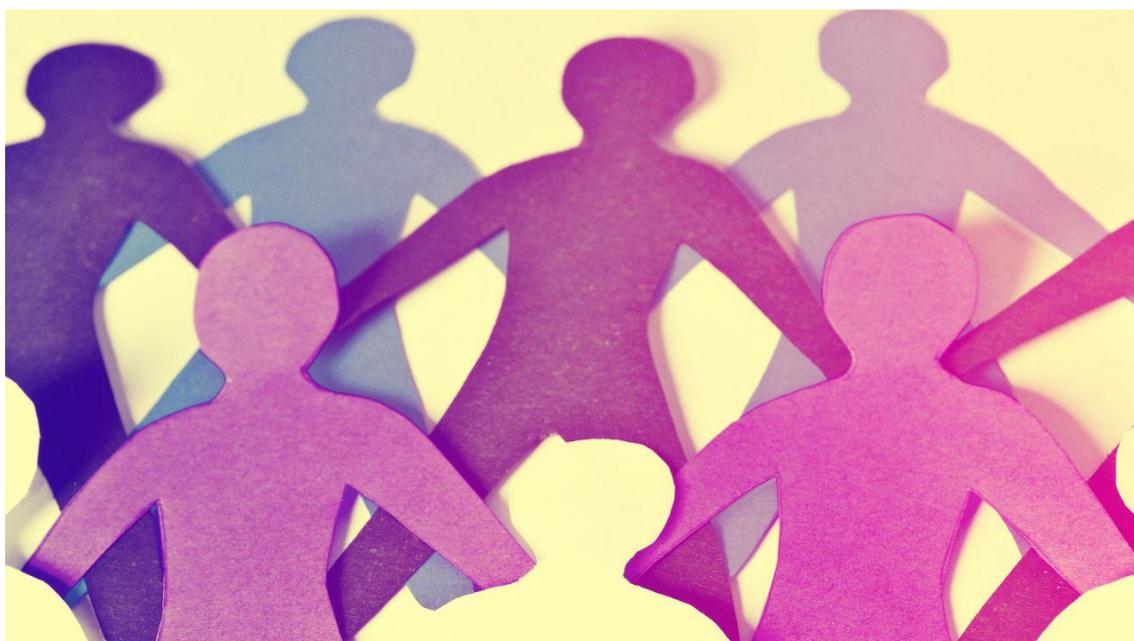


# LA IGUALDAD DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y ESO EN EL PAÍS VASCO



**EUSKO JAURLARITZA**

HEZKUNTZA SAILA



**GOBIERNO VASCO**

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN



**Edita:** ISEI-IVEI

Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa

Asturias, 9 – 3º

48015 Bilbao

Tel. 944 76 06 04

[Info@isei-ivei.net](mailto:Info@isei-ivei.net)

[www.isei-ivei.net](http://www.isei-ivei.net)

*Elaboración del informe: Araceli Angulo, Alfonso Caño y Cristina Elorza  
Asesoramiento y supervisión técnica: José Luis Tranche y Eduardo Ubieta*

**Abril 2017**



## ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	7
2. LA INVESTIGACIÓN .....	9
2.1. Estado de la cuestión en el País Vasco .....	11
2.1.1. Abandono temprano de la educación y la formación.....	12
2.1.2. Tasa de población que finaliza la Educación Secundaria Obligatoria ....	13
2.1.3. Tasa de población que finaliza la Secundaria Postobligatoria.....	14
2.1.4. Tasa de titulaciones superiores .....	15
2.1.5. Tasa de titulaciones en Ciencias, Matemáticas y Tecnología .....	16
2.1.6. Otros índices: idoneidad, maltrato entre iguales, ISEC individual y origen del alumnado .....	17
2.1.7. Diferencias en los resultados en las competencias de la ED15 .....	20
2.2. Desarrollo legislativo.....	25
2.3. Modelo de centro coeducativo: la escuela que queremos.....	27
2.4. Marco teórico.....	31
2.5. Metodología.....	32
2.6. Características de los cuestionarios .....	33
2.6.1. Los cuestionarios de contexto para el alumnado .....	33
2.6.2. El cuestionario de contexto para los Equipos Directivos .....	34
3. ANÁLISIS DESCRIPTIVO .....	35
3.1. Características de los centros participantes.....	37
3.2. Características del alumnado participante .....	37
4. LA PERCEPCIÓN DE LA IGUALDAD POR EL ALUMNADO.....	39
4.1. Conclusiones en relación con el tiempo dedicado al cuidado de personas y tareas del hogar .....	45
4.2. Actitudes del alumnado ante el tiempo dedicado al cuidado de personas y a tareas del hogar .....	46
4.2.1. Resultados por etapas.....	47
4.2.2. Resultados por sexo .....	48
4.2.3. Resultados por red educativa .....	49
4.2.4. Resultados por origen del alumnado .....	50
4.2.5. Resultados por tipología de familias .....	51
4.2.6. Resultados por nivel de estudios de las familias y nivel de ISEC del alumnado.....	53



4.3.	Conclusiones relacionadas con la atribución de características físicas y de personalidad a hombres y mujeres.....	59
4.4.	Atribución de características físicas y de personalidad .....	60
4.4.1.	Resultados por etapas.....	61
4.4.2.	Resultados por sexo .....	61
4.4.3.	Resultados por red educativa .....	66
4.5.	Conclusiones relacionadas con la atribución de profesiones a hombres y mujeres .....	67
4.6.	Atribución de profesiones .....	68
4.6.1.	Resultados por etapas.....	69
4.6.2.	Resultados por sexo .....	70
4.6.3.	Resultados por red educativa .....	73
4.7.	Conclusiones relacionadas con las oportunidades a lo largo de la vida para hombres y mujeres.....	75
4.8.	Atribución de las oportunidades a lo largo de la vida .....	76
4.8.1.	Resultados por etapas.....	77
4.8.2.	Resultados por sexo .....	78
4.9.	Conclusiones de la percepción del maltrato entre iguales desde la perspectiva de quienes observan .....	85
4.10.	La percepción de quienes observan el maltrato entre iguales .....	86
4.10.1.	Resultados por etapas .....	87
4.10.2.	Resultados por sexo .....	88
4.10.3.	Resultados por red educativa.....	89
4.10.4.	Resultados por nivel de ISEC del alumnado y nivel de estudios de las familias .....	90
4.11.	Conclusiones de la percepción del maltrato entre iguales desde la perspectiva de las víctimas .....	95
4.12.	La percepción de quienes son víctimas del maltrato entre iguales .....	96
4.12.1.	Resultados por etapas .....	97
4.12.2.	Resultados por sexo .....	97
4.12.3.	Resultados por red educativa.....	98
4.12.4.	Resultados por nivel de ISEC del alumnado .....	99
4.13.	Actitudes de chicas y chicos ante la diversidad de sus compañeros y compañeras .....	101
5.	LA IGUALDAD EN LOS CENTROS SEGÚN LOS EQUIPOS DIRECTIVOS.....	105
5.1.	Conclusiones sobre el abordaje de la Igualdad de género vista por los Equipos Directivos.....	107



5.1.	Temas que se abordan en los Planes de Formación .....	108
5.1.1.	Resultados por etapas.....	108
5.1.2.	Resultados por red educativa .....	109
5.2.	Aspectos recogidos en el Plan de Centro 2014-2015 .....	110
5.2.1.	Resultados por etapas.....	111
5.2.2.	Resultados por red educativa .....	113
5.3.	Documentos donde aparecen actividades de Igualdad.....	115
5.3.1.	Resultados por etapas.....	115
5.3.2.	Resultados por red educativa y etapas.....	116
5.4.	Calidad de las relaciones entre el alumnado.....	117
5.4.1.	Resultados por etapas.....	118
6.	CONCLUSIONES GENERALES .....	123
6.1.	Conclusiones en relación con el uso del tiempo en el hogar.....	123
6.2.	Conclusiones relacionadas con los estereotipos de género.....	123
6.3.	Conclusiones relacionadas con el maltrato entre iguales.....	124
6.4.	Conclusiones relacionadas con las actuaciones en los centros educativos	125
7.	REFLEXIONES.....	127
8.	BIBLIOGRAFÍA.....	131





# 1. INTRODUCCIÓN

La preocupación sobre la violencia de género y la demanda de una igualdad efectiva entre mujeres y hombres en nuestra sociedad son cuestiones presentes en la agenda social y política de la mayor parte de los países y de los organismos internacionales. Asimismo, en el ámbito educativo, la prevención de la violencia de género y el desarrollo igualitario de las capacidades por parte de todo el alumnado, independientemente de su género, origen o cualquier otra característica personal, se relaciona con el logro de la equidad, garantizar el bienestar y seguridad de cada una de las alumnas y alumnos, la mejora de las oportunidades personales y, de cara al futuro, la construcción de una sociedad más igualitaria, democrática, solidaria y preparada para hacer frente a los retos que debe afrontar.

Todavía hoy en día, al igual que ocurre en el conjunto de la sociedad, suele ser habitual que en los centros educativos la situación de las alumnas –de las mujeres– se siga describiendo en gran medida a partir de estereotipos y mitos. Se pueden escuchar valoraciones que consideran que las alumnas son más eficaces a la hora de organizar sus trabajos, que en general se esfuerzan más en su realización, que desarrollan las competencias lingüísticas en mayor medida que sus compañeros... Y tampoco es raro oír que los alumnos son más espontáneos y participativos, que son mejores en matemáticas o ciencias, o que son más primarios y que tienen más a flor de piel las hormonas que sus compañeras de aula.

Tal vez esas y otras valoraciones respondan a la realidad en cierta medida, y se justifiquen en la observación y experiencia profesional de quienes las hacen, e incluso se realicen desde posiciones de compromiso personal por eliminar las diferencias de género en la escuela, pero reflejan fragmentariamente la diversidad de situaciones del universo escolar, pueden estar influidas por prejuicios, carecen de base científica, no cuestionan las causas, y, además, suelen ignorar las circunstancias personales, los cambios, y, sobre todo, las posibilidades de revertir las desigualdades hacia modelos más igualitarios. Partimos de la evidencia de que las desigualdades no se sustentan en una base biológica, sino que se aprenden en los contextos familiar, escolar y social de las personas. En ese sentido, constatamos que la igualdad también se aprende. Esta puede ser una de las señas de identidad de una escuela coeducativa.

La realización de este estudio monográfico en el País Vasco se ha planteado como un primer intento por diagnosticar la situación de la igualdad de género en los niveles de enseñanza obligatorios del sistema educativo vasco. Hemos constatado que, hasta el presente, los estudios de este tipo han sido escasos y, sobre todo, centrados en encuestas dirigidas a estudiantes de niveles postobligatorios o universitarios.

En otros ámbitos sociales, políticos y económicos es evidente la desigual presencia de hombres y mujeres y el distinto peso que tiene cada sexo. Sin embargo, en la escuela vasca, en general, alumnas y alumnos están escolarizados en las mismas condiciones. Por esa razón, constituye un entorno adecuado para observar en qué



medida esta presencia es igualitaria y hasta qué punto se está avanzando en el necesario proceso de transición desde una escuela mixta a una escuela coeducativa.

Con ese fin, al diseñar la Evaluación de diagnóstico 2015 (ED15), se decidió dirigir un foco de atención especial a la percepción que de la igualdad y la violencia de género tienen el alumnado y los Equipos Directivos. Para ello, se incluyeron en los cuestionarios de contexto varias preguntas relacionadas con este tema, dirigidas a una amplia muestra del alumnado de 4º de Educación Primaria y de 2º de ESO, así como a integrantes de los Equipos Directivos de los centros.

Una de las finalidades principales del estudio ha sido ayudar a caracterizar lo que se entiende por “*un centro coeducativo*”, esto es, un centro que trabaja por la igualdad y que previene y hace frente a la violencia de género.

Para satisfacer este fin, se seleccionaron varios aspectos relevantes para su inclusión en los cuestionarios. Así, las cuestiones dirigidas al alumnado pretendían obtener información acerca de las situaciones de discriminación o maltrato en razón de su sexo u orientación sexual, del tiempo de ocio dedicado al cuidado y a las tareas del hogar, y de sus opiniones sobre la atribución de algunos estereotipos personales (características físicas y de personalidad) y profesionales, así como acerca de las perspectivas futuras en la vida adulta. De forma complementaria, el cuestionario dirigido a los Equipos Directivos iba orientado, por un lado, a caracterizar las actividades, documentos y protocolos desarrollados en los centros para desarrollar un modelo de escuela coeducativa; y, por otro lado, a conocer la percepción que tienen en los propios centros sobre la igualdad entre chicas y chicos.

Para finalizar, queremos señalar que el presente estudio responde a una de las demandas planteadas en el *Plan Director para la coeducación y la prevención de la violencia de género en el sistema educativo*, que promueve el Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura.



## 2. LA INVESTIGACIÓN





## 2.1. Estado de la cuestión en el País Vasco

En el Informe que la OCDE publicó en 2015 titulado “El ABC de la Igualdad de género en educación. Aptitud, conducta, confianza” se analizan una serie de indicadores y datos relacionados con el rendimiento de chicas y chicos en PISA, la evolución de la igualdad en educación, posibles vías para reducir la brecha que sigue existiendo en algunos factores y la implicación que en este proceso tiene la sociedad, en general, y la familia, en particular, además, por supuesto la de los agentes educativos.

La propia OCDE constata mediante algunas ideas-fuerza las diferencias entre las chicas y los chicos de 16 años que participaron en las pruebas de evaluación PISA de 2012<sup>1</sup>:

- A la edad de 15 años, el 60% de los alumnos de bajo rendimiento en matemáticas, lectura y ciencias son chicos, el 40% son chicas.
- Alrededor de un 75% de chicas dicen que leen por diversión, frente a un 50% de chicos.
- En lectura, las chicas son mejores que los chicos en todos los países.
- El 20% de los chicos usan juegos de ordenador en grupo cada día, frente al 2% de las chicas.
- A las chicas –incluso a las mejores estudiantes– les falta confianza en matemáticas. 2 de cada 3 chicas, frente a 1 de cada 2 chicos, informan que a menudo se preocupan porque temen que las clases de matemáticas les resulten difíciles.
- Cuatro veces más chicos que chicas se plantean seguir una carrera profesional de ingeniería o informática. No obstante, las actitudes varían enormemente entre los diferentes países.
- Las familias aspiran a que sus hijos, más que sus hijas, sigan una carrera en ciencias, tecnología, ingeniería o matemáticas.

Es evidente que en Europa y, por ende, en el País Vasco se ha llevado a cabo una mejora significativa en la educación y en el empleo con el fin de evitar la brecha existente y favorecer la integración total de las mujeres en dichos espacios. Sin embargo, perduran factores de desigualdad tanto en el ámbito laboral (desigual salario en los mismos empleos, techo de cristal, acoso...) como en el doméstico (lenta asunción por los hombres de las tareas de cuidado, escasa aceptación de permisos por paternidad...).

En ese sentido, el Índice de Igualdad de género (IIG) de la Comunidad Autónoma de Euskadi<sup>2</sup> elaborado conjuntamente entre el EUSTAT y EMAKUNDE se ha

<sup>1</sup> OECD (2015): *El ABC de la igualdad de género en educación. Aptitud, Comportamiento y Confianza*. (<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/2cleanpisa-infographic-gender-ideasesp.pdf?documentId=0901e72b81c80713>).

<sup>2</sup> Se ha calculado a partir de seis dimensiones (empleo, dinero, conocimiento, tiempo, poder y salud), otorgando a cada una de ellas un peso ponderado. Los valores más altos en igualdad de género de Euskadi se alcanzan en las dimensiones de salud, dinero y empleo. La dimensión de salud es la que más se aproxima a la igualdad completa entre las personas de diferente género, si bien, en este caso, la leve desigualdad se debe a la mejor situación de las mujeres. En el otro extremo, la dimensión donde mayor



establecido en 58,5 puntos, y lo que ha permitido compararlo con la situación en los países de la Unión Europea (EU). Este índice sitúa a Euskadi en el quinto puesto entre los países de Unión Europea, ligeramente por encima de Bélgica, lo que significa el quinto puesto comparado con los países de la Unión Europea. La C.A. de Euskadi se coloca por detrás y a cierta distancia de Suecia, Finlandia, Dinamarca y Países Bajos, pero por delante de los restantes 24 miembros de la UE y muy por delante de la media europea (53,6).

Ahora bien, a pesar de todos los logros existentes se están abriendo nuevas brechas en el ámbito educativo. Los chicos siguen abandonando la escuela antes que las chicas, y con una dotación inferior de competencias y titulaciones, valoran menos su estancia en el centro escolar y, en número creciente, lo consideran una pérdida de tiempo. Por otra parte, en los niveles educativos más altos las mujeres están infrarrepresentadas, sigue habiendo menos mujeres con titulaciones universitarias en las especialidades científico-tecnológicas y pocas acceden a ciclos formativos de Formación Profesional tradicionalmente masculinos...

A lo largo de este capítulo se van a analizar algunos aspectos de varios de los indicadores del sistema educativo vasco en relación con las diferencias entre sexos, elaborados por el ISEI-IVEI.

