegada de la clase.	<input type="checkbox"/> Prestarnos la ropa.	<input type="checkbox"/> Ir de acampada.	<input type="checkbox"/> Tener una relación de pareja.	<input type="checkbox"/> Ordenar y limpiar.	<input type="checkbox"/> Estudiar juntos/as.	<input type="checkbox"/> Practicar deporte juntos/as.	<input type="checkbox"/> Compartir un secreto.	<input type="checkbox"/> Jugar a un videojuego.	<input type="checkbox"/> Sentarnos juntos/as en la clase.	<input type="checkbox"/> Ser delegado de la clase.	<input type="checkbox"/> Prestarnos la ropa.	<input type="checkbox"/> Ir de acampada.	<input type="checkbox"/> Tener una relación de pareja.	<input type="checkbox"/> Ordenar y limpiar.	<input type="checkbox"/> Estudiar juntos/as.	<input type="checkbox"/> Practicar deporte juntos/as.	<input type="checkbox"/> Compartir un secreto.	<input type="checkbox"/> Jugar a un videojuego.	<input type="checkbox"/> Sentarnos juntos/as en la clase.	<input type="checkbox"/> Ser delegada de la clase.	<input type="checkbox"/> Prestarnos la ropa.	<input type="checkbox"/> Ir de acampada.	<input type="checkbox"/> Tener una relación de pareja.	<input type="checkbox"/> Ordenar y limpiar.	<input type="checkbox"/> Estudiar juntos/as.	<input type="checkbox"/> Practicar deporte juntos/as.	<input type="checkbox"/> Compartir un secreto.	<input type="checkbox"/> Jugar a un videojuego.	<input type="checkbox"/> Sentarnos juntos/as en la clase.	<input type="checkbox"/> Ser delegado de la clase.	<input type="checkbox"/> Prestarnos la ropa.	<input type="checkbox"/> Ir de acampada.
Marca con una X tu número de dorsal:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13																																																																																		
	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26																																																																																		
	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39																																																																																		
<input type="checkbox"/> Tener una relación de pareja.	<input type="checkbox"/> Ordenar y limpiar.																																																																																														
<input type="checkbox"/> Estudiar juntos/as.	<input type="checkbox"/> Practicar deporte juntos/as.																																																																																														
<input type="checkbox"/> Compartir un secreto.	<input type="checkbox"/> Jugar a un videojuego.																																																																																														
<input type="checkbox"/> Sentarnos juntos/as en la clase.	<input type="checkbox"/> Ser delegada de la clase.																																																																																														
<input type="checkbox"/> Prestarnos la ropa.	<input type="checkbox"/> Ir de acampada.																																																																																														
<input type="checkbox"/> Tener una relación de pareja.	<input type="checkbox"/> Ordenar y limpiar.																																																																																														
<input type="checkbox"/> Estudiar juntos/as.	<input type="checkbox"/> Practicar deporte juntos/as.																																																																																														
<input type="checkbox"/> Compartir un secreto.	<input type="checkbox"/> Jugar a un videojuego.																																																																																														
<input type="checkbox"/> Sentarnos juntos/as en la clase.	<input type="checkbox"/> Ser delegado de la clase.																																																																																														
<input type="checkbox"/> Prestarnos la ropa.	<input type="checkbox"/> Ir de acampada.																																																																																														
<input type="checkbox"/> Tener una relación de pareja.	<input type="checkbox"/> Ordenar y limpiar.																																																																																														
<input type="checkbox"/> Estudiar juntos/as.	<input type="checkbox"/> Practicar deporte juntos/as.																																																																																														
<input type="checkbox"/> Compartir un secreto.	<input type="checkbox"/> Jugar a un videojuego.																																																																																														
<input type="checkbox"/> Sentarnos juntos/as en la clase.	<input type="checkbox"/> Ser delegada de la clase.																																																																																														
<input type="checkbox"/> Prestarnos la ropa.	<input type="checkbox"/> Ir de acampada.																																																																																														
<input type="checkbox"/> Tener una relación de pareja.	<input type="checkbox"/> Ordenar y limpiar.																																																																																														
<input type="checkbox"/> Estudiar juntos/as.	<input type="checkbox"/> Practicar deporte juntos/as.																																																																																														
<input type="checkbox"/> Compartir un secreto.	<input type="checkbox"/> Jugar a un videojuego.																																																																																														
<input type="checkbox"/> Sentarnos juntos/as en la clase.	<input type="checkbox"/> Ser delegado de la clase.																																																																																														
<input type="checkbox"/> Prestarnos la ropa.	<input type="checkbox"/> Ir de acampada.																																																																																														

Figura 5. Escala de Preferencias Relacionales de Género (EPRG)

De esta forma, la primera dimensión recoge la aceptación del género femenino (chicas) tanto por chicos como chicas (esto es, por el conjunto de la muestra de 6.000 hombres y mujeres) para el desarrollo de la actividad relacional que propone cada uno de los 10 ítems. La segunda dimensión de forma análoga recoge la aceptación del género masculino para las

mismas actividades y, también, por toda la muestra. Igualmente, las dimensiones tercera y cuarta se dedican de forma idéntica a recoger las preferencias relacionales, pero en sentido de rechazo, ya no de aceptación.

Es decir, se recogen datos que expresan tanto las aproximaciones de los tests

sociométricos para la identificación de elecciones (aceptación y rechazo), pero vinculados a los géneros (al estilo de las distancias sociales de “contrarios y opuestos” de Bogardus). De esta forma se constituye la matriz de preferencias relacionales con 40 dimensiones que son óptimas para desarrollar escalamientos basados en la aplicación de Análisis de Correspondencias Múltiples.

Procedimiento

Inicialmente, se presentó el estudio y se propuso la participación en el mismo a los equipos directivos de los centros educativos andaluces, acordando con éstos que la aplicación de la Escala de Preferencias Relacionales de Género (EPRG) al alumnado se realizaría de forma colectiva a cada grupo-clase, en menos de 50 minutos dentro del horario lectivo semanal dedicado a tutorías en cada grupo-clase, y contando con la colaboración del profesorado-tutor/a de cada grupo-clase. Al alumnado se le informó de la utilización que se haría de los datos recogidos, así como del carácter voluntario y anónimo de su participación en el estudio.

Los datos han sido procesados con el paquete estadístico SPSS (versión 20 para Windows) y, posteriormente, analizados con el programa SPAD (versión 5.6 para Windows), con el cual se han realizado los análisis de correspondencias múltiples, siguiendo los planteamientos de Cornejo (2003a), Joaristi y Lizasoain, (1999) y Sánchez Carrión, (1989).