### **2.1.1. Abandono temprano de la educación y la formación**

El País Vasco es una de las comunidades autónomas con una tasa de escolarización temprana más alta (prácticamente el 100% de los niños y niñas están escolarizados en aulas a partir de los dos años) y una de las tasas más bajas de abandono escolar temprano de España y de Europa.

---

desigualdad existe es en la del uso del tiempo. De todas formas, este buen puesto en la clasificación no puede ocultar lo que falta para conseguir una igualdad efectiva, de 53,6 a 100 puntos, de acuerdo a los indicadores que evalúa el mencionado estudio.



TABLA 1: Evolución del abandono escolar prematuro en Euskadi, por sexo

	Total	Hombres	Mujeres	Diferencia <sup>3</sup>
2000	14,7	19,8	9,5	10,3
2001	14,7	20,1	9,0	11,1
2002	13,4	17,3	9,3	8,0
2003	15,9	20,5	11,0	9,5
2004	13,8	18,7	8,5	10,2
2005	14,7	19,2	9,9	9,3
2006	14,6	20,3	8,7	11,6
2007	14,3	18,7	9,8	8,9
2008	14,8	18,1	11,3	6,8
2009	16,6	21,7	11,5	10,2
2010	13,1	13,7	12,6	1,1
2011	13,8	14,2	13,4	0,8
2012	12,4	13,0	11,8	1,2
2013	9,9	12,4	7,3	5,1
2014	9,4	11,8	7,0	4,8

Las tasas de abandono de la población de 18-24 años que ha dejado prematuramente sus estudios en la Comunidad Autónoma del País Vasco han ido bajando progresivamente en los últimos 15 años<sup>4</sup>. En 2014, la tasa media de abandono fue de 9,4%, que en los hombres supuso un 11,8% y en las mujeres un 7,0%. Teniendo en cuenta que el objetivo medio a lograr por la Unión Europea para el 2020 es el 10%, podemos constatar que ya se ha logrado dicho objetivo, respecto a la tasa media y al de las chicas, pero no en el caso de los chicos.

### 2.1.2. Tasa de población que finaliza la Educación Secundaria Obligatoria

Al analizar los datos de la Educación Secundaria Obligatoria<sup>5</sup> según la variable sexo, se observa que hay tantas chicas como chicos matriculados y que, aunque en el curso 2000-2001 las chicas (84,2%) titulaban más que los chicos (77%), en el curso 2012-2013 estas diferencias se han acortado. No obstante, sigue habiendo una diferencia de casi 4 puntos porcentuales entre las chicas (92,9%) y los chicos (89%). Las chicas

<sup>3</sup> Los valores positivos indican que los hombres abandonan prematuramente los estudios más que las mujeres. Los datos deben ser tomados con precaución, pues los derivados de tamaños muestrales pequeños están afectados por fuertes errores de muestreo. (NOTA: toda la serie está calculada con metodología EPA-2005: Periodo 2000-2005 (media de los 4 trimestres de cada año y personas que no cursan estudios reglados ni no reglados).

<sup>4</sup> Ver sistema de indicadores del ISEI-IVEI. *RS5 Abandono escolar temprano*. Basada en datos del INE (Instituto Nacional de Estadística). Metodología EPA-2006.

<sup>5</sup> Ver sistema de Indicadores del ISEI-IVEI. *RS3 Resultados académicos al finalizar la ESO*. Basada en datos de la Inspección Educativa del Departamento de Educación del Gobierno Vasco.



aprueban todas las áreas (74,4%) en mayor proporción que los chicos (65,5%). De todas formas, tanto los chicos como las chicas titulan y aprueban más en el curso 2012-2013 que en el 2000-2001.

**TABLA 2: Porcentaje acumulado de alumnado escolarizado en 4º de ESO que titula y del que obtiene la calificación de apto/aprobado en todas las materias, por sexo**

	% matriculaciones		% titulaciones		% apto en todas las materias	
	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos
2000-2001	49,5	50,5	84,2	77,0	64,5	53,1
2001-2002	50,0	50,0	84,6	78,1	64,2	54,1
2002-2003	49,7	50,3	85,5	79,3	64,2	53,8
2003-2004	50,4	49,6	87,9	83,5	69,4	57,9
2004-2005	50,8	49,2	89,6	83,9	70,0	57,6
2005-2006	51,5	48,5	88,8	84,4	69,1	58,8
2006-2007	50,8	49,2	89,6	84,8	69,7	59,9
2007-2008	50,4	49,6	91,5	87,8	71,1	62,1
2008-2009	50,0	50,0	91,4	87,7	70,4	61,4
2009-2010	51,0	49,0	92,4	89,7	73,0	65,3
2010-2011	49,6	50,4	92,8	89,6	73,3	65,5
2011-2012	50,3	49,7	92,5	88,8	73,5	64,9
2012-2013	49,9	50,1	92,9	89,0	74,4	65,5

### 2.1.3. Tasa de población que finaliza la Secundaria Postobligatoria

Otro de los indicadores de equidad en un país es el número de jóvenes que logra titulaciones postobligatorias, superiores o universitarias.

La Unión Europea se ha marcado como objetivo para el 2020 lograr que haya, por lo menos, un 85% de personas con titulación de estudios postobligatorios (Bachillerato o Grado Medio de Formación Profesional). La población vasca entre 20 y 24 años, hasta 2014<sup>6</sup>, había logrado un promedio de 81,6% con, al menos, dicha titulación, siendo la tasa de mujeres del 85,4% y la de hombres del 77,8%. La diferencia entre hombres y mujeres, que se estaban reduciendo en los últimos años ha vuelto a aumentar.

<sup>6</sup> Ver sistema de indicadores del ISEI-IVEI. RS8. *Finalización de la Educación Secundaria postobligatoria*. Basada en datos del INE (Instituto Nacional de Estadística). Metodología EPA-2006.



**TABLA 3: Evolución del porcentaje de la población (20-24 años) de Euskadi graduada en Secundaria postobligatoria, por sexo**

	Total	Hombres	Mujeres	Diferencia <sup>7</sup>
2000	81,5	75,7	87,6	11,9
2001	81,4	76,4	86,5	10,1
2002	80,9	78,6	83,4	4,8
2003	78,3	73,2	83,7	10,5
2004	81,5	77,7	85,5	7,8
2005	81,0	76,3	86,0	9,7
2006	81,2	75,3	87,3	12,0
2007	80,8	75,3	86,6	11,3
2008	80,1	75,0	85,4	10,4
2009	76,9	69,3	84,7	15,4
2010	80,1	78,8	81,4	2,6
2011	78,5	76,9	80,1	3,2
2012	80,0	77,6	82,3	4,7
2013	84,7	82,9	86,4	3,5
2014	81,6	77,8	85,4	7,6

La tasa de población de las mujeres es ya superior al 85%. La tasa de los hombres con titulación postobligatoria no ha llegado a superar el objetivo de la Unión Europea en ninguna de las medidas desde el año 2000.

#### 2.1.4. Tasa de titulaciones superiores

La tasa fijada por la Unión Europea para el 2020 en titulaciones superiores, tanto de formación profesional como universitaria, es del 40% para la población entre 30 a 34 años. Euskadi ya había superado esa cifra sobradamente en 2014<sup>8</sup>, tanto en hombres (53,2%) como en mujeres (63,8%), aunque la diferencia en los porcentajes entre ambos sexos es importante (10,6% a favor de las mujeres).

<sup>7</sup> Los valores positivos indican que las mujeres se gradúan en Secundaria postobligatoria más que los hombres. Los datos anuales están calculados con la metodología EPA-2005.

<sup>8</sup> Ver sistema de indicadores del ISEI-IVEI. *RS11. Titulados en Educación Superior (Universitaria y no Universitaria)*. Basada en datos del EUROSTAT.



**Tabla 4: Evolución del porcentaje de la población (30-34 años) titulada en Educación Superior en Euskadi, por sexo**

	Total	Hombres	Mujeres	Diferencia <sup>9</sup>
2000	44,6	42,6	46,6	4,0
2001	44,9	43,7	46,2	2,5
2002	45,9	46,0	45,8	-0,2
2003	48,8	47,0	50,6	3,6
2004	50,8	50,3	51,4	1,1
2005	55,8	54,6	57,1	2,5
2006	56,1	50,4	62,3	11,9
2007	59,3	51,8	67,4	15,6
2008	57,9	53,7	62,4	8,7
2009	62,2	57,5	67,3	9,8
2010	59,8	55,7	64,1	8,4
2011	60,6	59,0	62,3	3,3
2012	60,8	57,0	64,7	7,7
2013	61,3	55,7	67,0	11,3
2014	58,5	53,2	63,8	10,6

### 2.1.5. Tasa de titulaciones en Ciencias, Matemáticas y Tecnología

Otro de los indicadores que habitualmente refleja una brecha entre hombres y mujeres en el mundo profesional es el relacionado con la elección de estudios del campo científico-tecnológico.

Los datos de 2012 de la población entre 20 y 29 años del País Vasco con titulación terciaria o superior, Grados Superiores de Formación Profesional o Grados Universitarios, en Matemáticas, Ciencia y Tecnología aparece en la tabla nº 5<sup>10</sup>: en esa fecha había un total de 6.010 personas graduadas. Esto supone una tasa promedio del total de 28,2% con dichas titulaciones, de las cuales el 17,5% eran mujeres y el 38,5% eran hombres. Es decir había una diferencia de 21 puntos porcentuales a favor de los hombres. Las mujeres siguen accediendo en menor medida a las especialidades científico tecnológicas, a pesar de ser más elevado el porcentaje de las que logran las titulaciones de educación superior.

<sup>9</sup> Los valores positivos indican que hay más mujeres tituladas en educación Superior y los valores negativos indican que hay más hombres. En 2002 hubo ruptura de la serie. En algunas de las diferencias la resta no coincide debido al ajuste de los decimales al redondear las puntuaciones medias.

<sup>10</sup> Ver sistema de Indicadores del ISEI-IVEI. RS7. *Graduados en Ciencias, Matemáticas y Tecnología*. Basada en fuentes del EUSTAT y el EUROSTAT.


**TABLA 5: Evolución de la tasa de población (personas por mil habitantes) de 20-29 años con titulación superior en Matemáticas, Ciencias y Tecnología, por sexo**

Curso	Nº total de personas tituladas	Población de 20-29 años	TASA POR MIL (‰)			Diferencias H-M
			TOTAL	Hombres	Mujeres	
2000	6.871	339.699	<b>20,2</b>	29,1	10,9	18,2
2001	7.921	333.405	<b>23,8</b>	33,7	13,3	20,4
2002	7.980	324.688	<b>24,6</b>	35,3	13,3	22,0
2003	7.940	314.252	<b>25,3</b>	35,2	14,8	20,4
2004	7.811	298.907	<b>26,1</b>	36,6	15,1	21,5
2005	7.755	291.695	<b>26,6</b>	37,2	15,4	21,8
2006	7.587	275.686	<b>27,5</b>	38,0	16,5	21,5
2007	7.240	266.208	<b>27,3</b>	38,1	15,8	22,3
2008	7.103	255.286	<b>27,8</b>	38,6	16,6	22,0
2009	6.485	243.452	<b>26,6</b>	36,9	15,9	21,0
2010	6.830	232.149	<b>29,4</b>	41,2	17,3	23,9
2011	6.955	222.330	<b>31,3</b>	45,3	16,8	28,5
2012	6.010	213.349	<b>28,2</b>	38,5	17,5	21,0

### 2.1.6. Otros índices: idoneidad, maltrato entre iguales, ISEC individual y origen del alumnado

Algunos índices que se dan a conocer a los centros en los informes de las Evaluaciones de Diagnóstico son los siguientes: porcentaje de idoneidad propio y en relación con la media de la CAPV, índice de *bullying* (de alumnado que dice ser víctima de maltrato entre iguales), índice individual socio-económico y cultural del alumnado y porcentaje de alumnado de origen inmigrante.



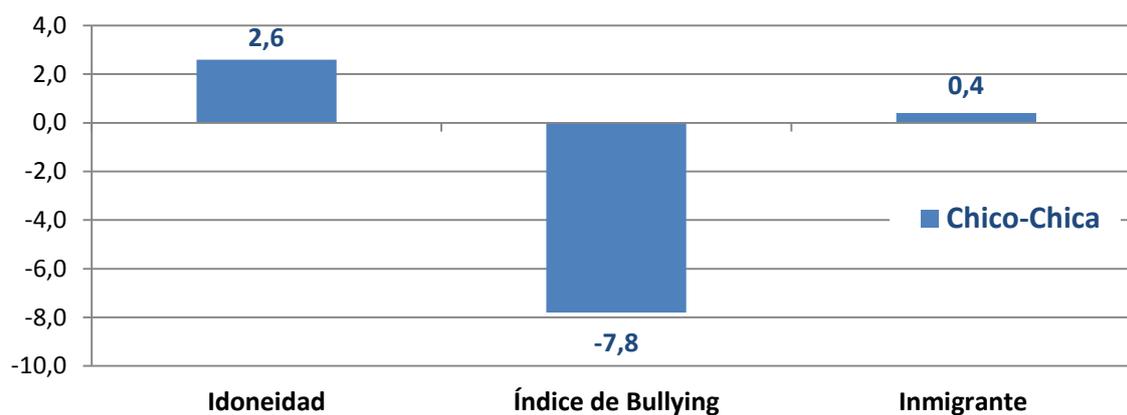
Variables		Chicas		Chicos		Diferencias chicos-chicas*
		N	%	N	%	
<b>Idoneidad</b>	No idóneo	819	8,0	1.138	10,5	<b>2,6</b>
	Idóneo	9.465	92,0	9.685	89,5	
<b>ISEC individual</b>	Nivel bajo	2.376	24,5	2.569	25,4	<b>0,9</b>
	Nivel medio bajo	2.478	25,6	2.478	24,5	<b>-1,0</b>
	Nivel medio alto	2.451	25,3	2.502	24,8	<b>-0,5</b>
	Nivel alto	2.392	24,7	2.556	25,3	<b>0,6</b>
<b>Índice bullying</b>	No maltratado	2.250	70,2	2.110	62,4	<b>-7,8</b>
	Maltratado	956	29,8	1.271	37,6	
<b>Origen</b>	Nativo	9.101	93,9	9.523	94,2	<b>0,4</b>
	Inmigrante	596	6,1	582	5,8	

\* NOTA: Si el valor es positivo significa que es mayor en chicos que en chicas el porcentaje correspondiente.

Hay un 2,6% de chicos más que de chicas que han repetido o no están en el curso que les corresponde por edad. El porcentaje de alumnado que se reconoce como víctima de alguna situación de maltrato entre iguales es superior en un 7,8% entre los chicos que entre las chicas de 4º de Educación Primaria. La diferencia entre chicas y chicos nativos no existe prácticamente, así como el valor en el ISEC individual.

En el gráfico que sigue, se pueden ver las diferencias que existen entre las chicas y los chicos de 4º de Educación Primaria en relación con los índices anteriormente señalados.

**Gráfico 2.1.6.a. Diferencias entre chicos y chicas en lagunas variables individuales en 4º de EP, en la ED15**



En la tabla que sigue a continuación se pueden ver las diferencias entre chicos y chicas en 2º de ESO en algunos de los índices se envían a los centros.



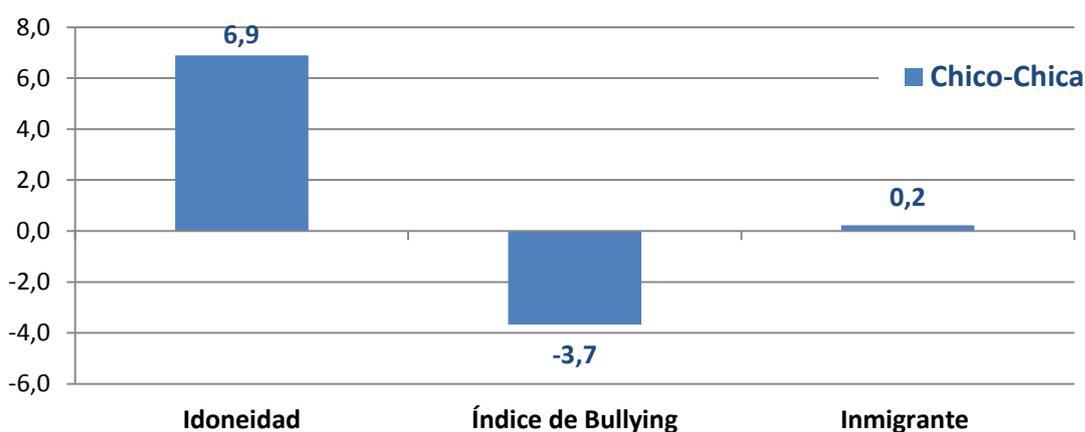
TABLA 7: Porcentaje de alumnado de 2º de ESO en algunas variables, por sexo						
Variables		Chicas		Chicos		Diferencias chicos-chicas*
		N	%	N	%	
<b>Idoneidad</b>	No idóneo	1.520	16,6	2.310	23,5	<b>6,9</b>
	Idóneo	7.654	83,4	7.538	76,5	
<b>ISEC individual</b>	Nivel bajo	2.137	24,4	2.370	25,5	<b>1,1</b>
	Nivel medio-bajo	2.124	24,3	2.386	25,7	<b>1,4</b>
	Nivel medio-alto	2.204	25,2	2.311	24,9	<b>-0,3</b>
	Nivel alto	2.282	26,1	2.225	23,9	<b>-2,1</b>
<b>Índice bullying</b>	No maltratado	2.446	86,2	2.540	82,5	<b>-3,7</b>
	Maltratado	391	13,8	537	17,5	
<b>Origen</b>	Nativo	8.022	91,7	8.543	91,9	<b>0,2</b>
	Inmigrante	725	8,3	749	8,1	

\* NOTA: Si el valor es positivo significa que es mayor en chicos que en chicas el porcentaje correspondiente.

Hay casi un 7% de chicos más que de chicas que han repetido o no están en el curso que les corresponde por edad. El porcentaje de alumnado que se reconoce como víctima de alguna situación de maltrato entre iguales es superior en un 3,7% entre los chicos que entre las chicas de 2º de ESO.

En el gráfico que sigue, se pueden ver las diferencias que existen entre los chicos y las chicas de 2º de ESO en relación con los índices anteriormente señalados.

**Gráfico 2.1.6.b. Diferencias entre chicos y chicas en algunas variables individuales en 2º de ESO, en la ED15**





## 2.1.7. Diferencias en los resultados en las competencias de la ED15

### 2.1.7.1. Resultados del alumnado de 4º de EP en la ED15, por sexo

La tabla siguiente muestra la puntuación obtenida por los chicos y las chicas de 4º de Educación Primaria en cada una de las competencias evaluadas en la ED15, así como la significatividad de sus resultados:

Competencias	CAPV	Chicas	Chicos	Diferencia	Significatividad
Comunicación lingüística en euskara	248	252	245	+7	Sí
Comunicación lingüística en castellano	256	255	257	-2	Sí
Comunicación lingüística en inglés	247	250	245	+5	Sí
Competencia matemática	248	246	250	-4	Sí
Competencia científica, tecnológica y de la salud	238	241	234	+7	Sí

Sí: Diferencia significativa al 95 %.

El rendimiento de las chicas es significativamente superior al de los chicos en las competencias en Comunicación lingüística en euskara e inglés, así como en Cultura científica, tecnológica y de la salud, mientras que los chicos obtienen un rendimiento significativamente más alto que sus compañeras en las competencias en Comunicación lingüística en castellano y Competencia matemática.



### 2.1.7.2. Resultados del alumnado de 2º de ESO en la ED15, por sexo

En la siguiente tabla se puede apreciar la comparación entre los resultados obtenidos en las cinco competencias evaluadas en la ED15 según el sexo del alumnado.

TABLA 9: 2º ESO. Puntuaciones obtenidas en las competencias en la ED15, por sexo					
Competencias	CAPV	Chicas	Chicos	Diferencia	Significatividad
Competencia en comunicación lingüística en euskara	249	255	242	+13	Sí
Competencia en comunicación lingüística en castellano	253	256	251	+5	Sí
Competencia en comunicación lingüística en inglés	251	257	245	+12	Sí
Competencia matemática	246	245	247	-2	Sí
Competencia en cultura científica, tecnológica y de la salud	241	243	239	+4	Sí

Sí: Diferencia significativa al 95 %.

El rendimiento de las chicas es superior al de los chicos en las tres Competencias en comunicación lingüística evaluadas y en la Competencia en cultura científica, tecnológica y de la salud. En Competencia matemática los chicos superan a las chicas.

#### ✚ Relación entre el rendimiento en las pruebas externas y las notas académicas en chicos y chicas de 2º de ESO

Se sabe que las características socioeconómicas del alumnado, el entorno de aprendizaje que se tiene y las prácticas adoptadas por el profesorado están asociadas con la brecha de género en el rendimiento de dicho alumnado. La influencia de los pares puede operar de forma diferente entre chicos y entre chicas. Algunos estudios con observaciones y entrevistas, por ejemplo, indican que los chicos a menudo sienten que es inapropiado y contrario a su identidad masculina mostrar interés en la escuela. Las chicas, sin embargo, podrían estar, probablemente, menos influidas por sus pares con poco éxito; aunque, seguramente sus probabilidades de tener éxito en Matemáticas y de escoger cursos de Matemáticas pueden estar influidas, en cierta medida, por el comportamiento de otras chicas de su entorno<sup>11</sup>.

Teniendo en cuenta las anteriores conclusiones, a continuación se presenta un análisis de las diferencias existentes entre chicos y chicas en dos tipos de resultados:

- Notas académicas obtenidas por chicos y chicas, en las áreas más directamente vinculadas a las competencias evaluadas en la ED (Euskara,

<sup>11</sup> OCDE: The ABC of... (op. cit. pág. 141).



Lengua castellana, Matemáticas, Inglés y Ciencias). En este caso las puntuaciones van de 0 a 10 puntos. Esta información fue aportada por el alumnado en el cuestionario de contexto.

- Puntuación media alcanzada por cada sexo en las cinco competencias medidas en la ED15. En este caso la puntuación media es 250, y procede de una evaluación externa estandarizada.

**TABLA 10: Relación entre notas académicas y resultados en la ED15 del alumnado de 2º de ESO, por sexo**

		Chicas	Chicos	Diferencia chicas-chicos	% sobre chicas*
<b>EUSKARA</b>	Nota media en Euskara	6,9	6,2	0,7	11,29
	Media en la Competencia en Comunicación lingüística en euskara	255,4	242,3	13,1	5,41
<b>CASTELLANO</b>	Nota media en Castellano	7,0	6,4	0,6	9,37
	Media en la Competencia en Comunicación lingüística en castellano	256,4	250,7	5,7	2,27
<b>INGLÉS</b>	Nota media en Inglés	7,1	6,5	0,6	9,23
	Media en la Competencia en Comunicación lingüística en inglés	257,4	245,1	12,3	5,02
<b>MATEMÁTICAS</b>	Nota media en Matemáticas	6,7	6,5	0,2	3,08
	Media en la Competencia matemática	244,9	247,0	-2,1	-0,85
<b>CIENCIAS</b>	Nota media en Ciencias de la Naturaleza	7,0	6,6	0,4	6,06
	Media en la Competencia en cultura científica, tecnológica y de la salud	242,5	239,5	3,0	1,25

Nota: los recuadros más sombreados corresponden a las mejores puntuaciones.

\* Las diferencias están calculadas sobre las chicas.

Como se puede observar en la tabla, el comportamiento de las materias y competencias, cuando se analizan a partir de las diferencias entre sexos, es similar, aunque se pueden ver algunas diferencias interesantes:



En todas las competencias las calificaciones escolares de los chicos son menores que las que obtienen las chicas. Una posible explicación podría ser que en las valoraciones académicas, a diferencia de las evaluaciones externas, entran en juego otros factores además de los conocimientos o las capacidades que tenga cada alumno o alumna, como podrían ser la capacidad de adecuación al entorno, el nivel de trabajo o de esfuerzo, el comportamiento en el aula...

- a) En cuatro de las cinco materias y competencias evaluadas (Euskara, Lengua castellana, Inglés y Ciencias) el resultado de las chicas está por encima del obtenido por los chicos tanto en los resultados en la ED15 como en las notas previas obtenidas en clase. Sólo en Matemáticas no se da una coincidencia entre ambos resultados.
- b) Ahora bien, si se analizan dichos resultados en cada materia y/o competencia teniendo en cuenta el porcentaje en el que superan unas a otros o viceversa se observa lo siguiente:
  - En las notas de Euskara las chicas superan a sus compañeros en un 11,29% mientras que en los resultados de la ED15 serían un 5,41% superiores.
  - En el caso de la Lengua castellana, las chicas superarían a los chicos en las notas de clase en un 9,37% más, sin embargo, en sus resultados en la Competencia en comunicación lingüística en castellano solo superarían en un 2,27%.
  - En Inglés, la tercera competencia en comunicación lingüística que se evalúa en la ED15, también las chicas obtienen mejores resultados que los chicos. En las notas superan en un 9,23% mientras que en las pruebas estandarizadas y externas esa superioridad es de un 5,02%.
  - En el ámbito de las Ciencias se observa algo semejante a lo señalado anteriormente: las chicas obtienen académicamente mejores resultados (6,06%) mientras que dicha diferencia en la ED15 es de un 1,25%.
  - Por último, en el ámbito matemático ocurre algo llamativo. Mientras en los resultados académicos las chicas superan a sus compañeros de aula en un 3,08%, en los resultados en la Competencia matemática de la ED15 no solo no superan a los chicos sino que son éstos los que superan a sus compañeras en casi un punto porcentual (0,85%).

Podría decirse que las chicas en 2º de ESO tienen una valoración más alta que los chicos en todas las materias aquí señaladas, mientras que su rendimiento en evaluaciones externas, como las ED, no siempre mantiene ese margen favorable.

Si se analiza lo que ocurre en 4º de Educación Primaria, se ve lo siguiente:


**TABLA 11: Relación entre notas académicas y resultados en la ED15 del alumnado de 4º de EP, por sexo**

		Chicas	Chicos	Diferencia chicas-chicos	% sobre chicas*
<b>EUSKARA</b>	Nota media en Euskara	3,5	3,3	-0,2	<b>-6,76</b>
	Media en la Competencia en Comunicación lingüística en euskara)	251,9	244,8	-7,1	<b>-2,92</b>
<b>CASTELLANO</b>	Nota media en Castellano	3,7	3,5	-0,2	<b>-5,20</b>
	Media en la Competencia en Comunicación lingüística en castellano	254,8	257,0	2,2	<b>0,84</b>
<b>INGLÉS</b>	Nota media en Inglés	3,7	3,5	-0,2	<b>-6,39</b>
	Media en la Competencia en Comunicación lingüística en inglés	250,5	244,6	-5,9	<b>-2,40</b>
<b>MATEMÁTICAS</b>	Nota media en Matemáticas	3,6	3,7	0,2	<b>4,18</b>
	Media en la Competencia matemática	246,5	250,0	3,6	<b>1,42</b>
<b>CIENCIAS</b>	Nota media en Ciencias de la Naturaleza	3,7	3,6	-0,1	<b>-3,18</b>
	Media en la Competencia científica, tecnológica y de la salud	241,3	234,3	-7,0	<b>-2,98</b>

Nota: los recuadros más sombreados corresponden a las mejores puntuaciones.

\* Las diferencias están calculadas sobre las chicas.

- a) En tres de las cinco áreas y competencias evaluadas (Euskara, Inglés y Ciencias) el resultado de las chicas está por encima del obtenido por los chicos tanto en los resultados en la ED15 como en las notas previas obtenidas en clase. Sin embargo, en Matemáticas los chicos tienen puntuaciones superiores en ambas medidas y en Lengua castellana las chicas tienen mejores notas académicas y los chicos mejores resultados en la ED15.
- b) Ahora bien, si se analizan dichos resultados en cada área y/o competencia teniendo en cuenta el porcentaje en el que superan unas a otros o viceversa se observa lo siguiente:



- En las notas de Euskara las chicas superan a sus compañeros en un 6,76% mientras que en los resultados de la ED15 serían un 2,92% superiores.
- En el caso de la Lengua castellana, las chicas superarían a los chicos en las notas de clase en un 5,2% más, sin embargo, en sus resultados en la Competencia en comunicación lingüística en castellano en la ED15 habría casi un 1% (0,84%) más de chicos con resultados superiores.
- En Inglés, la tercera competencia en comunicación lingüística que se evalúa en la ED15, también las chicas obtienen mejores resultados que los chicos. En las notas superan en un 6,39% mientras que en las pruebas estandarizadas y externas esa superioridad es de un 2,40%.
- En el ámbito de las Ciencias se observa que las chicas obtienen académicamente mejores resultados (3,18%) mientras que en la ED15 son superiores en un 2,98%. Se podría decir que es la competencia en la que los resultados en la ED15 se acercan más a los obtenidos académicamente.
- Por último, en el ámbito matemático son los niños de 9-10 años los que obtienen mejores resultados, tanto en las notas del centro como en las pruebas externas, no siendo muy diferente la proporción en unas y otras: Un 3,18% más de niños obtienen mejores notas académicas y en los resultados en la Competencia matemática superarían a sus compañeras en casi 3 puntos porcentuales (2,98%).

Podría decirse que las chicas de 4º de Educación Primaria tienen una valoración más alta que los chicos en todas las áreas aquí señaladas, salvo en Matemáticas, mientras que su rendimiento en evaluaciones externas, como las ED, no siempre mantienen ese margen favorable. En Matemáticas, hay algo más del 4% de chicos con mejores puntuaciones académicas sin embargo en la ED15 la superioridad en esa competencia es de 1,42%. Las razones pueden ser variadas.

## 2.2. Desarrollo legislativo

La Ley 4/2005, para la Igualdad de Mujeres y Hombres en la Comunidad Autónoma de Euskadi<sup>12</sup>, contiene en su artículo 16 una serie de directivas que emplazan a todas las entidades públicas a garantizar de modo efectivo la perspectiva de género en la elaboración de estudios y estadísticas:

- Incluir sistemáticamente la variable sexo en las estadísticas, encuestas y recogida de datos.
- Establecer nuevos indicadores que posibiliten un mejor conocimiento de las diferencias en los valores, roles, situaciones, condiciones, aspiraciones y necesidades de mujeres y hombres.

<sup>12</sup> Ley 4/2005, de 18 de febrero, publicada en el BOPV núm. 42, de 02 de marzo de 2005.



- Diseñar e introducir los indicadores y mecanismos necesarios que permitan el conocimiento de la incidencia de otras variables cuya concurrencia resulta generadora de situaciones de discriminación múltiple.
- Realizar muestras lo suficientemente amplias como para que la diversas variables incluidas puedan ser explotadas y analizadas en función de la variable de sexo.
- Explotar los datos de modo que se puedan conocer las diferentes situaciones, condiciones, aspiraciones y necesidades de mujeres y hombres.
- Revisar y, en su caso, adecuar las definiciones estadísticas existentes con objeto de contribuir al reconocimiento y valoración del trabajo de las mujeres y evitar la estereotipación negativa de determinados colectivos de mujeres.

Más concretamente, una referencia importante para este trabajo ha sido el *VI Plan para la Igualdad de Mujeres y Hombres en la Comunidad Autónoma de Euskadi*, acordado por el Gobierno Vasco en 2013 e impulsado y coordinado por Emakunde.

Respecto a este VI Plan para la Igualdad queremos hacer un especial énfasis en una de las 13 medidas para mejorar la gobernanza: Integrar la perspectiva de género en las estadísticas y estudios (medida G4). Así se justifica esta medida:

*“El conocimiento de la realidad, la caracterización precisa de las necesidades que se pretenden abordar con las políticas públicas, sea cual fuere su naturaleza, requiere contar con información detallada y actualizada del objeto de dichas políticas. En el ámbito específico de la igualdad, lograr este conocimiento supone modificar registros estadísticos, definir bases de datos con nuevas variables, modificar las muestras para que las operaciones estadísticas reflejen con rigor las potenciales diferencias de mujeres y hombres en una diversidad de situaciones y, principalmente, introducir el enfoque de género en la base de todas las operaciones de recogida y análisis de información que desarrollen las administraciones vascas<sup>13</sup>.”*

De manera más específica, el marco legal en el que se apoya esta investigación es el *Plan Director para la coeducación y la prevención de la violencia de género en el sistema educativo<sup>14</sup>*, impulsado por el Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura del Gobierno Vasco, como desarrollo del VI Plan para la Igualdad. En él se adjudican al ISEI-IVEI varias tareas:

- **En el eje I: Cambio de valores y empoderamiento de las mujeres:**
  - 3.- Investigar para analizar los cambios en torno a la transformación de escuela mixta en escuela coeducativa.
- **En el eje III: Erradicación de la violencia contra las mujeres**

<sup>13</sup> Emakunde (2014): *VI Plan para la Igualdad de Mujeres y Hombres en la CAE*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Pág. 42.

<sup>14</sup> Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura (2013). *Plan Director para la coeducación y la prevención de la violencia de género en el sistema educativo*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.



- 4.- Promover que el ISEI-IVEI y la Universidad investiguen el acoso sexista y sexual dentro del fenómeno del *bullying* y *ciberbullying*, así como en qué medida la socialización de género y, en concreto, la asunción de los modelos de masculinidad tradicional en los chicos, inciden en ambos fenómenos y en la asunción diferencial de los roles de víctima/agresor.

### 2.3. Modelo de centro coeducativo: la escuela que queremos

Uno de los retos más ambiciosos del sistema educativo vasco es construir una escuela coeducativa. En esa línea, esta investigación asumía desde un principio la necesidad de precisar la definición de la escuela coeducativa.

El concepto de coeducación ha ido evolucionando a lo largo de los últimos treinta años, tal y como se señala en el *Diccionario Online de Coeducación*. A continuación, sin ánimo de ofrecer una relación exhaustiva, se pueden leer algunas de las definiciones más relevantes dadas en los últimos años.