Resultados

Validación de las medidas obtenidas con la Escala de Preferencias Relacionales de Género (EPRG)

No hay mucha tradición de análisis de la calidad de los datos mediante este tipo de

escalas que proponemos, por lo que hemos buscado un análisis similar en la propuesta de Bergesio y Golovanevsky (2008; 2013) y de Letelier et al. (2010). El estudio de la validez y fiabilidad para el caso de datos dicotómicos (elección/no elección y rechazo/no rechazo) obtenidos con las escalas de preferencias relacionales y organizados mediante matrices de datos nominales, tal como se presenta en este estudio, requiere de un análisis pormenorizado de los valores obtenidos en el modelo de correspondencias múltiples que se considere como válido para la observación y graduación “geométrica” de las posiciones espaciales en el nuevo espacio euclideo reducido a los componentes principales que pueden mantener una explicación parsimoniosa pero precisa del problema de diagnóstico que se presenta. Esto quiere decir que la validez de constructo alude aquí al hallazgo de un modelo de Análisis de Correspondencias Múltiples (ACM) útil para representar la información con los menores componentes principales posibles pero que esta se pueda observar de forma nítida en relación con la naturaleza del problema de investigación.

Tal es el caso de este modelo de ACM que presentamos (tomando como variables activas las 40 dimensiones -10x4- que contempla el instrumento más la variable género). De esta forma, se busca un modelo útil para observar las asignaciones de roles de género y estereotipos (según el problema planteado en el estudio) que a su vez es parsimonioso, pues sólo requiere conservar para la explicación los dos primeros factores, pues a partir del tercero ya sólo se explican aspectos residuales, principalmente redundancia de información contenida en los dos primeros y que tienen una peor representación espacial.

NUMBER	EIGENVALUE	PERCENTAGE	CUMULATED PERCENTAGE	
1	0.2610	26.10	26.10	*****
2	0.0768	7.68	33.78	*****
3	0.0580	5.80	39.58	*****
4	0.0400	4.00	43.57	*****
5	0.0330	3.30	46.88	*****

Figura 6. Extracción de los 5 primeros componentes principales en el ACM

Una vez resuelto el problema de hallar el modelo adecuado de ACM, es necesario comprobar que la nitidez con que se representan, conjuntamente, los casos y variables, en el espacio euclideo así caracterizado, es suficiente (fiable). Para ello, contamos con la generalización del teorema del coseno en el espacio euclideo, que nos da como resultado que los “cosinus carres/squares cosines” (cosenos al cuadrado) dan cuenta de la potencia representativa de un elemento en el espacio vectorial elaborado con el modelo de ACM elegido. Es decir, que en la práctica estos son indicadores, a modo de coeficientes de correlación entre las dimensiones y las variables, sobre la nitidez de observación del elemento (categorías de las variables) en cada plano geométrico en que se impliquen tales dimensiones (ejes 1 y 2). En nuestra investigación, la nitidez que ofrece a las distribuciones de los roles de género la dimensión

2 (que se elabora con la contribución principal del género de los encuestado) alcanza un coeficiente muy elevado (Squares Cosines = .71 = Hombre/Mujer). De donde se deduce que las observaciones de las diferencias de género (distancias), esencia de este estudio, sobre los planos conformados por los ejes 1 (pues este representa bien las elecciones/rechazos) y 2 serán claramente fiables y pueden conducir a una interpretación científica útil.

Exponemos solamente los valores de las categorías de género (hombre/mujer) y los 10 primeros elementos categóricos (sí/no) referidos a las variables del ítem 1 de la escala de preferencias relacionales de género EPRG para no caer en redundancias porque los restantes ítems siguen exactamente la misma lógica y no ofrecen sino idéntica información a la aquí expuesta.

CATEGORIES			CONTRIBUTIONS					SQUARED COSINES				
IDEN - LABEL	REL. WT.	DISTO	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1 . sexo del alumnado en la red												
sexH - HOMBRE	1.20	1.03	0.0	11.4	0.4	0.0	0.0	0.00	0.71	0.02	0.00	0.00
sexM - MUJER	1.24	0.97	0.0	11.0	0.4	0.0	0.0	0.00	0.71	0.02	0.00	0.00
6 . 1 Tener una relación de pareja.												
s11s - Si elegiría una chica	0.54	3.50	0.3	7.2	0.6	0.1	5.0	0.04	0.29	0.02	0.00	0.09
s11n - No elegiría una chica	1.90	0.29	0.1	2.1	0.2	0.0	1.4	0.04	0.29	0.02	0.00	0.09
7 . 1 Estudiar juntos/as.												
s12s - Si elegiría una chica	1.59	0.53	0.5	0.8	1.7	0.7	0.4	0.15	0.08	0.12	0.03	0.02
s12n - No elegiría una chica	0.85	1.89	0.9	1.6	3.2	1.3	0.7	0.15	0.08	0.12	0.03	0.02
8 . 1 Compartir un secreto.												
s13s - Si elegiría una chica	1.50	0.62	0.5	2.4	0.8	0.0	1.9	0.13	0.20	0.05	0.00	0.07
s13n - No elegiría una chica	0.94	1.60	0.8	3.9	1.2	0.1	3.0	0.13	0.20	0.05	0.00	0.07
9 . 1 Sentarnos juntos/as en la clase.												
s14s - Si elegiría una chica	1.70	0.43	0.4	1.6	0.8	0.5	0.1	0.14	0.17	0.06	0.03	0.00
s14n - No elegiría una chica	0.73	2.32	0.9	3.8	1.8	1.1	0.2	0.14	0.17	0.06	0.03	0.00
10 . 1 Prestarnos la ropa.												
s15s - Si elegiría una chica	0.71	2.45	0.5	8.6	0.0	0.6	1.6	0.08	0.38	0.00	0.01	0.03
s15n - No elegiría una chica	1.73	0.41	0.2	3.5	0.0	0.2	0.7	0.08	0.38	0.00	0.01	0.03
11 . 1 Ordenar y limpiar.												
s16s - Si elegiría una chica	0.69	2.55	2.7	0.0	0.6	5.6	1.5	0.40	0.00	0.02	0.13	0.03
s16n - No elegiría una chica	1.75	0.39	1.0	0.0	0.2	2.2	0.6	0.40	0.00	0.02	0.13	0.03
12 . 1 Practicar deporte juntos/as.												
s17s - Si elegiría una chica	1.15	1.13	1.5	0.3	1.7	0.2	0.7	0.29	0.02	0.08	0.01	0.02
s17n - No elegiría una chica	1.29	0.89	1.3	0.3	1.5	0.2	0.6	0.29	0.02	0.08	0.01	0.02
13 . 1 Jugar a un videojuego.												
s18s - Si elegiría una chica	0.80	2.06	2.4	0.0	1.1	2.2	1.1	0.39	0.00	0.04	0.05	0.02
s18n - No elegiría una chica	1.64	0.48	1.2	0.0	0.5	1.1	0.5	0.39	0.00	0.04	0.05	0.02
14 . 1 Ser delegada de la clase.												
s19s - Si elegiría una chica	0.92	1.64	1.9	0.0	1.2	1.5	2.6	0.32	0.00	0.05	0.04	0.06
s19n - No elegiría una chica	1.52	0.61	1.1	0.0	0.7	0.9	1.6	0.32	0.00	0.05	0.04	0.06
15 . 1 Ir de acampada.												
s10s - Si elegiría una chica	1.20	1.04	1.2	0.9	1.1	0.3	1.5	0.26	0.05	0.05	0.01	0.04
s10n - No elegiría una chica	1.24	0.97	1.2	0.8	1.0	0.3	1.5	0.26	0.05	0.05	0.01	0.04