Según la Asociación Feminario de Alicante (1987), *“la coeducación es un proceso intencionado de intervención a través del cual se potencia el desarrollo de niños y niñas partiendo de la realidad de dos sexos diferentes hacia un desarrollo personal y una construcción social comunes y no enfrentados”*<sup>15</sup>.

Marina Subirats (1988), por otra parte, exponía: *“La coeducación plantea como objetivo la desaparición de los mecanismos discriminatorios, no sólo en la estructura formal de la escuela, sino también en la ideología y en la práctica educativa. El término coeducación ya no puede simplemente designar un tipo de educación en el que las niñas hayan sido incluidas en el modelo masculino, tal como se propuso inicialmente. No puede haber coeducación si no hay a la vez fusión de las pautas culturales que anteriormente se consideraron específicas de cada uno de los géneros”*.

Unos años más tarde, Montserrat Moreno (1993) profundizaba un poco más en el concepto y recogía lo siguiente: *“Coeducar no es yuxtaponer en una misma clase a individuos de ambos sexos, ni tampoco es unificar, eliminando las diferencias mediante la presentación de un modelo único. No es uniformizar las mentes de niñas y niños sino que, por el contrario, es enseñar a respetar lo diferente y a disfrutar de la riqueza que ofrece la variedad”*<sup>16</sup>.

Fernando Lucini, posteriormente, incorporaba la idea de desarrollo integral cuando señalaba: *“Se entiende por coeducación el proceso educativo que favorece el desarrollo integral de las personas con independencia del sexo al que pertenezcan y, en consecuencia, entendemos por escuela coeducativa aquella en la que se corrigen y se eliminan todo tipo de desigualdades o mecanismos discriminatorios por razón de*

<sup>15</sup> Feminario de Alicante (1987). *Elementos para la educación no sexista. Guía didáctica de la Coeducación*. Víctor Orenga, Editores.

<sup>16</sup> Moreno, Montserrat (1993). *Cómo enseñar a ser niñas: el sexismo en la escuela*, Icaria, Barcelona.



*sexo y en la que los alumnos y alumnas puedan desarrollar libremente su personalidad en un clima de igualdad real y sin ningún tipo de condicionantes o limitaciones impuestas en función de su sexo*<sup>17</sup>.

Por tanto, la coeducación supone y exige situaciones de igualdad real, de oportunidades académicas, profesionales y, en general, sociales, de tal modo que nadie –por razones de sexo– parta de una situación de desventaja o tenga que superar especiales dificultades para llegar a los mismos objetivos.

La **coeducación** implica: reconocer, y valorar, la diversidad de los chicos y de las chicas y hacer de ello una ventaja, un enriquecimiento cultural y una aportación de valores y prácticas tradicionalmente asociados a las mujeres. Rehúye, por lo tanto, en el fondo y en la forma, de los modelos tradicionalmente patriarcales –entiéndase importantes porque son masculinos– y neutralizadores por asimiladores, para convertirse en un espacio compartido en el que los estereotipos, las desigualdades sociales o la jerarquía cultural desaparecen<sup>18</sup>.

Un centro coeducativo ha de ser un centro que responda a una serie de valores consensuados y asumidos por todos los integrantes de la comunidad educativa. Debe integrar en todas sus actuaciones estrategias para poder conseguir la igualdad de las personas, la prevención de la violencia de género, el respeto a las diferencias, la seguridad y las más altas expectativas de éxito para todo el alumnado.

Tal y como señala el *Plan Director para la Coeducación y la Prevención de la Violencia de Género*<sup>19</sup>, el propio Plan persigue “*que el centro educativo haga un abordaje de carácter global y estratégico en materia de coeducación, igualdad y prevención de la violencia de género. De manera que esta perspectiva impregne la cultura, las políticas y las prácticas del centro, y se integre en los aprendizajes de todas las competencias; con la ayuda de metodologías que posibiliten el diálogo, las interacciones, la solidaridad, la igualdad y el respeto entre el alumnado*”. Por tanto, se entiende que abordar la perspectiva de género en un centro tiene un carácter transversal.

Los datos de este informe, que se han recopilado a través de la técnica del cuestionario, permiten, sobre todo, reflejar las opiniones del alumnado y de los Equipos Directivos. En este sentido, somos conscientes de que no se pueden analizar todos los elementos que envuelven el contexto escolar, dentro y fuera del aula, y de que las opiniones “hipotéticas” no coincidirán necesariamente con las actitudes “reales” (INJUVE: 3)<sup>20</sup>.

Ahora bien, teniendo en cuenta esas limitaciones y sabiendo que hay muchos más aspectos que se deberían tener en cuenta y que no caben en este informe, diríamos

<sup>17</sup> Lucini, Fernando (1988). *Temas transversales y educación en valores*, Anaya, Madrid.

<sup>18</sup> FETE-UGT: *Diccionario Online de Coeducación –Educando en igualdad*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad

<sup>19</sup> Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura (2014): *Plan Director para la coeducación y la prevención de la violencia de género en el sistema educativo*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Pág. 7.

<sup>20</sup> INJUVE (2011): *Jóvenes y diversidad sexual*. Madrid: INJUVE-Ministerio de Sanidad, Política Social y Consumo.



que desde la perspectiva de los apartados que se han analizado, un centro coeducativo debería responder, al menos, a las siguientes características:

- Se preocupa de evitar la violencia entre iguales desde un planteamiento de “violencia 0 desde 0 años”, prestando especial atención a aquellas conductas relacionadas con el sexismo y la homofobia en todas sus variantes. Desde la perspectiva que se analiza en este informe, tanto el porcentaje de alumnado que observa conductas de maltrato entre iguales como el que dice ser víctima sería bajo. Además, es un centro donde se trabaja para identificar las situaciones de violencia eliminando conductas de naturalización de la misma y se buscan soluciones igualitarias.
- Intenta potenciar al máximo todas las capacidades de sus alumnas y alumnos con altas expectativas hacia ellos y ellas. Sus resultados están por encima de lo esperado según su ISEC y apenas existen diferencias en el grado de desarrollo de las distintas competencias por sexo.
- Incorpora al currículo de las áreas y materias aspectos positivos y logros atribuibles a mujeres y a personas que no han seguido las normas de masculinidad o de feminidad hegemónicas atribuidas por el modelo heteropatriarcal. Trabaja y hace conscientes las conductas discriminatorias que, tanto en la actualidad como a lo largo de la historia, se han dado en la sociedad en relación con las mujeres.
- Busca la eliminación del pensamiento estereotipado trabajando la actitud crítica ante los mensajes de los libros de texto, de los medios de comunicación y de la sociedad en general. Por ello, es un centro donde el alumnado considere los rasgos de personalidad, las profesiones, las obligaciones... como características personales no unidas al sexo biológico, sino como fruto de los procesos de socialización de género.
- Trabaja y fomenta la autonomía del alumnado y la asunción de responsabilidades con respecto al cuidado personal y el de las demás personas desde todas las edades. En ese sentido, las niñas y los niños no mostrarían un comportamiento diferente en relación con todas aquellas actividades relacionadas con las tareas de responsabilidad dentro del hogar y el cuidado de personas dependientes.
- Trabaja y se forma con todos los agentes de la comunidad educativa con el fin de conseguir los objetivos propuestos y de fomentar también fuera del centro educativo los valores propios de la escuela coeducativa y la prevención de la violencia de género.
- Trabaja las expectativas en relación con el futuro.

Ahora bien, es evidente que esta es una tarea ambiciosa y compleja, que no solo atañe a la escuela. La familia, los ámbitos de socialización, los medios de comunicación... son elementos que influyen continuamente en el pensamiento y las actitudes del alumnado, por lo que se hace necesario un trabajo global de toda la comunidad educativa.



En ese sentido, tal y como se recoge en el estudio cualitativo realizado por Emakunde<sup>21</sup>, cada ámbito tiene que desempeñar su labor: *"la escuela es un reflejo de la sociedad que la crea y recrea y en la que se inserta"*<sup>22</sup>. Por ello, no se puede confiar todo al ámbito educativo. Por lo tanto, cualquier proyecto orientado a la esfera educativa debe tener muy presente las influencias del entorno inmediato (familia, grupos de iguales) y del contexto social en general, incluido los medios de comunicación.

Los mensajes emitidos por la televisión y la publicidad dominan el medio social hasta tal extremo que el profesorado asegura tener la impresión de estar enseñando desde una especie de burbuja donde la realidad es otra muy diferente de la que vive el alumnado fuera de la escuela. Ante esa situación se opina que lo único a lo que se puede aspirar es a despertar el sentido crítico del alumnado. Es necesario enseñarles a leer el entorno.

Existe una amplia aceptación de que es en la familia donde se aprenden los modelos que luego serán reforzados en la escuela. Sin embargo, también resulta evidente la necesidad de tener en cuenta la influencia de los grupos de iguales, especialmente en la adolescencia, tanto dentro como fuera de la escuela.

Como pieza clave del entorno, la familia parece erigirse como un referente con mayor peso que la escuela. Los niños y niñas parecen mostrar una mayor disposición a seguir el modelo familiar que el de la escuela. *"Habría que intentar crear espacios dentro de la escuela para las familias, por ejemplo potenciando grupos de mujeres o incidiendo en la creación de comunidades de aprendizaje"*. Sin olvidar, especialmente, el papel de las madres.

Este enfoque se podría considerar fundamental en el replanteamiento del modelo androcéntrico de la educación, ya que según un estudio de Emakunde<sup>23</sup>, se considera a las madres como las responsables de la transmisión de los roles tradicionales y se constata que las niñas aprenden en casa el modelo de mujer "madre-esposa" y los valores de abnegación y disponibilidad.

En relación con los medios de comunicación, algunas formas de abordarlo desde la escuela y contrarrestar sus efectos podrían partir del análisis de la influencia de los programas televisivos en la socialización de los y las más jóvenes, fijando la atención principalmente en los contenidos concretos o en el consumo televisivo y las posibilidades de trabajar esta práctica desde la escuela de una manera crítica. Es importante destacar que, a pesar de los esfuerzos normativos, los modelos de atracción que se siguen representando fomentan o animan a repetir comportamientos agresivos. Así mismo, puede ser interesante detectar el androcentrismo en la

<sup>21</sup> Emakunde/Instituto Vasco de la Mujer (2005): *La Coeducación en la Comunidad Autónoma del País Vasco*. Evolución y estrategias de futuro. Nº 21. Vitoria-Gasteiz.

<sup>22</sup> González, Ana y Lomas, Carlo (coord.) (2002): *Mujer y educación: educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Barcelona: Edit. Graó.

<sup>23</sup> Emakunde/Instituto Vasco de la Mujer (1993): *Mujeres y educación en la Comunidad Autónoma de Euskadi*. nº 4. Vitoria-Gasteiz.



publicidad, a través de unas "triples gafas" que permitan percibir la discriminación latente.

## 2.4. Marco teórico

Tal como veíamos en el capítulo anterior, a pesar de que no son muchos los estudios realizados en torno a la igualdad de género en las etapas educativas obligatorias, no partimos de cero.

Ya en 2015 la OCDE publicó un extenso trabajo<sup>24</sup> acerca de este tema, a partir de los cuestionarios y resultados de la prueba PISA. En él, además de presentar las diferencias entre las chicas y los chicos, ofrece una panorámica acerca de la diversidad de situaciones por países. Así mismo, recoge la importante influencia de las familias, tanto por los factores socioeconómicos como por las expectativas que tienen. Y, por citar otro aspecto destacado, analiza las políticas que persiguen ayudar a que las chicas y los chicos desarrollen todo su potencial.

El informe publicado por Eurydice en 2011<sup>25</sup>, hace una revisión de las medidas tomadas en los distintos países en torno a la igualdad en educación. El capítulo 4 desarrolla la *Igualdad de género y la organización escolar: currículo, orientación y clima escolar*. Al analizar lo relacionado con el clima escolar, el acoso y la violencia de género, habla de "*currículo oculto*". Dice expresamente "*El clima escolar... constituye una parte muy importante del currículo oculto y, como tal, modela las relaciones de género y las oportunidades de chicos y chicas*". Más adelante señala que "*muy pocos países incluyen la prevención del acoso escolar y de la violencia entre las prioridades o principios generales del sistema educativo*". En ese sentido, podemos señalar que el vigente "Plan Director para la coeducación y la prevención de la violencia de género en el sistema educativo" de nuestro Departamento de Educación adopta esta perspectiva.

Por otra parte, los últimos años se han realizado trabajos con metodologías cualitativas tratando de conocer con más profundidad qué está pasando en torno a la coeducación, a la homofobia, al maltrato entre iguales o *bullying*, al *ciberbullying*.

Cabe señalar el doble estudio cuantitativo realizado por el equipo dirigido por la profesora M<sup>a</sup> José Díaz-Aguado<sup>26</sup> en todas las comunidades autónomas de España, a partir de amplios cuestionarios, con jóvenes adolescentes y con los Equipos Directivos, acerca de la percepción de la igualdad de género.

---

<sup>24</sup> OECD (2015): *The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence*. PISA, OECD Publishing.

<sup>25</sup> EURYDICE (2011): *Diferencias de género en los resultados educativos: medidas adoptadas y situación actual en Europa*. Madrid: Ministerio de Educación. Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional (pág. 67, 68 y 69).

<sup>26</sup> Díaz-Aguado, M<sup>a</sup> José y Carvajal Gómez, M<sup>a</sup> Isabel (2011): "Igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia". Colección "Contra la violencia de género. Documentos". Nº 8. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad y UCM.



En este sentido, sería interesante tener en cuenta los siguientes postulados básicos, que pueden ayudar a construir la igualdad y prevenir la violencia de género desde la educación:

- 1) El sexismo está estrechamente relacionado con la división ancestral del mundo en dos espacios: el público, reservado exclusivamente a los hombres, y el privado, a las mujeres. Enseña y fuerza a cada individuo a identificarse necesariamente con los valores o masculinos o femeninos normativizados, como si aspirar a otras opciones fuera imposible o antinatural. Esta dualidad está en la raíz de la reproducción del modelo dominio-sumisión.
- 2) Tanto el sexismo como la igualdad se aprenden desde la infancia. Según cómo se produzca la socialización de género en la infancia, así las criaturas darán significado al mundo social propio y ajeno, incluyéndose o excluyéndose.
- 3) La exposición a conductas violentas y agresivas, especialmente durante la infancia y adolescencia, en algunos casos puede conducir a la justificación de la violencia y a que ambas condiciones incrementen considerablemente el riesgo de ejercerla y/o de sufrirla. Además, suele generar una *normalización/naturalización de la violencia*<sup>27</sup>, que erosiona la empatía y las actitudes prosociales en el grupo de pares. Sin embargo, no es algo irremediable; la reproducción de la violencia se puede evitar.
- 4) Abordar y aprender a vivir la diversidad (de identidades sexuales, de modelos familiares, de ideología, de raza, de características personales...) y el acoso (no justificar o minimizar el acoso por razón de género, homofóbico o transfóbico) es la mejor vacuna frente a la intolerancia y la violencia; y convertir los conflictos en una oportunidad educativa para trabajar la diversidad y mejorar la convivencia puede ser una estrategia eficaz.
- 5) Para erradicar el sexismo y la violencia de género hay que prestar atención al componente cognitivo, al componente afectivo o valorativo y al componente conductual<sup>28</sup>.

## 2.5. Metodología

Es preciso tener en cuenta que este estudio carece de antecedentes en el marco del sistema educativo vasco. En este sentido, su finalidad principal se dirige a obtener una primera fotografía de conjunto, lo más sólida posible, en torno a algunos aspectos, que puedan tener continuidad en el futuro, tanto en estudios generales como en otros más específicos. Desde este punto de partida, una premisa era la obtención de información fiable y significativa.

---

<sup>27</sup> Cerezo, F. (2006): «Violencia y victimización entre escolares. El bullying: estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del test BULL-S», en *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 4, 106-114. Citado en: Pichardo Galán, J.I. (2015): *Abrazar la diversidad: propuestas para una educación libre de acoso homofóbico y transfóbico*. Madrid: Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades, pág. 15.

<sup>28</sup> Díaz-Aguado Jalón, María José (dir.); Martínez Arias, Rosa; Martínez Barbarro, Javier (2014). *La evolución de la adolescencia española sobre igualdad y la prevención de la violencia de género*. Colección "Contra la violencia de género. Documentos", núm. 19. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Gobierno de España.



La fiabilidad dependía del proceso de obtención de la información. El haberse desarrollado en el marco de la Evaluación de diagnóstico ha garantizado, en general, el logro de una información fiable, especialmente por el hecho de que se ha aplicado en todos los centros, tanto públicos como concertados, y a un número importante de alumnas y alumnos escolarizados en 4º de Educación Secundaria y en 2º de ESO.

Esta investigación incorpora una metodología desde la perspectiva de género, una mirada específica, transformadora de las relaciones en la escuela, que pretende superar la simple descripción de los datos y su desagregación por sexo, y que tiene como objetivo avanzar hacia un análisis comprensivo, que explicita las percepciones y atributos de chicas y chicos, las interrelaciones entre ambos grupos y su diversidad interna, atendiendo a los contextos sociales y personales.

Se trata de asentar unas bases, lo más rigurosas posible, que superen el nivel intuitivo, acerca de la situación de la igualdad entre chicos y chicas y de la violencia de género en la escuela vasca. Este primer paso, el de conocer con cierto detalle la situación interna que permita establecer un diagnóstico, debe ayudar al aprendizaje que los agentes del sistema educativo vasco deben realizar sobre las diferencias de género en la escuela. A partir de ahí, se podrán planificar políticas de igualdad y evaluar su eficacia, tanto en un plano macro, de política educativa general, como en el de cada centro educativo.

Algunas de las variables con las que se han cruzado las respuestas son, entre otras, las siguientes: etapa, red educativa, sexo, tipología de familia, estudios de padres y madres, origen del alumnado, ISEC individual...

## **2.6. Características de los cuestionarios**

En esta investigación se ha analizado la percepción de la igualdad en el sistema educativo vasco desde dos tipos de informantes muy diferentes: los Equipos Directivos de los centros y el alumnado de 4º de Educación Primaria y de 2º de ESO.

### **2.6.1. Los cuestionarios de contexto para el alumnado**

Al alumnado de 4º de Educación Primaria y de 2º de ESO se le aplicaron 3 tipos de cuestionarios de contexto (A, B y C) con preguntas comunes y preguntas diferenciadas. De hecho, aproximadamente un tercio del alumnado de cada grupo (alrededor de 6.000 alumnos y alumnas por etapa) contestó a cada cuestionario, con lo cual se garantizaba una mayor fiabilidad de la muestra, al contar con información procedente de todos los grupos del conjunto de los centros.

Varias preguntas incluidas en el cuestionario C son las que se han utilizado como base para esta investigación. Estas preguntas se relacionan con los siguientes temas:



- Situaciones de “bullying”.
- Tiempo de ocio dedicado a determinadas actividades.
- Características asociadas a chicas y chicos.
- Profesiones asociadas a hombres y mujeres.
- Oportunidades a lo largo de la vida adulta en hombres y mujeres.

### 2.6.2. El cuestionario de contexto para los Equipos Directivos

Dentro del cuestionario de contexto para los Equipos Directivos, además de otra serie de preguntas de carácter sociodemográfico o que estaban relacionadas con otras investigaciones que lleva a cabo el ISEI-IVEI, se introdujeron las siguientes preguntas relacionadas con la Igualdad y la prevención de la violencia de género:

- Temas que se abordan en los Planes de Formación.
- Aspectos recogidos en el Plan de Centro 2014-15.
- Documentos en los que aparecen actividades de igualdad.
- Calidad de las relaciones entre el alumnado.



### **3. ANÁLISIS DESCRIPTIVO**





### 3.1. Características de los centros participantes

Dadas las características de la Evaluación de diagnóstico, de carácter censal, en los cuestionarios de contexto que cumplimentan los Equipos Directivos suele responder, prácticamente, la totalidad de los centros.

En la tabla 12 se recogen los datos referidos a los centros participantes:

	CENTROS PÚBLICOS		CENTROS CONCERTADOS		TOTALES
<b>4º de E. PRIMARIA</b>	313	69,9%	135	30,1%	448
<b>2º de ESO</b>	126	48,8%	132	51,2%	258
<b>TOTALES</b>	439		267		706

### 3.2. Características del alumnado participante

La tabla 13 reúne los datos del alumnado que ha respondido a las preguntas de dicho cuestionario. La información se desglosa según las variables que se han utilizado para cruzar la información acerca del alumnado: sexo, red educativa, origen, nivel de estudios de los padres y las madres, ISEC individual del alumnado, tipología de familias y etapa.



TABLA 13: ALUMNADO PARTICIPANTE EN EL CUESTIONARIO "C"				
VARIABLES		4º EP	2º ESO	TOTALES
SEXO	CHICAS	3.199 (49,9%)	2.859 (49%)	6.058
	CHICOS	3.205 (50,1%)	2.981 (51,0%)	6.186
	TOTAL CHICOS-CHICAS	6.404* (100%)	5.840 (100%)	12.244
RED	PÚBLICA	3.207 (50,1%)	2.747 (47%)	5.954
	CONCERTADA	3.197 (49,9%)	3.093 (53%)	6.290
	TOTALES POR RED	6.404 (100%)	5.840 (100%)	12.244
ORIGEN*	ORIGEN NATIVO	6.013 (94%)	5.345 (91,6%)	11.358
	ORIGEN INMIGRANTE	376 (6,0%)	492 (8,4%)	868
	TOTALES POR ORIGEN	6.389 (100%)	5.837 (100%)	12.226
NIVEL ESTUDIOS FAMILIAS*	BÁSICOS	211 (3,4%)	186 (3,2%)	397
	EGB O ESO	791 (12,6%)	928 (16,0%)	1.719
	BACHILLERATO, GMFP O EQUIVALENTE	2.272 (36,2%)	2.063 (35,7%)	4.335
	UNIVERSITARIOS O GSFP	3.006 (47,9%)	2.608 (45,1%)	5.614
	TOTALES POR ESTUDIOS	6.280 (100%)	5.785 (100%)	12.065
TIPOS DE FAMILIAS*	NUCLEAR	4.805 (75%)	4.498 (77%)	9.303
	MONOPARENTAL	786 (12,3%)	807 (13,8%)	1.593
	AMPLIADA	475 (7,4%)	342 (5,9%)	817
	POLINUCLEAR	161 (2,5%)	74 (1,3%)	235
	OTRAS	176 (2,7%)	119 (2,0%)	295
	TOTALES POR FAMILIAS	6.403 (100%)	5.840 (100%)	12.243
ISEC INDIVIDUAL*	ISEC BAJO	1.599 (25%)	1.497 (25,6%)	3.096
	ISEC MEDIO-BAJO	1.587 (24,8%)	1.444 (24,7%)	3.031
	ISEC MEDIO-ALTO	1.609 (25,2%)	1.454 (24,9%)	3.063
	ISEC ALTO	1.594 (25%)	1.442 (24,7%)	3.036
	TOTALES POR ISEC	6.389 (100%)	5.837 (100%)	12.226

\* La suma de los totales no siempre va a coincidir en algunas variables, debido a que una parte del alumnado puede no haber respondido a alguna de las preguntas que sirve para establecer dichas clasificaciones.



## **4. LA PERCEPCIÓN DE LA IGUALDAD POR EL ALUMNADO**





¿Qué entendemos por percepción de la igualdad?

En este apartado analizaremos las respuestas dadas por el alumnado ante una serie de aspectos que, a nuestro entender, están muy relacionados con el trabajo sobre la igualdad de género y la prevención de la violencia en los centros educativos.

A la igualdad de género le corresponde una perspectiva poliédrica, en la medida en que afecta a la práctica totalidad de los aspectos vitales de los hombres y mujeres: las relaciones, los logros, el reparto de los tiempos... En este informe nos vamos a fijar básicamente en las opiniones que nuestros alumnos y alumnas de 4º de Educación Primaria y de 2º de ESO han dado en torno a:

- El uso del tiempo de ocio.
- El tipo de relaciones que establecen en el entorno escolar.
- El grado de aceptación para compartir actividades con sus iguales cuando son diferentes.
- Las atribuciones que hacen a hombres y a mujeres: profesiones, características, perspectivas futuras en vida adulta.

Téngase en cuenta, además, la dificultad que sobre todo una parte o la totalidad del alumnado de 4º de Educación Primaria puede entender para responder algunas preguntas que implican cierto nivel de abstracción. No obstante, los resultados nos han permitido establecer algunas pautas generales respecto a cómo ve el alumnado la igualdad de género y a cómo cambia esa percepción de 4º de Educación Primaria a 2º de ESO.





## **TIEMPO DEDICADO AL CUIDADO DE PERSONAS Y LAS TAREAS DEL HOGAR**





#### 4.1. Conclusiones en relación con el tiempo dedicado al cuidado de personas y tareas del hogar



La actividad en la que mayor diferencia aparece entre chicas y chicos de Primaria es la de *jugar con consola o el móvil* (16,8 puntos porcentuales más en los chicos).

En ESO cambian las preferencias. Aumenta el tiempo de dedicación a *comunicarse con el móvil* y se reducen los tiempos dedicados a *la lectura por gusto* o a *aprender instrumentos musicales*. La mayor diferencia entre chicas y chicos se da en la actividad *leer por gusto*, (las chicas 17,8 puntos porcentuales más que los chicos que dicen leer).

Alrededor de un 40% del alumnado de Primaria y de ESO dedica cierto tiempo a *cuidar a otras personas*.

Casi el 76% del alumnado de Primaria y el 92% de ESO dice *hacer alguna tarea en el hogar*.

En la red concertada el alumnado de ambas etapas dice dedicar algo más de *tiempo al cuidado de personas* que en la pública. Sin embargo, en relación con el *tiempo dedicado a tareas del hogar* no hay diferencias.

El alumnado de ambas etapas perteneciente a familias nucleares y monoparentales (la mayoría) dice dedicar más tiempo a *tareas del hogar* que el resto. Sin embargo, se invierten los porcentajes cuando la tarea es *cuidar a otras personas*.

En relación con las actividades de *cuidado de otras personas* y de *tareas en el hogar* se observa que a mayor nivel de ISEC mayor tiempo dedicado a dichas tareas por parte del alumnado, tanto en Primaria como en la ESO.



## 4.2. Actitudes del alumnado ante el tiempo dedicado al cuidado de personas y a tareas del hogar

Uno de los ámbitos en que se asienta con fuerza la sociedad patriarcal es el ámbito doméstico y familiar. En este sentido, el reparto de las tareas reproductivas (cuidado de personas, limpieza, preparación de alimentos, economía familiar, etc.) es una de las esferas personales en que tradicionalmente más se ha reflejado la desigualdad de sexos.

En relación con el uso del tiempo en el País Vasco, EUSTAT, en su boletín de 17 de junio de 2016, señala lo siguiente: *“El 32% de las personas ocupadas de la C.A. de Euskadi afirma tener muchas dificultades para compaginar el trabajo con el cuidado de dependientes y un porcentaje similar (31,2%) a la hora de atender a hijos e hijas menores. Este alto grado de dificultad también lo percibe el 4,4% de las personas ocupadas cuando se trata de conciliar el trabajo con la realización de actividades personales. Las mujeres que trabajan fuera de casa y tienen hijos o hijas menores de 15 años destinan 4,5 horas diarias a su cuidado, mientras que los hombres en situación equivalente sólo emplean 2,9 horas diarias. Esta diferencia se reduce en el caso del cuidado de las personas dependientes, actividad a la que los hombres dedican 1,5 horas diarias y las mujeres 2,1 horas, siempre y cuando tengan algún dependiente a cargo”*.

En el cuestionario de la ED15 por primera vez se pregunta al alumnado de la educación obligatoria de la CAPV por el uso de su tiempo de ocio. El objetivo ha sido recabar información acerca de situaciones de igualdad/desigualdad entre chicas y chicos de los dos niveles educativos evaluados.

Ésta es la pregunta referida al tiempo dedicado a diferentes actividades, y las opciones que incluye. El alumnado debía elegir entre cuatro posibilidades en cada opción: 0 horas, entre 0 y 2 horas, más de 2 y menos de 6 horas, o más de 6 horas.

Aproximadamente, ¿cuánto tiempo has dedicado en total, a lo largo de la semana pasada, a las siguientes actividades?

- a. Tareas en el hogar.
- b. Cuidado de otras personas.
- c. Leer por gusto.
- d. Estar con amigos o amigas.
- e. Jugar con consolas, móvil, etc.
- f. Hacer deporte.
- g. Ver programas de televisión.
- h. Aprender o practicar con instrumentos musicales.
- i. Comunicación con el teléfono móvil.

Dadas las características de este informe nos centraremos especialmente en analizar las dos primeras opciones: tareas del hogar y cuidado de personas dependientes, por la implicación que estas dos tareas tienen en la corresponsabilidad en las familias y en el desarrollo de la autonomía personal.



### 4.2.1. Resultados por etapas

Las niñas y niños aprenden a comportarse siguiendo modelos, en primer lugar de su hogar y posteriormente observando las conductas de su entorno y otros estímulos múltiples que reciben de la publicidad, los medios de comunicación, etc.

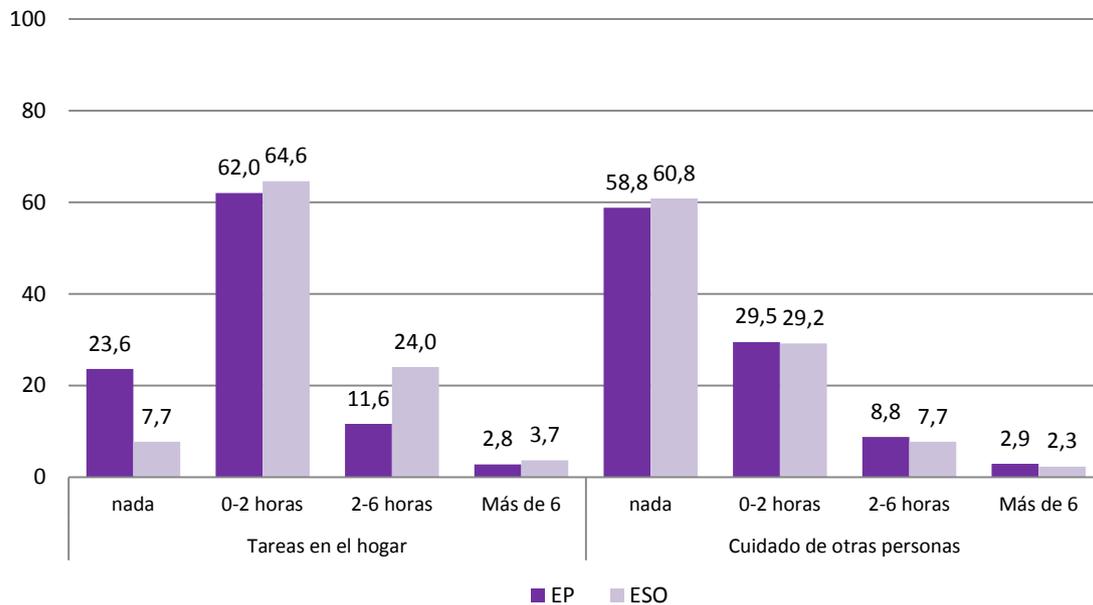
Vemos que un 76,4% de las niñas y niños de EP dedican hasta 6 horas a la semana a *tareas del hogar*, y que ese porcentaje se incrementa en la ESO, donde son un 92,3%. Esto lo interpretamos como una señal muy positiva.

Respecto a tareas relacionadas con el *cuidado de personas* (hermanos y hermanas u otros parientes) esos porcentajes se reducen. Ahora bien, alrededor del 40% del alumnado de ambas etapas afirma haberse ocupado de dicha tarea en su tiempo extraescolar a lo largo de la semana anterior a la realización del cuestionario.

Casi el 76% del alumnado de Primaria y el 92% de ESO dice hacer alguna tarea en el hogar.

A continuación aparecen un gráfico que recoge, por un lado, los porcentajes de reparto de los tiempos que el alumnado de 4º de E. Primaria y de 2º de ESO dice destinar a tareas del hogar y, por otro, al cuidado de personas a lo largo de una semana.

**Gráfico 4.2.1. Tiempo semanal que dedica el alumnado de 4º de EP y 2º de ESO a tareas del hogar y el cuidado de personas, por franjas horarias. ED15.**

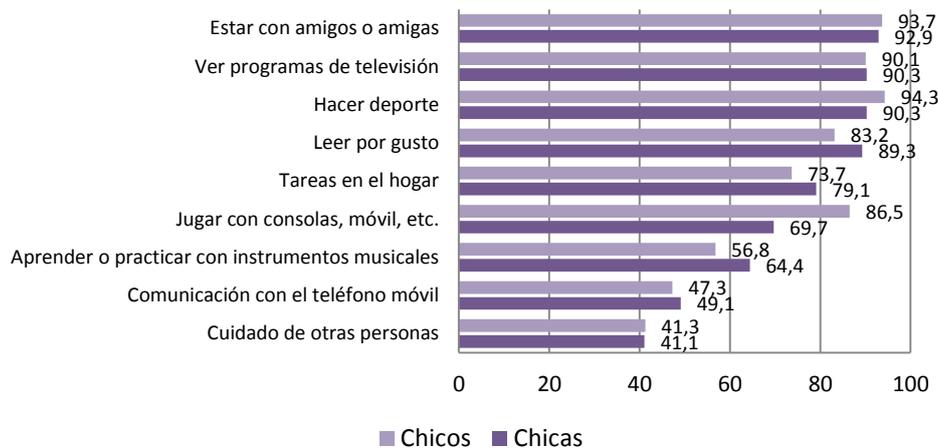




### 4.2.2. Resultados por sexo

En relación con las actividades de tiempo de ocio que realiza el alumnado, tanto en Educación Primaria como en ESO, se observa que el tiempo que dedican a determinadas actividades de ocio es muy similar en chicos y en chicas. La actividad en la que mayor diferencia aparece entre chicas y chicos de Primaria es la de *jugar con consola o el móvil* (16,8 puntos porcentuales más en los chicos). En el resto de las actividades la diferencia no supera los 8 puntos porcentuales.