Figura 7. Descripción de las dimensiones principales a partir del ACM

Además, para las aproximaciones de las variables no activas (ilustrativas) contamos con los valores t (que indican distancias en valores positivos y negativos normalizadas respecto del centro del factor o dimensión) que se ajustan mediante una prueba de Chi-2 indicativa de su significación en la definición y explicación de su asociación con cada factor y/o cluster calculado. Si bien, como se verá posteriormente, el análisis gráfico viene a ser aún más expresivo sobre los planos principales que conforman ambos ejes, por lo que no se incluyen en el documento.

Complementariamente, hemos calculado el coeficiente Alpha de Cronbach para el conjunto de la escala EPRG (con el procedimiento reliability del SPSS) obteniendo un óptimo resultado en consistencia interna (Alpha = .92), lo cual era de esperar dado los marcados que están los roles de género que promueve el patriarcado en los procesos de socialización de chicos y chicas (ambos son muy consistentes tanto en la elección como en el rechazo promoviendo altos niveles de concordancia grupal entre sí), manifestando que este tipo de aproximación diagnóstica

novedosa que suponen las escalas de preferencias relacionales de género ofrecen una clara caracterización del problema de estudio abordado en el diagnóstico de género en los centros escolares. También es justo decir, que el tamaño muestral es muy amplio (n = 6000 casos; 2948 chicos, 3041 chicas -y 11 casos que no determinan su género-) lo que afecta a la elevación de este coeficiente. Finalmente, para no incumplir supuestos de nivel de medida, hemos considerado el caso del cálculo de un modelo de escalamiento óptimo (CATPCA para datos nominales con categorías múltiples no ordenadas –en nuestro caso para las 40 variables de la escala EPRG cada categoría toma los valores 1= si, 2= no y 3= ns/nc; y el género 1=mujer, 2=hombre y 3=ns/nc) obteniendo como resumen un modelo de dos factores principales en el cual el género satura obteniendo medidas de discriminación altas en la segunda dimensión (.707; con una consistencia Alpha de Cronbach = .701) y las variables de aceptación/rechazo saturan generalmente con mayores valores en la dimensión 1 (con un Alpha = .93).

Resumen del modelo

Dimensión	Alfa de Cronbach	Varianza explicada		Medidas de discriminación			
		Total (autovalores)	Inercia	(sólo se expone la variable género)			
1	,930	10,748	,262				
2	,701	3,162	,077				
Total		13,910	,339	Sexo del	Dimensión		Media
Media	,878 ^a	6,955	,170	alumnado en	1	2	
				la red	,000	,707	,354

a. El Alfa de Cronbach Promedio está basado en los autovalores promedio

Figura 8. Fiabilidad de las mediciones categóricas y discriminación por género.

Considerando el conjunto de resultados dispuestos a discusión, cabe interpretar que la medida obtenida en el proceso de recogida de datos socioeducativos con la Escala de Preferencias Relacionales de Género (EPRG) es una aproximación bastante fiable (consistente) y válida (constructo: asignaciones de roles y estereotipos de género en el aula escolar) considerando al tiempo las “distancias sociales” y la estructura electiva de

chicos y chicas en las aulas. Con esta confianza procedemos en el siguiente apartado al objetivo de caracterizar las preferencias relacionales de género.

Patrones relacionales de género de chicas y chicos en el ámbito escolar

Una vez validado el procedimiento novedoso de análisis sociométrico, hemos indicado que nuestro objetivo era reconocer y

explicar los patrones relacionales de género que mostraban, los chicos y las chicas adolescentes en los contextos escolares, a través de sus elecciones/rechazos, en el marco de situaciones relacionales concretas; siguiendo la lógica del nuevo procedimiento de medición.

Por tanto, una vez obtenidas estas elecciones y rechazos, a partir de las respuestas del alumnado a la Escala de Preferencias Relacionales de Género (EPRG); se han analizado las contribuciones a las dimensiones obtenidas en el ACM,

identificando los factores 1 y 2 como los principales a estudiar.

Se continua diferenciando los principales patrones asociados a hombres y mujeres, a partir de las inter-distancias que se constatan en el nuevo espacio métrico generado por el plano de los ejes 1 y 2, lo que se repite tanto para chicos como para chicas (a efectos de visibilidad) y relativos tanto a la aceptación como al rechazo (figuras 9, 10, 11 y 12) para ambos colectivos de género. Se presentan a continuación:

Figura 9. Distribución de las Preferencias Relacionales de Género de mujeres y hombres adolescentes en la elección de chicas para supuestos de interacción