**Gráfico 4.2.2.a. Tiempo acumulado de ocio entre el alumnado de 4º de Educación Primaria, por sexo**



En ESO cambian las preferencias, aumenta el tiempo de dedicación a *comunicarse con el móvil* y se reducen drásticamente los tiempos dedicados a *la lectura por gusto o a aprender instrumentos musicales*. A pesar de esto, la mayor diferencia entre chicas y chicos en esta etapa se da en la actividad de *leer por gusto*, donde las chicas superan en 17,8 puntos porcentuales a los chicos que dicen leer. En el resto de las actividades las diferencias no superan los 6,5 puntos.

**Gráfico 4.2.2.b. Tiempo acumulado de ocio entre el alumnado de 2º de ESO, por sexo**



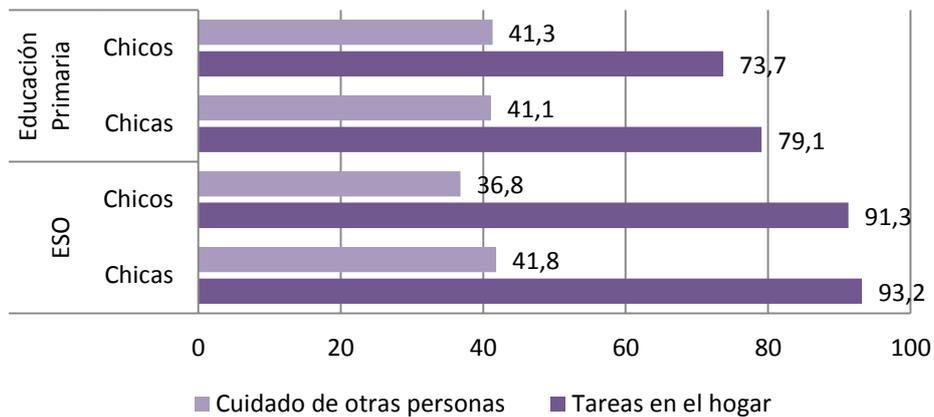


Si nos centramos más en aquellas tareas relacionadas con la corresponsabilidad en el hogar se aprecia lo siguiente:

En Primaria tanto niños como niñas dedican el mismo tiempo al *cuidado de otras personas* (alrededor del 41%). Esta relación se desequilibra en la ESO, pues, mientras las chicas se mantienen en torno al 41%, los chicos reducen su participación en esa tarea en 5 puntos porcentuales.

Respecto al tiempo dedicado a las *tareas en el hogar*, los datos revelan que chicas y chicos están implicados en ellas en buena medida. En Primaria las chicas superan a sus compañeros en 5,4 puntos. En la ESO se produce un incremento notable en los dos grupos, reduciéndose a menos de 2 puntos la diferencia entre chicas y chicos (93,2% de las chicas y 91,3% de los chicos).

**Gráfico 4.2.2.c. Tiempo acumulado dedicado a tareas del hogar y el cuidado de personas entre el alumnado de 4º de Ep y 2º de ESO, por sexo. ED15.**

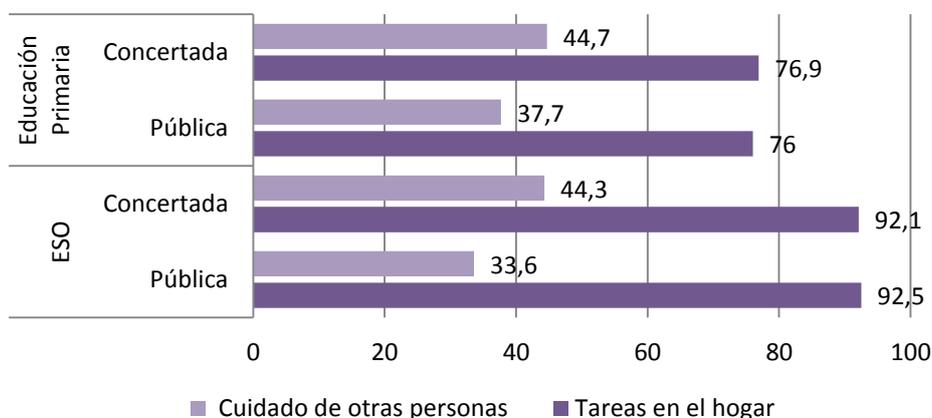


### 4.2.3. Resultados por red educativa

Si se hace el análisis por redes educativas y se acumulan las respuestas en las que el alumnado señala que hace algo (desde 0-2, 2-6 y más de 6 horas semanales), se aprecia que los porcentajes relacionados con el tiempo de dedicación a *tareas del hogar* es igual en ambas redes. Veamos la distribución de los datos por redes educativas y etapas:



Gráfico 4.2.3. Tiempo acumulado dedicado a tareas del hogar y cuidado de personas por el alumnado de 4º de Educación Primaria y 2º de ESO, por red. ED15



En la concertada, tanto en Primaria como en la ESO, el alumnado dedica más tiempo al cuidado de otras personas que en la pública.

Se puede concluir que:

- En *cuidado de otras personas* destaca la red concertada sobre la pública, con 7 puntos porcentuales más en Primaria y 10,7 puntos más en ESO.
- En relación con la implicación en las *tareas domésticas* por parte del alumnado no hay diferencia en las respuestas dadas entre una red educativa y otra, tanto en Primaria como en ESO.

#### 4.2.4. Resultados por origen del alumnado

Se entiende por alumnado inmigrante tanto el alumnado nacido fuera de España (en primera generación) o cuyo padre o madre ha inmigrado.

Hay que tener en cuenta que el número de respuestas es bastante diferente. Han respondido 6.013 nativos/as junto a 376 alumnos y alumnas inmigrantes.

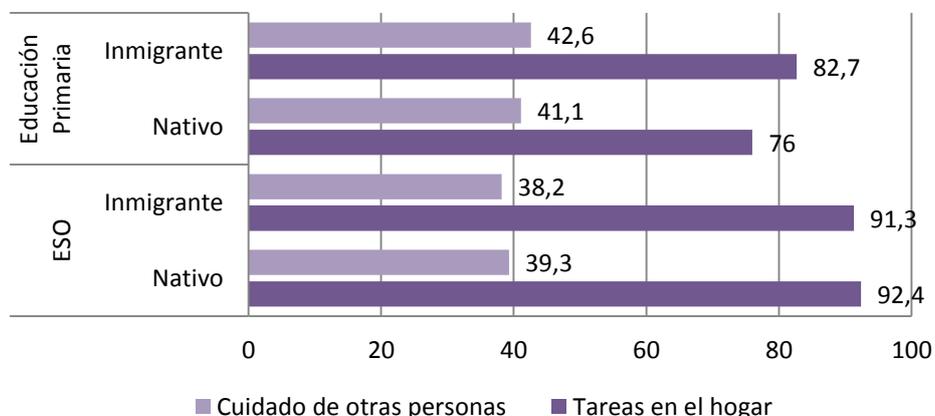
Si se tienen en cuenta las respuestas acumuladas de quienes responden que dedican algo de tiempo (desde 0-2 horas a más de 6) frente a quienes no hacen ninguna de las actividades planteadas en el cuestionario, se observa lo siguiente:

- Entre el alumnado de 4º de Primaria, el alumnado inmigrante en 1ª o 2ª generación dedica un 6,7% más de tiempo semanal a *tareas del hogar* que el alumnado nativo.
- En torno al 40% del alumnado de Primaria, tanto nativo como inmigrante, dedica algo de tiempo a *cuidar de otras personas*.
- En ESO apenas hay diferencias en los porcentajes relativos a *tareas en el hogar* y *el cuidado de personas*, según la variable origen del alumnado.

El alumnado inmigrante de Primaria dedica más tiempo a las *tareas del hogar* que el alumnado nativo.



Gráfico 4.2.4. Porcentajes acumulados del tiempo dedicado a tareas del hogar y cuidado de personas del alumnado de 4º de Educación Primaria y 2º de ESO . ED15



#### 4.2.5. Resultados por tipología de familias

En el cuestionario se les preguntaba a qué tipo de familia pertenecían: nuclear, monoparental, ampliada, polinuclear u otras situaciones.

Se les describía el tipo de familia según los siguientes criterios:

- A. Familia nuclear con hijos o hijas. Familia en la que uno/a o más hijos/as conviven con una pareja (del mismo o de distinto sexo).
- B. Monoparental. Familia en la que uno/a o más hijos/as conviven sólo con un padre o una madre. Esta convivencia puede ser compartida en residencias distintas o ser a tiempo parcial en la misma vivienda.
- C. Ampliada. Cualquiera de los dos tipos de familia anteriores, en que además conviven con una o varias personas emparentadas (abuelo, tía, una nueva pareja de la madre o del padre...).
- D. Polinuclear. Se refiere a dos o más familias de cualquiera de los tipos anteriores que conviven en la misma vivienda.
- E. Otras situaciones (por ejemplo, centro de acogida).

TABLA 14: Distribución del alumnado de 4º de Educación Primaria y 2º de ESO por tipologías de familias a las que dicen pertenecer

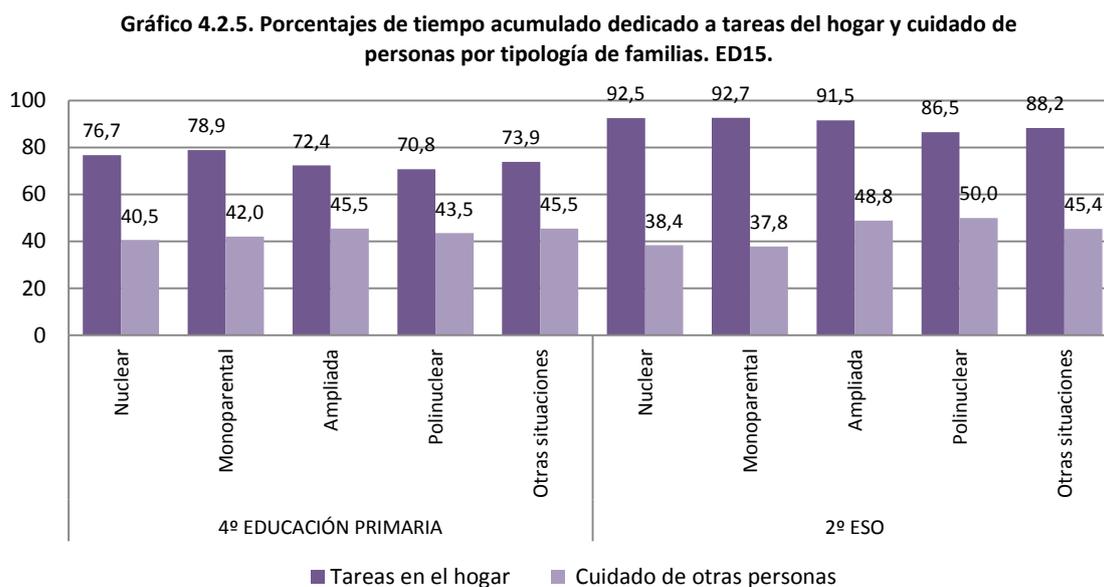
	TIPOLOGÍAS	4º EP	2º ESO	TOTAL
TIPOS DE FAMILIAS*	NUCLEAR	4.805 (75,0%)	4.498 (77,0%)	9.303
	MONOPARENTAL	786 (12,3%)	807 (13,8%)	1.593
	AMPLIADA	475 (7,4%)	342 (5,9%)	817
	POLINUCLEAR	161 (2,5%)	74 (1,3%)	235
	OTRAS	176 (2,7%)	119 (2,0%)	295
	TOTALES POR FAMILIAS		6.403 (100%)	5.840 (100%)



\* La suma de los totales no siempre va a coincidir en algunas variables, debido a que una parte del alumnado puede no haber respondido a alguna de las preguntas que sirve para establecer dichas clasificaciones.

Es importante tener en cuenta la diferencia en el número de respuestas en función del tipo de familia a la que pertenece cada alumno o alumna.

En el gráfico siguiente se aprecian los porcentajes acumulados del alumnado de 4º de EP en relación con el tiempo dedicado a actividades de ocio según el tipo de familia a la que pertenecen:



Los datos del gráfico señalan que:

- Los porcentajes acumulados de respuestas acerca del tiempo dedicado en la última semana a *tareas en el hogar* entre el alumnado de 4º de Primaria tienen un comportamiento muy similar en la variable tipología de familia, aunque con variaciones de hasta 8 puntos porcentuales.
- La actividad que menor porcentaje de respuesta acumulada tiene en Primaria, entre quienes dicen hacer algo a lo largo de la semana, es la del *cuidado de otras personas* (entre 45,5% el alumnado de “familias ampliadas” y de “otras situaciones” y 40,5% el de “familias nucleares”).
- En ESO el *cuidado de otras personas* se mantiene en niveles parecidos a 4º de Primaria. No obstante, en esta actividad es en la que se detecta la mayor diferencia entre el tipo de familia de procedencia. Disminuyen los porcentajes de quienes viven en “familias nucleares” o “monoparentales”, respecto a Primaria, y aumentan los índices de quienes viven en “familias ampliadas” y “polinucleares”.

El alumnado de ambas etapas perteneciente a familias nucleares y monoparentales (la mayoría) dice dedicar más tiempo a *tareas del hogar* que el resto. Sin embargo, se invierten los porcentajes cuando la tarea es el *cuidar a otras personas*.



- Entre el 88% y el 93% del alumnado de la ESO dice ocuparse de *tareas en el hogar*, independientemente del tipo de familia de origen. No obstante, las frecuencias más altas se dan en las “familias nucleares”, “monoparentales” y “ampliadas”.

#### 4.2.6. Resultados por nivel de estudios de las familias y nivel de ISEC del alumnado

Las tablas siguientes permiten ver cómo se distribuye el alumnado de 4º de Educación Primaria y de 2º de ESO que participó en las pruebas de la ED15 y que contestó a esta parte del cuestionario, según su nivel individual de ISEC y por los niveles de estudios de sus madres y/o padres.

TABLA 15: DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO DE 4º DE EP Y 2º DE ESO DE LA ED15 POR NIVELES DE ISEC				
	NIVELES DE ISEC	4º EP	2º ESO	TOTAL
ISEC INDIVIDUAL*	ISEC BAJO	1.599 (25,0%)	1.497 (25,6%)	3.096
	ISEC MEDIO-BAJO	1.587 (24,8%)	1.444 (24,7%)	3.031
	ISEC MEDIO-ALTO	1.609 (25,2%)	1.454 (24,9%)	3.063
	ISEC ALTO	1.594 (25,0%)	1.442 (24,7%)	3.036
	TOTALES POR ISEC	6.389 (100%)	5.837 (100%)	12.226

\* La suma de los totales no siempre va a coincidir en algunas variables, debido a que una parte del alumnado puede no haber respondido a alguna de las preguntas que sirve para establecer dichas clasificaciones.

TABLA 16: DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO DE 4º DE EP Y 2º DE ESO DE LA ED15 POR NIVELES DE ESTUDIO DE LOS PADRES Y MADRES				
	NIVELES DE ESTUDIOS	4º EP	2º ESO	TOTAL
NIVEL ESTUDIOS FAMILIAS*	BÁSICOS	211 (3,4%)	186 (3,2%)	397
	EGB O ESO	791 (12,6%)	928 (16,0%)	1.719
	BACHILLERATO, GMFP O EQUIVALENTE	2.272 (36,2%)	2.063 (35,7%)	4.335
	UNIVERSITARIOS O GSFP	3.006 (47,9%)	2.608 (45,1%)	5.614
	TOTALES POR ESTUDIOS	6.280 (100%)	5.785 (100%)	12.065

\* La suma de los totales no siempre va a coincidir en algunas variables, debido a que una parte del alumnado puede no haber respondido a alguna de las preguntas que sirve para establecer dichas clasificaciones.

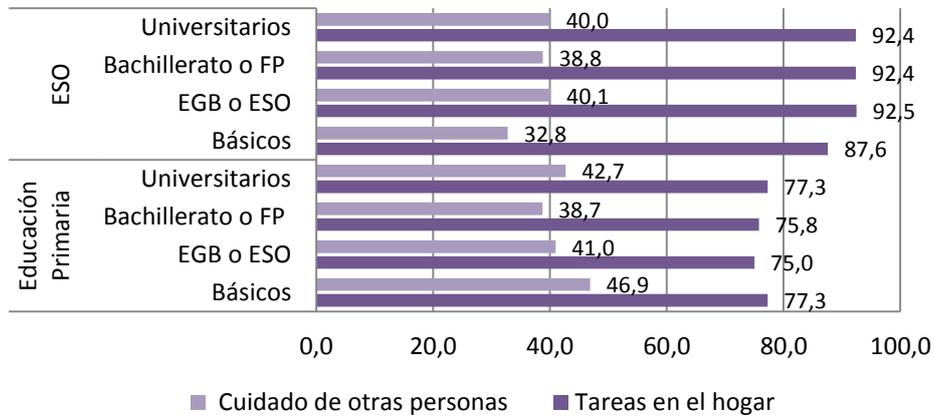
Los datos que se obtienen en relación con el tiempo dedicado a *tareas del hogar* y el *cuidado de personas* se ha cruzado con dos variables, cuyo comportamiento es muy parecido. Estas variables son el nivel de estudios de los padres y madres y el nivel de ISEC individual del alumnado.