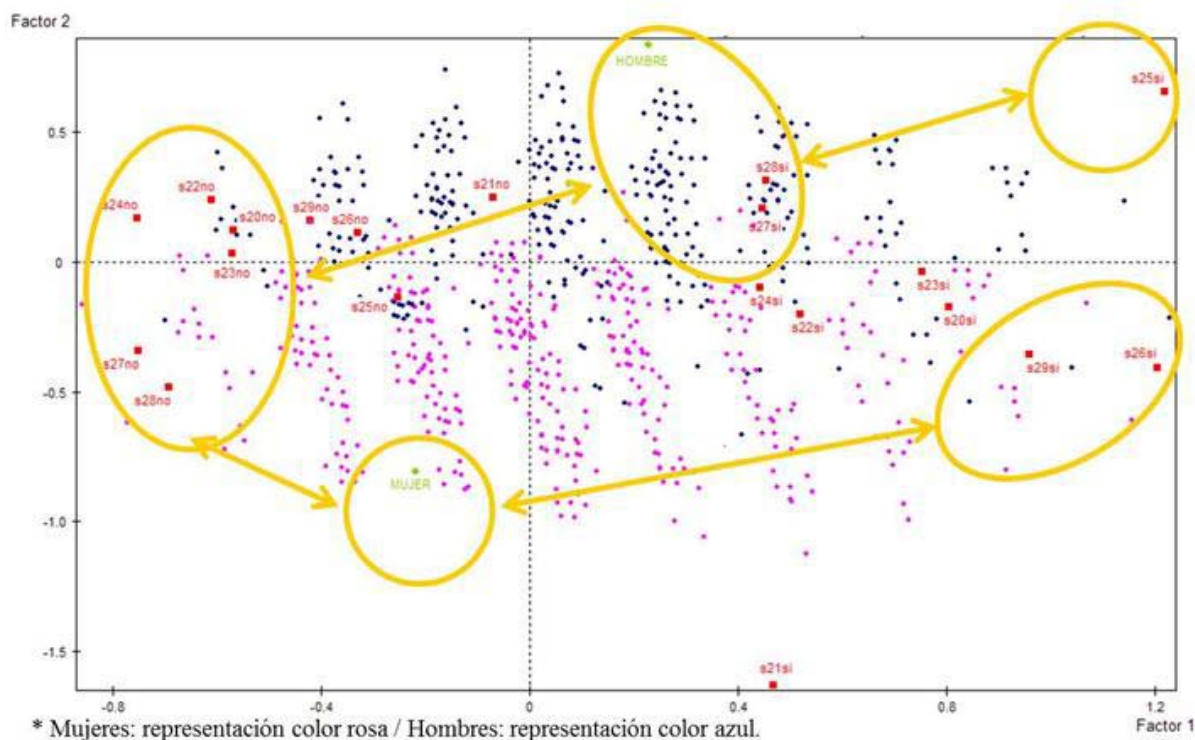


Figura 10. Distribución de las Preferencias Relacionales de Género de mujeres y hombres adolescentes en la elección de chicos para supuestos de interacción

Estos dos primeros planos recogen la aceptación de chicos y chicas, indicando las

preferencias relacionales en positivo, lo que se tiene en cuenta para la interpretación.

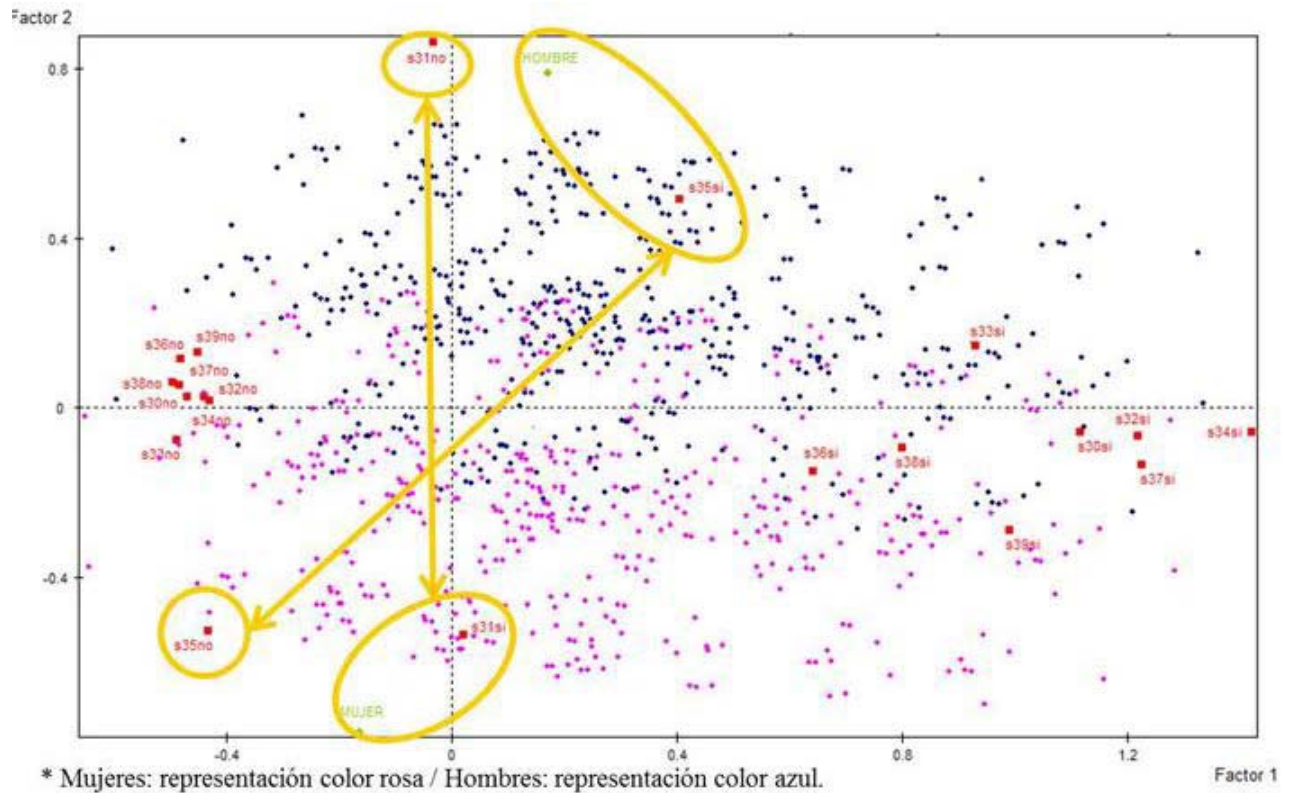


Figura 11. Distribución de las Preferencias Relacionales de Género de mujeres y hombres adolescentes en el rechazo de chicas para supuestos de interacción

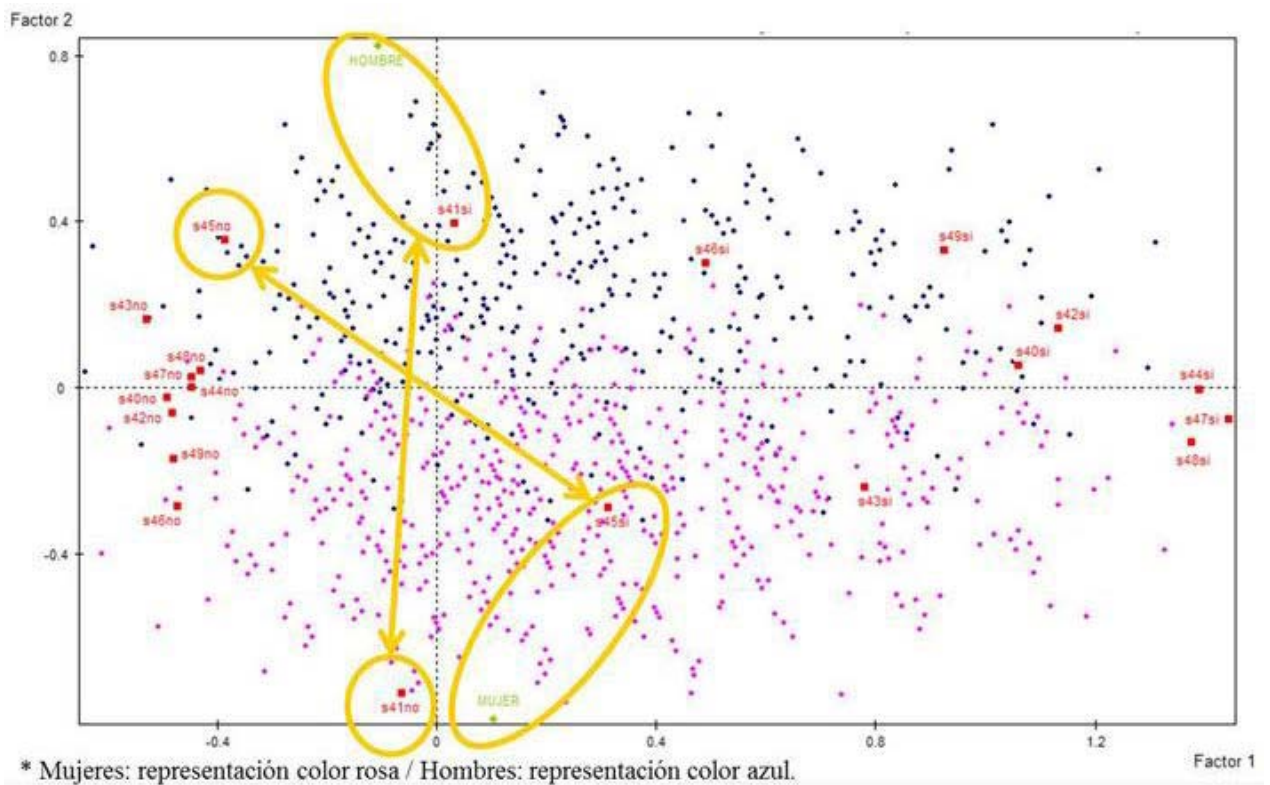


Figura 12. Distribución de las Preferencias Relacionales de Género de mujeres y hombres adolescentes en el rechazo de chicos para supuestos de interacción

Este segundo par de planos recogen el rechazo de chicos y chicas, indicando las preferencias relacionales en negativo, lo que se tiene en cuenta para la interpretación.

Considerando toda la información cuantitativa ofrecida por los factores y categorías en su relación con las dimensiones y las representaciones gráficas expuestas en las últimas figuras (figuras 9, 10, 11 y 12), podemos valorar los principales rasgos de los patrones relacionales de género entre adolescentes. De manera, la figura 9 recoge las preferencias relacionales de mujeres y hombres para interactuar con las chicas. Sobre esta ilustración gráfica hemos marcado las relaciones. Así, se puede observar como los hombres de la muestra eligen mayoritariamente a chicas para tener una relación de pareja [s11si]; mientras que las mujeres de la misma muestra optan por elegir a chicas para compartir un secreto [s13si], sentarse juntas en la clase [s14si] y estudiar juntas [s12si].

Por su parte, la figura 10, presenta las elecciones que los hombres y las mujeres de la muestra realizan para actividades relaciones con chicos. Los hombres prefieren relacionarse con chicos para jugar a un videojuego [s28si], practicar deportes juntos [s27si] y prestarse la ropa [s25si]. Las mujeres escogen a los chicos para diversas actividades, aunque no destaca mayoritariamente ninguna elección significativa.

En el plano de la negación de relaciones, las figuras 11 y 12 reflejan las preferencias relacionales de género en cuanto al rechazo explícito de chicas y chicos, respectivamente. Así, cabe destacar que tanto en la figura 11 como en la figura 12 se aprecia la misma tendencia de rechazo relacional en las mujeres y en los hombres. En la figura 11, las mujeres de la muestra manifiestan su clara negativa a tener una relación de pareja con otra chica [s31si] y los hombres a prestarse la ropa con una chica [s35si]. De la misma manera, en la figura 12 la predisposición relacional es idéntica pero a la inversa: las mujeres rechazan la relación con chicos para prestarse la ropa

[s45si] y los hombres no quieren relacionarse con chicos para tener una relación de pareja [s41si].

De esta forma, vemos como técnicamente hemos dibujado los patrones del patriarcado sobre la base de las respuestas múltiples ofrecidas por la muestra de adolescentes. Pero, quizás, lo más significativo de este análisis sea que podemos identificar y diferenciar los posicionamientos individuales de cada caso (persona), sea hombre o mujer, estableciendo su distancia o cercanía con los patrones aquí dibujados. Con ello, establecemos una base para el diagnóstico de la propia identificación personal o des-identificación particular que cada cual muestra respecto de los patrones patriarcales teorizados y empíricamente mostrados con la Escala de Preferencias Relacionales de Género.

Discusión y conclusiones

A modo de discusión con otros estudios, los resultados en este trabajo corroboran la construcción de identidades de género diferenciales entre chicos y chicas, así como las estereotipias de género patriarcales (Barberá & Martínez-Benlloch, 2004; Berk, 2009; Colás, 2007; Díaz-Martínez & Dema, 2013; Martínez-Benlloch & Bonilla, 2000; Subirats, 2011; Tomé & Tonucci, 2013). Esto se demuestra tanto para las actitudes generales inter-intra géneros como las actitudes vinculadas a los contextos de actividad relacional y conductas concretas. De esta forma, la confianza y otros elementos relativos a los cuidados y atenciones con los demás hacen que las chicas sean más elegidas, siendo los chicos preferidos para actividades competitivas, lo que corrobora lo establecido en anteriores investigaciones (Ruiz-Pinto et al., 2013). En la elección inter-intra géneros para las relaciones sentimentales de pareja se confirma el patrón patriarcal heteronormativo dominante (Chaves, 2012; Fernández-Sánchez, 2011; Piedra, 2013; Zambrini, 2013). Igualmente se afirman las identidades intragénero, opuestas a modas andróginas, haciéndolas muy manifiestamente diferenciadas (como para que no puedan

confundirse) en actividades y contextos relacionales tales como la ropa que se viste (Zambrini, 2010) y/o la elección de pareja (Guasch, 2007); donde se muestra el miedo a la indiferenciación/confusión sexual indicando al patrón homofóbico patriarcal. De todo ello se detrae la necesidad de profundizar en aquellos enfoques que patrocinan la coeducación y la libre diferenciación de la identidad personal desde la propia escuela (Meseguer & Villar, 2011; Simón, 2010; Subirats & Tomé, 2007).

Si bien estos resultados confirman lo establecido en la teoría de género, se han investigado con una técnica sociométrica novedosa, las escalas de Preferencias Relacionales de Género (EPRG), que muestra altos indicadores de validez y fiabilidad, aportando una información distinta a otros procedimientos sociométricos que ya hemos ensayado con base en este mismo problema de investigación: patrones relacionales de género entre el alumnado (Ruiz-Pinto et al., 2013). Esta nueva aproximación que aquí hemos probado se diferencia de otras sociometrías más clásicas porque expresa los patrones sociales de aceptación/rechazo y cohesión/distancia desde un específico vínculo con los “contextos y situaciones relacionales”. Ello supone un plus informativo que posibilita matizar las diferencias en los patrones sociales, indicando las áreas, temáticas y contextos relacionales concretos en los que la “fricción” o desentendimiento se hace más presente, aportando un conocimiento tan específico de ello que podríamos denominarlo como “micro-sociométrico”. Por tanto, este enfoque es útil para aproximarse a una sociometría que pueda poner de manifiesto y tal vez explicar en un sentido causal dinámico las microviolencias de género a que se refieren Bonino (2005) y Ferrer et al. (2008).