En el gráfico siguiente se aprecian los porcentajes acumulados del alumnado de 4º de EP y 2º de ESO en relación con el tiempo dedicado a *tareas del hogar* y *cuidado de personas* según los estudios parentales:

El alumnado de 4º de EP de las familias con menor nivel de estudios es el que dedica más tiempo a *cuidar a otras personas*.



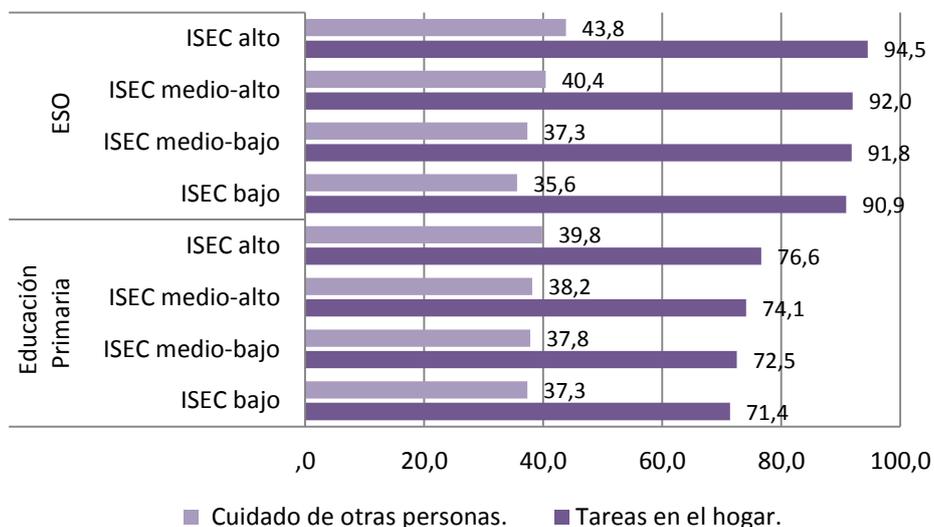
**Gráfico 4.2.6.a. Porcentajes de tiempo acumulado destinado a tareas del hogar y cuidado de personas del alumnado de 4º de Educación Primaria y 2º de ESo, por estudios familiares. ED15**



- El alumnado de 4º de Primaria cuyas familias tienen estudios básicos destaca en *cuidado de otras personas* (8 puntos porcentuales más que quienes proceden de familias con estudios de bachillerato o similares, que tienen el porcentaje más bajo). No se aprecian diferencias destacables respecto al tiempo dedicado a las *tareas en el hogar*.
- El alumnado de 2º de ESO de familias con estudios básicos es el que menos tiempo acumulado dedica a *tareas del hogar* (87,6%), frente al resto (algo más del 92%). Ocurre lo mismo en *cuidado de otras personas* (32,8%, frente a 38,8% o 40% en el resto de familias).

En el gráfico siguiente se aprecian los porcentajes acumulados del alumnado de 4º de E. Primaria y de 2º de ESO en relación con el tiempo dedicado a *tareas del hogar* y *cuidado de personas*, según el ISEC individual del alumnado:

**Gráfico 4.2.6.b. Porcentajes de tiempo acumulado dedicado a tareas del hogar y cuidado de personas, según ISEC. ED15**





Los datos revelan que:

- En relación con las actividades de *cuidado de otras personas* y de *tareas en el hogar* se observa que a mayor nivel de ISEC mayor tiempo dedicado a dichas tareas por parte del alumnado, tanto en Primaria como en la ESO.

El alumnado de la ESO con menor nivel de ISEC dedica menos tiempo al *cuidado de otras personas* y a realizar *tareas en el hogar*.





## ESTEREOTIPOS:



ATRIBUCIÓN DE CARACTERÍSTICAS FÍSICAS Y DE PERSONALIDAD



ATRIBUCIÓN DE PROFESIONES

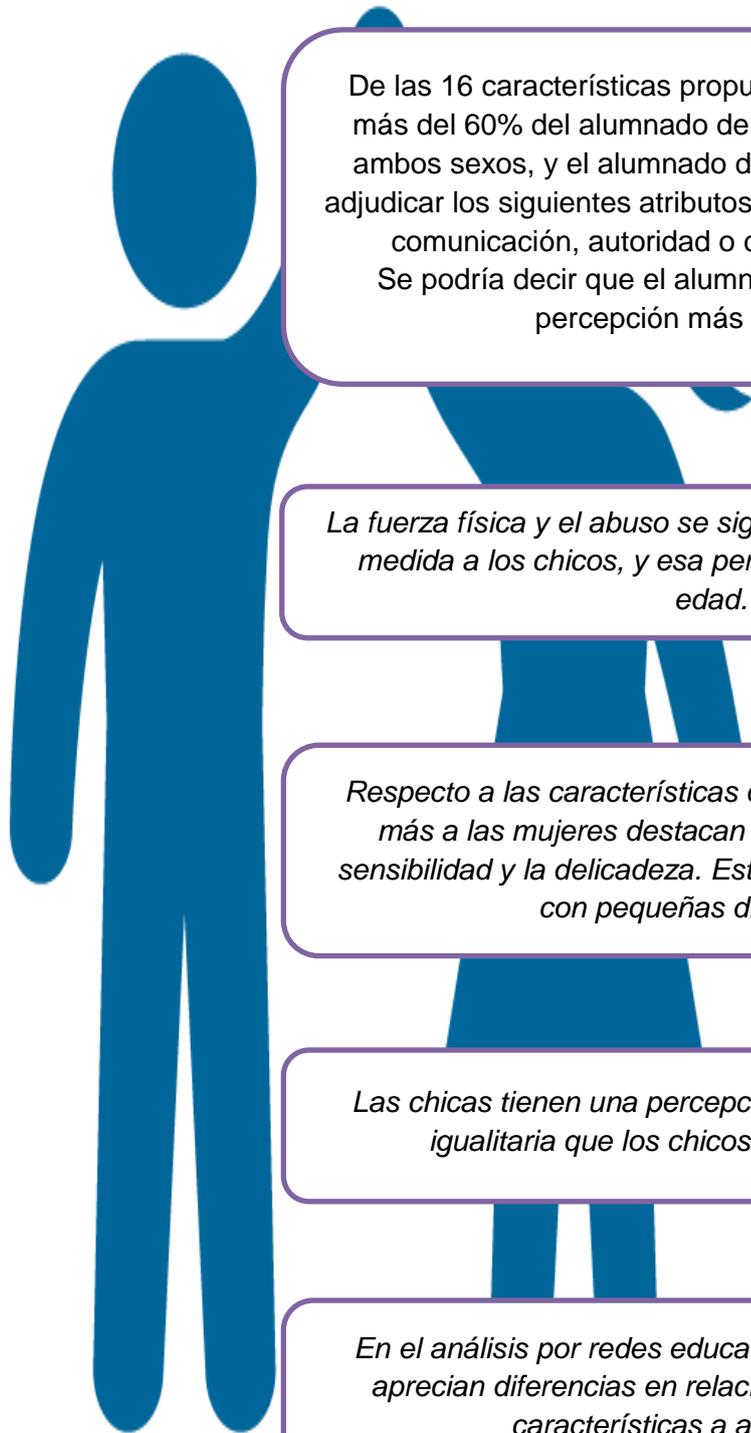


ATRIBUCIÓN DE OPORTUNIDADES A LO LARGOS DE LA VIDA





### 4.3. Conclusiones relacionadas con la atribución de características físicas y de personalidad a hombres y mujeres



De las 16 características propuestas en el cuestionario, más del 60% del alumnado de EP atribuye 5 de ellas a ambos sexos, y el alumnado de ESO 10. Coinciden en adjudicar los siguientes atributos: generosidad, facilidad de comunicación, autoridad o capacidad de estudio. Se podría decir que el alumnado de ESO tiene una percepción más igualitaria.

*La fuerza física y el abuso se siguen atribuyendo en mayor medida a los chicos, y esa percepción aumenta con la edad.*

*Respecto a las características que el alumnado atribuye más a las mujeres destacan la ternura, el cariño, la sensibilidad y la delicadeza. Esto ocurre en EP y en ESO con pequeñas diferencias.*

*Las chicas tienen una percepción de las personas más igualitaria que los chicos en ambas etapas.*

*En el análisis por redes educativas y etapas apenas se aprecian diferencias en relación a la adjudicación de características a ambos sexos.*



#### 4.4. Atribución de características físicas y de personalidad

Una de las conclusiones destacadas de la investigación de INFOJUVE (2011)<sup>29</sup> señala lo siguiente:

*“A pesar de los indicios más generales de apertura en cuanto a la ideología tradicional de género, los y las jóvenes evidenciaron igualmente la persistencia de roles afectivos de género enclavados aún en lo tradicional, y que en buena manera explicaban las diferencias tan claras entre las opiniones, ideas y actitudes de chicos y chicas. En concreto, se manifestó repetidamente un modelo rígido de la masculinidad que aún aparece como ideal para los varones, y que justifica un cierre e intolerancia muy grande frente a las expresiones físicas de afecto entre varones. “Rigidez” de los afectos masculinos que contrastaba enormemente con el “afecto fluido” demostrado por las chicas y que tolera en mucha mayor medida las muestras físicas de afecto y cariño entre mujeres, entre amigas y, por extensión, entre personas del mismo sexo.”*

En 4º de Educación Primaria y en 2º de Educación Secundaria Obligatoria se les pidió que opinaran sobre si consideraban que algunas características físicas o de personalidad eran más propias de las chicas, de los chicos o iguales para ambos sexos.

El objetivo de las preguntas era averiguar si el alumnado de estos niveles educativos obligatorios asigna características estereotipadas a las personas o si, por el contrario, muestra una percepción más igualitaria.

Ésta es la pregunta referida a las características que son más propias de cada sexo, y las 16 opciones que incluye:

Señala, según tu opinión, cuáles de las siguientes características son más propias de las chicas, cuáles de los chicos o cuáles son iguales para ambos.

- a. Fuerza física.
- b. Ternura.
- c. Debilidad física.
- d. Necesidad de protección.
- e. Abuso.
- f. Belleza.
- g. Comprensión.
- h. Cariño.
- i. Ser detallista.
- j. Sensibilidad.
- k. Delicadeza.
- l. Generosidad.
- m. Facilidad de comunicación.
- n. Habilidad manual.
- o. Autoridad.
- p. Capacidad de estudio.

<sup>29</sup> Op. cit., pág. 4.



#### 4.4.1. Resultados por etapas

En la tabla que aparece a continuación se indican los porcentajes directos de las respuestas dadas por el alumnado de ambas etapas, y que acumulan las respuestas que consideran que las características son “iguales para ambos” sexos.

Los datos están ordenados de mayor a menor según las respuestas del alumnado de 4º de Educación Primaria.

TABLA 17: CARACTERÍSTICAS ASOCIADAS A AMBOS SEXOS POR EL ALUMNADO DE 4º EP Y DE 2º ESO		
Característica	% 4º EP	% 2º ESO
Capacidad de estudio	73,1	72,6
Facilidad de comunicación	67,7	73,8
Autoridad	65,8	71,0
Comprensión	63,9	58,8
Generosidad	59,7	74,9
Ser detallista	58,7	62,9
Cariño	56,0	60,0
Habilidad manual	54,6	63,7
Sensibilidad	53,1	50,4
Necesidad de protección	53,0	57,6
Debilidad física	51,9	50,7
Delicadeza	46,7	44,8
Ternura	45,9	44,1
Belleza	45,1	60,3
Abuso	42,9	46,5
Fuerza física	39,8	32,4

Algunos prejuicios tienden a mitigarse con la edad.

Según los datos de las respuestas, en ESO aumenta el número de características y el porcentaje de alumnado que considera que son “iguales para ambos”. Estos datos invitan a pensar que algunos prejuicios se van diluyendo, tal vez como consecuencia de la formación y de las experiencias vitales.

Los datos globales de ESO reflejan, claramente, la progresión de las valoraciones igualitarias con respecto a EP. Pero, por otra parte, muestran que la consideración tradicional de que las chicas o los chicos poseen unas características propias diferenciadas se mantiene todavía con fuerza en este nivel educativo.

#### 4.4.2. Resultados por sexo

Al analizar estas mismas características consideradas “iguales para ambos” por el alumnado de EP y ESO, en función del sexo del alumnado, se puede observar que son las chicas quienes aportan porcentajes más altos de respuesta “iguales para



ambos”; esto es, parecen ser más igualitaristas en sus apreciaciones, sobre todo en EP.

En la siguiente tabla se ven todos los porcentajes de respuestas asociadas a “ambos sexos por igual” (en sombreado se han destacado las respuestas que superan el 60%, umbral que hemos considerado mínimo igualitario):

TABLA 18: CARACTERÍSTICAS ASOCIADAS A AMBOS, POR ETAPAS Y SEXO				
Característica	% 4º EP*		% 2º ESO	
	chica	chico	chica	chico
Capacidad de estudio	75,5	70,7	75,1	70,3
Autoridad	70,9	60,7	74,4	67,6
Facilidad de comunicación	70,6	64,8	75,4	72,3
Comprensión	66,0	61,8	58,2	59,3
Generosidad	61,2	58,3	74,7	75,2
Habilidad manual	59,8	49,5	65,2	62,2
Ser detallista	58,7	58,7	62,2	63,6
Debilidad física	58,1	45,7	52,0	49,5
Necesidad de protección	58,1	47,9	54,4	60,7
Cariño	55,7	56,4	59,9	60,1
Sensibilidad	53,9	52,3	45,7	55,0
Delicadeza	47,5	45,8	42,7	46,7
Fuerza física	46,5	33,2	37,3	49,5
Abuso	45,1	40,7	47,1	45,8
Ternura	44,6	47,1	42,9	45,3
Belleza	42,6	47,7	68,1	52,7

\*Están ordenados de mayor a menor según las respuestas de las chicas de 4º de Educación Primaria.

Se pueden analizar conjuntamente los resultados de ambos sexos:

- Hay una semejanza muy grande en las respuestas que dan las alumnas y los alumnos, tanto sobre características propias de las chicas como de los chicos. Destaca, sobre todo, el predominio de las valoraciones igualitaristas, con valores parecidos. Sólo las alumnas otorgan un valor notoriamente superior a “ambos iguales” en la característica *belleza* (casi 23 puntos de diferencia sobre las opiniones de los alumnos).
- Ambos colectivos consideran que, tras la valoración “ambos iguales” que suele ser la más elegida, es propio de las chicas la *ternura*, la *sensibilidad*, la *delicadeza*, la *debilidad física*, la *necesidad de protección*, el *cariño*, la *comprensión*, el *ser detallista*, la *belleza*, la *capacidad de estudio*, la *generosidad* y la *facilidad de comunicación*.
- También alumnas y alumnos coinciden en que la *fuerza física*, el *abuso* y la *autoridad* son características más propias de los chicos, aunque con grandes diferencias entre unas características y otras.

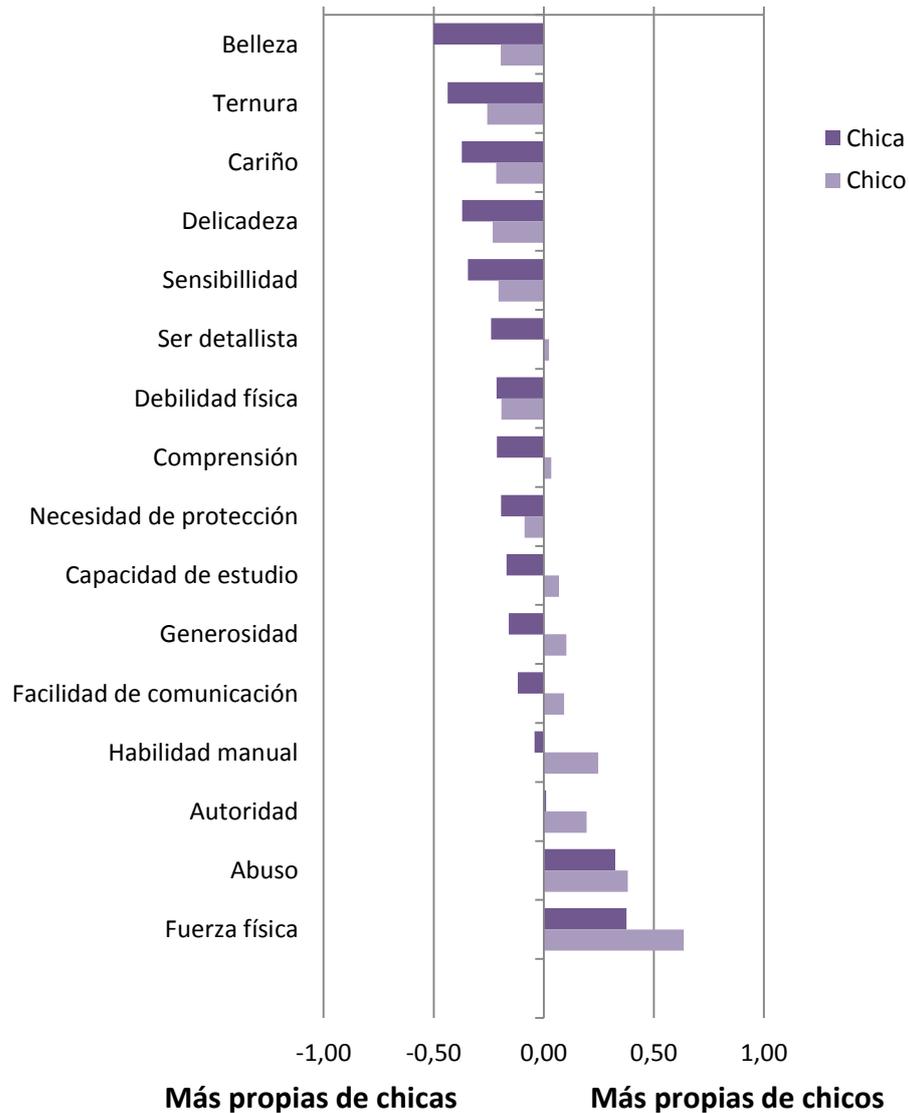
En la ESO chicas y chicos son más igualitarios que en Primaria.