De otro lado, este estudio aporta una especificación de los patrones patriarcales de género que afectan a nuestro alumnado adolescente, estudiando con técnicas correlacionales multivariantes una amplia muestra, para definir un espacio métrico social

que se configura empíricamente desde las respuestas de aceptación/rechazo de los sujetos, indicando la posición de cada sujeto, categoría y grupo sobre dicho espacio analítico. De esta forma se obtiene un mapa de interdistancias que no sólo dibuja y permite manifestar los patrones relacionales de género, claramente vislumbrados en el apartado último de resultados, sino que se revela la existencia de múltiples posicionamientos individuales (manifestando así la diversidad) que no siempre responden al patrón establecido o exactamente esperable tanto para chicos como para chicas. Desde esta propiedad o aportación de esta técnica puede trabajarse en la identificación de casos típicos/atípicos para estudios más específicos y/o cualitativos, como los que se aplican para el estudio de las nuevas identidades de género.

Referencias

- Arteaga, N. & Lara, V.L. (2004). Violencia y distancia social: una revisión. *Papeles de Población*, 10(40), 169-191. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11204010>
- Arteaga, N. (2003). El espacio de la violencia: un modelo de interpretación social. *Sociológica*, 18(52), 119-145. Recuperado de: <http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/5205.pdf>
- Barberá, E. (1998). *Psicología del género*. Barcelona: Ariel.
- Barberá, E. (2006). Aportaciones de la psicología al estudio de las relaciones de género. En C. Rodríguez-Martínez (Comp.). *Género y currículo: aportaciones del género al estudio y práctica del currículo* (pp. 59-76). Madrid: Akal.
- Barberá, E. & Martínez-Benlloch, I. (Coords.) (2004). *Psicología y género*. Madrid: Pearson Educación.
- Bascón, M.; Arias, S. & De la Mata, M. (2013). Contenidos y modos conversacionales en adolescentes: debatiendo sobre conflictos grupales y violencia de pareja. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 36(4), 489-500. doi: <http://dx.doi.org/10.1174/021037013808200302>
- Bergesio, L. & Golovanevsky, L. (2008). Mapa de la informalidad en Argentina (2003-2006): un

- ejercicio preliminar a partir del análisis multivariado de datos. En *Anales XLIII Reunión Anual de AAEP y IX Reunión Anual sobre Pobreza y Distribución del Ingreso de la Network on Inequality and Poverty*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de: <http://www.aaep.org.ar/anales/works/works2008/bergesio.pdf>
- Bergesio, L. & Golovanevsky, L. (2013). Informalidad en Argentina: una aproximación desde el análisis multivariado de datos en los primeros años de la recuperación económica (2003-2006). *Trabajo y Sociedad*, 21(17), 437-457. Recuperado de: <http://www.unse.edu.ar/trabajosociedad/21%20BERGESIO%20Y%20GOLOVANEVSKY%20rabajo%20informal.pdf>
- Berk, L.E. (2009). *Desarrollo del niño y del adolescente*. Madrid: Pearson Educación.
- Bogardus, E. (1965). *The development of social thought*. Nueva York: Davis McKay Company.
- Bonino, L. (2005). Las microviolencias y sus efectos: claves para su detección. En C. Ruiz-Jarabo & P. Blanco (Coords.), *La violencia contra las mujeres: prevención y detección* (pp. 83-102). Madrid: Díaz de Santos.
- Bosch, E.; Ferrer, V.A. & Alzadora, A. (2006). *El laberinto patriarcal. Reflexiones teórico-prácticas sobre la violencia contra las mujeres*. Barcelona: Anthropos.
- Bueno, M.R. & Garrido, M.A. (2012). *Relaciones interpersonales en la educación*. Madrid: Pirámide.
- Castells, M. & Subirats, M. (2007). *Mujeres y hombres: ¿un amor imposible?* Madrid: Alianza Editorial.
- Ceballos, E.M. (2014). Coeducación en la familia: una cuestión pendiente para la mejora de la calidad de vida de las mujeres. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 17(1), 1-14. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.1.198811>
- Chaves, A.R. (2012). Masculinidad y feminidad: ¿de qué estamos hablando? *Revista Electrónica Educare*, 16(número especial), 5-13. Recuperado de: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/download/4746/4569>
- Colás, P. (2007). La construcción de la identidad de género: Enfoques teóricos para fundamentar la investigación e intervención educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 151-166. Recuperado de: <http://revistas.um.es/rie/article/view/96661/92871>
- Collins, R. (1974). Three faces of cruelty: towards a comparative sociology of violence. *Theory and Society*, 1(4), 415-440. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/BF00160802>
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2006). Regulación de las actuaciones y medidas establecidas en el I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación. Orden de 15 de mayo de 2006 del Consejo de Gobierno. BOJA número 99 de 25 de mayo de 2006 (pp. 12-14). Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2006/99/4>
- Cornejo, J.M. (1988). *Técnicas de investigación social: el análisis de correspondencias*. Teoría y práctica. Barcelona: PPU.
- Cornejo, J.M. (2003a). *Análisis sociométricos. Guía de trabajo*. Documento del Laboratorio de Psicología Social, Universidad de Barcelona. Recuperado de: <http://www.ub.es/dppss/lps/docu/asoc.pdf>
- Cornejo, J.M. (2003b). *Técnicas de análisis grupal. Guía de trabajo*. Documento del Laboratorio de Psicología Social, Universidad de Barcelona. Recuperado de: <http://www.ub.es/dppss/lps/docu/tag.pdf>
- Cornejo, J.M. (2006). El análisis de las interacciones grupales: las aplicaciones SOCIOS. *Anuario de Psicología*, 37(3), 277-297. Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/61842/82854>
- Crawford, M. (2006). *Transformations. Women, Gender and Psychology*. Boston: McGraw-Hill.
- Crawford, M. & Chaffin, R. (1997). The Meanings of Difference: Cognition in Social and Cultural Context. En P. Caplan, M. Crawford, J. Shibley Hyde & J. Richardson (Eds.), *Gender Differences in Human Cognition* (pp. 81-130). Oxford: Oxford University Press.
- De la Peña, E.M.; Ramos, E.; Luzón, J.M. & Recio, P. (2011). *Andalucía Detecta - Andalucía Previene: sexismo y violencia de género en la juventud*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer. Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/institutodelamujer>

- [/index.php/component/remository/function/startdown/1670/?Itemid=71](http://index.php/component/remository/function/startdown/1670/?Itemid=71)
- Díaz-Aguado, M.J. & Martín-Seoane, G. (2011). Convivencia y aprendizaje escolar en la adolescencia desde una perspectiva de género. *Psicothema*, 23(2), 252-259. Recuperado de: <http://www.psicothema.com/pdf/3879.pdf>
- Díaz-Martínez, C. & Dema, S. (Coords.) (2013). *Sociología y género*. Madrid: Tecnos.
- Fernández-Sánchez, J. (2011). Un siglo de investigaciones sobre masculinidad y feminidad: una revisión crítica. *Psicothema*, 23(2), 167-172. Recuperado de: <http://www.psicothema.com/pdf/3866.pdf>
- Ferrer, V.A. & Bosch, E. (2013). Del amor romántico a la violencia de género: para una coeducación emocional en la agenda educativa. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(1), 105-122. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev171ART7.pdf>
- Ferrer, V.A.; Bosch, E.; Navarro, C.; Ramis, M.C. & García, M.E. (2008). Los micromachismos o microviolencias en la relación de pareja: una aproximación empírica. *Anales de Psicología*, 24(2), 341-352. Recuperado de: http://www.um.es/analesps/v24/v24_2/18-24_2.pdf
- Garaigordobil, M. (2012). Resolución de conflictos cooperativa durante la adolescencia: relaciones con variables cognitivo-conductuales y predictores. *Infancia y Aprendizaje*, 35(2), 151-165. doi: <http://dx.doi.org/10.1174/021037012800217998>
- Garaigordobil, M. & Aliri, J. (2013). Relaciones del sexismo con justificación de la violencia, y con otras formas de prejuicio como la dominancia social y el autoritarismo. *Estudios de Psicología*, 34(2), 127-139. doi: <http://dx.doi.org/10.1174/021093913806751384>
- García-Pérez, R.; Rebollo-Catalán, A.; Buzón-García, O.; González-Piñal, R.; Barragán-Sánchez, R. & Ruiz-Pinto, E. (2010). Actitudes del alumnado hacia la igualdad de género. *Revista de Investigación Educativa*, 28(1), 217-232. Recuperado de: <http://revistas.um.es/rie/article/view/98951>
- García-Santesmases, A.; Herrero, C.; Olasso, J. & Martínez-Ten, L. (2012). *La construcción de la identidad de género desde una perspectiva intercultural: propuestas didácticas de intervención educativa*. Madrid: Fete Enseñanza. Recuperado de: http://www.educandoenigualdad.com/wp-content/uploads/2015/03/IDENTIDAD_GENERO_PERSPECTIVA_INTERCULTURAL.pdf
- García-Tornel, S.; Miret, P.; Cabré, A.; Flaquer, L.; Berg-Kelly, K.; Roca, G.; Elzo, J. & Lailla, J.M. (Coords.) (2011). *El adolescente y su entorno en el siglo XXI: instantánea de una década*. Esplugues de Llobregat: Hospital Sant Joan de Déu. Recuperado de: http://faros.hsjdbcn.org/sites/default/files/faros_5_cast.pdf
- Guasch, O. (2007). *La crisis de la heterosexualidad*. Barcelona: Laertes.
- Herrera, M.C.; Expósito, F. & Moya, M. (2012). Negative reactions of men to the loss of power in gender relations: Lilith vs. Eve. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 4(1), 17-42. Recuperado de: http://www.webs.uvigo.es/sepif/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=42&Itemid=110&lang=es
- Jensen-Arnett, J. (2008). *Adolescencia y adultez emergente: un enfoque cultural*. Naucalpan de Juárez: Pearson Educación.
- Jiménez-Cortés, R.; Rebollo-Catalán, A.; García-Pérez, R. & Buzón-García, O. (2015). Motivos de uso de las redes sociales virtuales: análisis de perfiles de mujeres rurales. *RELIEVE*, 21(1). doi: <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.21.1.5153>
- Joaristi, L. & Lizasoain, L. (1999). *Análisis de correspondencias*. Madrid: La Muralla.
- Lagarde, M. (1996). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Madrid: Horas y Horas.
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo (texto consolidado a 27 de julio de 2013), para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres. BOE número 71 de 23 de marzo de 2007 (pp. 12611-12645). Recuperado de: <http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-6115>
- Letelier, M.J.; Aller, M.B.; Henao, D.; Sánchez-Pérez, I.; Vargas, I.; Coderch de Lassaletta, J.; Llopart, J.R.; Ferran, M.; Colomé, L. & Vázquez, M.L. (2010). Diseño y validación de un cuestionario para medir la continuidad asistencia entre niveles desde la perspectiva del usuario: CCAENA. *Gaceta Sanitaria*, 24(4), 339-346.

- doi:
<http://dx.doi.org/10.1016/j.gaceta.2010.03.010>
- Lomas, C. (2007). ¿La escuela es un infierno?: violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad. *Revista de Educación*, 342, 83-101. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re342/re342_05.pdf
- Lorente, M. (2007). Violencia de género, educación y socialización: acciones y reacciones. *Revista de Educación*, 342(1), 19-35. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re342/re342_02.pdf
- Lorente, M. (2009). *Los nuevos hombres nuevos: cómo adaptarse a los tiempos de igualdad*. Barcelona: Destino.
- Martínez-Benlloch, I. & Bonilla, A. (2000). *Sistema sexo/género, identidades y construcción de la subjetividad*. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Martínez-Sánchez, I.; Navarro, R. & Yubero, S. (2009). Estereotipos de género entre los adolescentes españoles: imagen prototípica de hombres y mujeres e imagen de uno mismo. *Informació psicològica*, 95, 77-86. Recuperado de: https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/1957/fi_1331640284-10.%20informacio%20psicologica.pdf?sequence=1
- Meseguer, D. & Villar, A. (2011). Género y educación. En J. Beltrán & F.J. Hernández (Coords.), *Sociología de la educación* (pp. 155-184). Madrid: McGraw-Hill.
- Moreno, J.L. (1934). *Who Shall Survive? A new approach to the problem of human relationships*. Washington, DC: Nervous and Mental Dis.Pub.
- Morgade, G. (2009). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón: relaciones de género y educación. Esbozo de un programa de acción*. Madrid: Cep.
- Muñoz-Tinoco, M.V.; Jiménez-Lagares, I. & Moreno, M.C. (2008). Reputación conductual y género en la adolescencia. *Anales de psicología*, 24(2), 334-340. Recuperado de: <http://revistas.um.es/analesps/article/view/42891/41211>
- Murillo, F.J. & Hernández-Castilla, R. (2015). Liderazgo para el aprendizaje: ¿qué tareas de los directores y directoras escolares son las que más inciden en el aprendizaje de los estudiantes? *RELIEVE*, 21(1). doi: <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.21.1.5015>
- Piedra, J. (Coord.) (2013). *Géneros, masculinidades y diversidad: educación física, deporte e identidades masculinas*. Barcelona: Octaedro.
- Rodríguez-Mosquera, P.M. (2011). Códigos de honor masculinos y femeninos. *Revista de Psicología Social*, 26(1), 63-72. doi: <http://dx.doi.org/10.1174/021347411794078499>
- Ruiz-Pinto, E.; García-Pérez, R. & Rebollo-Catalán, A. (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. Recuperado de: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev171ART8.pdf>
- Sánchez-Carrión, J.J. (1989). *Análisis de tablas de contingencia: el uso de los porcentajes en las ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas y Siglo XXI de España.
- Simón, M.E. (2008). *Hijas de la igualdad, herederas de injusticias*. Madrid: Narcea.
- Simón, M.E. (2010). *La igualdad también se aprende: cuestión de coeducación*. Madrid: Narcea.
- Soler, S. (2009). Los procesos de reproducción, resistencia y cambio de las relaciones tradicionales de género en Educación Física: el caso del fútbol. *Cultura y Educación*, 21(1), 31-42. doi: <http://dx.doi.org/10.1174/113564009787531253>
- Subirats, M. (2009). La escuela mixta: ¿garantía de coeducación? *Participación Educativa*, 11, 94-97. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n11-subirats-martori.pdf>
- Subirats, M. (2010). ¿Coeducación o escuela segregada?: un viejo y persistente debate. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 3(1), 143-158. Recuperado de: <http://www.ase.es/rase/index.php/RASE/article/view/133/128>
- Subirats, M. (2011). Igualdad de sexos, desigualdad de géneros. *Tiempo de paz*, 100, 183-187.

Subirats, M. & Tomé, A. (2007). *Balones fuera; reconstruir los espacios desde la coeducación*. Barcelona: Octaedro.

<http://sociedadyeconomia.univalle.edu.co/index.php/sye/article/view/2301/2151>

Tomé, A. & Tonucci, F. (2013). *Con ojos de niña*. Barcelona: Graó.

West, C. & Zimmerman, D.H. (1987). Doing Gender. *Gender and Society*, 1(2), 125-151.

Zambrini, L. (2010). Modos de vestir e identidades de género: reflexiones sobre las marcas culturales sobre el cuerpo. *Nomadías: revista del centro de estudios de género y cultura de América Latina*, 11, 130-149. doi: <http://dx.doi.org/10.5354/0719-0905.2010.15158>

Zambrini, L. (2013). El género como metáfora: narrativas sobre travestis en prensa digital argentina (2004–2009). *Sociedad y Economía*, 24, 143-158. Recuperado de:

Agradecimientos

Este trabajo se ha realizado gracias al proyecto de investigación de excelencia *TEÓN XXI: Creación de recursos online para el conocimiento y difusión de la cultura de género en la escuela*(número P06-HUM-01408, BOJA nº 71 de 11 de abril de 2007), subvencionado por la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía. Queremos también agradecer al profesorado y alumnado de los centros públicos de Educación Secundaria de Andalucía su participación en el presente estudio así como al personal técnico experto en igualdad y coeducación de la Junta de Andalucía por su asesoramiento

Autores / Authors

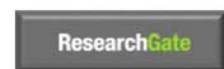
To know more / Saber más

García-Pérez, Rafael (rafaelgarcia@us.es).

Profesor Titular en la Universidad de Sevilla (España). Su línea de investigación se centra en Técnicas e Instrumentos de Diagnóstico sobre Género, Tecnología y Educación. Su dirección postal es Dpto. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Ciencias de la Educación Universidad de Sevilla, C/ Pirotecnia, s/n, CP 41013, Sevilla (España)



[0000-0002-6282-3016](https://orcid.org/0000-0002-6282-3016)



Ruiz-Pinto, Estrella (epinto@us.es).

Licenciada en Pedagogía y Master en Estudios de Género en la especialidad de Intervención en los Procesos Educativos. Su línea de investigación relaciona la perspectiva de género con el análisis de redes sociales (ARS). Dirección: Dpto. MIDE. Facultad CC.EE. Universidad de Sevilla, C/ Pirotecnia, s/n, CP. 41013, Sevilla (España)

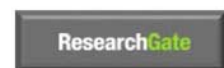


Rebollo-Catalán, M^a Ángeles (rebollo@us.es).

Profesora Titular de Universidad en la Universidad de Sevilla (España). Su principal línea de investigación se centra en Género, Tecnología y Educación. Su dirección postal es Dpto. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Ciencias de la Educación Universidad de Sevilla, C/ Pirotecnia, s/n, CP. 41013, Sevilla (España)



[0000-0003-3523-0714](https://orcid.org/0000-0003-3523-0714)





Revista ELectrónica de Investigación y EValuación Educativa
E-Journal of Educational Research, Assessment and Evaluation

[ISSN: 1134-4032]

© Copyright, RELIEVE. Reproduction and distribution of this articles it is authorized if the content is no modified and their origin is indicated (RELIEVE Journal, volume, number and electronic address of the document).

© Copyright, RELIEVE. Se autoriza la reproducción y distribución de este artículo siempre que no se modifique el contenido y se indique su origen (RELIEVE, volumen, número y dirección electrónica del documento).



'Espantapájaros' (1929) por Maruja Mallo (1902-1995)

Espantapájaros...

*Para que las personas, independientemente de ser
mujeres u hombres, puedan establecer relaciones
bajo el principio de igualdad, se hace necesario
espantar las sombras del patriarcado.*

ANOTACIONES

DEL TRIBUNAL DE TESIS DOCTORAL

Tesis Doctoral "Estudio de las Relaciones de Género en el Alumnado de Educación Secundaria:
Análisis de las Redes Sociales del Aula desde una Perspectiva de Género"

2016

Estrella
Ruiz
Pinto

Dirs.:

M^a Ángeles
Rebollo Catalán
&
Rafael
García Pérez

ANOTACIONES

DEL TRIBUNAL DE TESIS DOCTORAL

Tesis Doctoral "Estudio de las Relaciones de Género en el Alumnado de Educación Secundaria:
Análisis de las Redes Sociales del Aula desde una Perspectiva de Género"

2016

Estrella
Ruiz
Pinto

Dirs.:

M^a Ángeles
Rebollo Catalán
&
Rafael
García Pérez

ANOTACIONES

DEL TRIBUNAL DE TESIS DOCTORAL

Tesis Doctoral "Estudio de las Relaciones de Género en el Alumnado de Educación Secundaria:
Análisis de las Redes Sociales del Aula desde una Perspectiva de Género"

2016

Estrella
Ruiz
Pinto

Dirs.:

M^a Ángeles
Rebollo Catalán
&
Rafael
García Pérez