Al comparar los datos de EP y de ESO, se aprecia una notable mejora en las atribuciones igualitarias, es decir, en compartir ambos sexos una característica. A la *capacidad de estudio*, la *autoridad*, la *comprensión*, la *generosidad* o la *habilidad manual*, que destacan en EP, se les suman la *facilidad de comunicación*, la *belleza*, el *ser detallista*, el *cariño* y algunas otras características con índices algo menores.

En el gráfico que aparece a continuación se han convertido las respuestas del alumnado de 4º de Educación Primaria: A partir de las respuestas en las que el alumnado dice atribuir una serie de características físicas y personales tanto a hombres como a mujeres por igual (el punto 0, central), hemos destacado aquellas en las que bien los chicos o bien las chicas consideran que ciertas características siguen siendo más propias de las mujeres (en la escala de 0 a -1) o de los hombres (en una escala de 0 a 1). Están ordenadas de mayor a menor adjudicación a las mujeres.

**Gráfico 4.4.2.a. Atribución de las características físicas y de personalidad a chicas y chicos o a ambos, por el alumnado de 4º de EP. ED15**





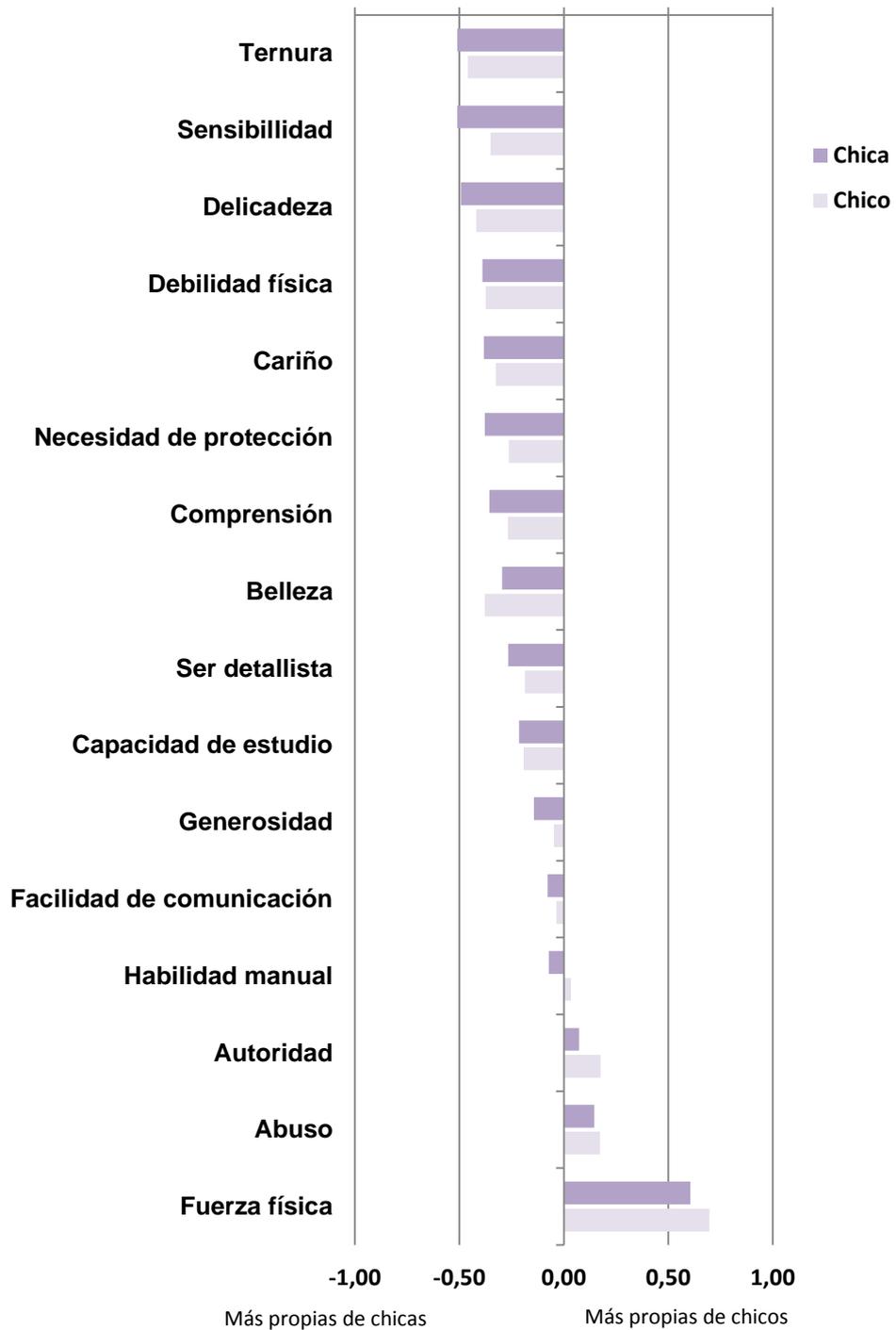
Tal y como se ha podido apreciar, las respuestas de los niños y las niñas son diferentes: las chicas tienden a atribuir a las mujeres más características consideradas como “femeninas”. Hay discrepancias en la atribución de características tales como *la comprensión, la generosidad, la capacidad de estudio, la facilidad de comunicación, ser detallista o la habilidad manual*. Se siguen percibiendo como más propias de chicos *la autoridad, el abuso y la fuerza física*, valoración más acusada por parte de los chicos que de las chicas.

Al igual que en el gráfico anterior, en el que sigue a continuación se han convertido las respuestas del alumnado de 2º de ESO, teniendo en cuenta las que el alumnado atribuye tanto a hombres como a mujeres por igual (el punto 0, central) y destacando aquellas que siguen considerándolas más propias de las mujeres (en una escala de 0 a -1) o de los hombres (en una escala de 0 a 1). Están ordenadas de mayor a menor adjudicación a las mujeres.

Como se puede apreciar, las chicas y chicos de ESO hacen atribuciones parecidas, aunque con diferencias en los porcentajes. Los chicos tienden a adjudicar en mayor medida que las chicas cualidades consideradas socialmente más “femeninas”, salvo en la *belleza*. Las cualidades percibidas como más iguales para ambos sexos serían *la generosidad, la facilidad de comunicación y la habilidad manual*. *La autoridad, el abuso y, especialmente, la fuerza física* siguen considerándolas más propias de los hombres.



Gráfico 4.4.2.b.: Atribución de las características físicas y de personalidad a chicos, a chicas o a ambos, según el alumnado de 2º de ESO. ED15.





#### 4.4.3. Resultados por red educativa

En la tabla que sigue a continuación se incluyen los porcentajes de respuestas consideradas “iguales para ambos” por el alumnado de EP y ESO, según la titularidad del centro

Los datos se han ordenado de mayor a menor, según las respuestas de los centros públicos de 4º de Educación Primaria. De esta manera, se puede ver la diferente percepción que señala el alumnado de los centros concertados de esa etapa, y sus compañeras y compañeros de 2º de ESO. Se han destacado con sombreado las respuestas que superan el 60%, umbral que hemos considerado mínimo igualitario:

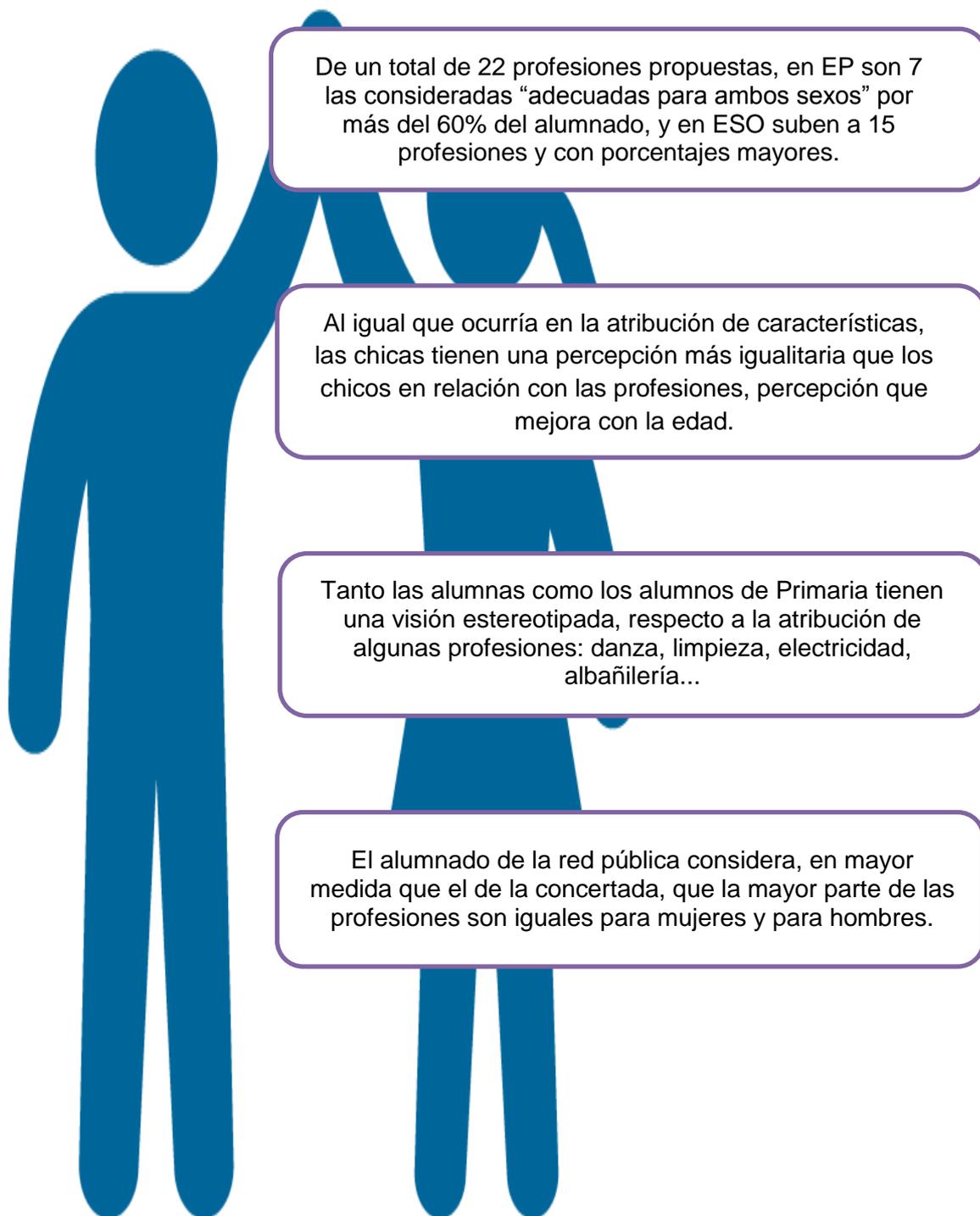
El alumnado de la red pública de la ESO manifiesta una percepción más igualitaria de los sexos que el de la concertada.

Características	% 4º EP		% 2º ESO	
	Pública	Concertada	Pública	Concertada
Capacidad de estudio	71,9	74,3	74,5	71,0
Facilidad de comunicación	67,6	67,8	74,1	73,6
Comprensión	64,9	62,9	62,1	55,9
Autoridad	64,5	67,1	73,7	68,5
Ser detallista	62,7	54,8	69,9	57,0
Cariño	57,5	54,6	64,9	55,7
Generosidad	57,3	62,1	73,1	76,5
Sensibilidad	56,6	49,7	56,5	45,1
Habilidad manual	54,8	54,4	66,1	61,4
Debilidad física	54,2	49,6	56,7	45,4
Necesidad de protección	54,1	51,8	61,1	54,5
Delicadeza	50,8	42,6	53,0	37,4
Ternura	49,3	42,4	50,6	38,4
Belleza	47,6	42,7	62,6	58,2
Fuerza física	44,2	35,6	38,2	27,3
Abuso	43,7	42,2	48,6	44,6

En general, puede afirmarse que los porcentajes de las alumnas y de los alumnos de la red pública que atribuyen características físicas y de personalidad a “ambos sexos por igual” son superiores a los porcentajes de la red concertada, tanto en Educación Primaria como en ESO.



#### 4.5. Conclusiones relacionadas con la atribución de profesiones a hombres y mujeres





#### 4.6. Atribución de profesiones

En el cuestionario se pidió al alumnado que opinase sobre qué profesiones consideraba que eran “más adecuadas para hombres”, cuáles “más apropiadas para mujeres” y cuáles “iguales para ambos”.

Esta es la pregunta y las profesiones sobre las que se debían posicionar:

Señala, según tu opinión, qué profesiones son más adecuadas para hombres, cuáles para mujeres y cuáles igualmente para ambos.

- a. Electricidad.
- b. Costura/Moda.
- c. Arquitectura.
- d. Enfermería.
- e. Investigación científica.
- f. Limpieza.
- g. Abogacía.
- h. Ingeniería.
- i. Conducción de taxi, metro...
- j. Medicina.
- k. Arreglo de ordenadores.
- l. Danza.
- m. Ertzaina.
- n. Dirección de empresas.
- o. Cocina.
- p. Barrer calles.
- q. Deportista.
- r. Política.
- s. Secretaría.
- t. Albañilería.
- u. Peluquería.
- v. Docencia/Enseñanza.

El objetivo de la pregunta era averiguar en qué medida el alumnado de los niveles educativos encuestados asigna profesiones estereotipadas a uno u otro sexo o si, por el contrario, muestra opiniones igualitarias acerca de las distintas profesiones que se le proponían.



#### 4.6.1. Resultados por etapas

En la siguiente tabla se han considerado las respuestas dadas como “adecuadas para ambos”. Los datos se han ordenado de mayor a menor, según las respuestas de los centros de 4º de Educación Primaria. Por otro lado, se han sombreado las respuestas que superan el 60%, umbral que hemos considerado mínimo igualitario:

Profesión	% 4º EP	% 2º ESO
Enseñanza	71,6	81,7
Deportista	66,1	80,2
Abogacía	63,6	81,3
Política	63,3	78,4
Dirigir empresas	61,7	77,3
Investigación científica	60,9	80,5
Medicina	60,3	79,0
Cocina	58,8	76,1
Secretaría	58,5	68,3
Enfermería	56,5	65,4
Barrer calles	54,7	63,7
Conducir taxi, autobús...	52,9	51,6
Ertzaina	51,7	63,1
Ingeniería	50,7	62,0
Arquitectura	50,1	66,3
Albañilería	47,5	51,9
Arreglar ordenadores	44,8	52,7
Limpieza	44,7	61,8
Electricidad	42,9	42,7
Danza	36,0	48,9
Peluquería	36,0	47,6
Costura/moda	26,8	41,3

Más de la mitad del alumnado de Primaria y de la ESO cree que la mayoría de las profesiones son propias de ambos sexos.

Según los datos de respuestas, en ESO aumenta el número de profesiones consideradas “igualmente adecuadas para ambos sexos”. También aumenta, entre 10 y 20 puntos según la profesión, el porcentaje de alumnado que las considera “adecuadas para ambos”. Estos datos invitan a pensar que algunas ideas estereotipadas extendidas en la infancia se cuestionan en la adolescencia.

Hay algunas profesiones que son consideradas por el alumnado como “más adecuadas para mujeres” o “más adecuadas para hombres”, es decir, tienen un porcentaje menor del 60% para la opción “igual para ambos”. En ESO son las siete profesiones siguientes: *electricidad, costura/moda, conducción de taxi, metro..., arreglo de ordenadores, danza, albañilería* y *peluquería*. En EP, además de las anteriores, señalan con un porcentaje menor del 60% para la opción “igual para



ambos” también las profesiones siguientes: *arquitectura, enfermería, limpieza, ingeniería, ertzaina, cocina, barrer calles y secretaría.*

#### 4.6.2. Resultados por sexo

En la tabla se destacan las profesiones consideradas por el alumnado de EP y de ESO “adecuadas para ambos sexos”. Los datos están ordenados de mayor a menor según las respuestas de las chicas de 4º de Educación Primaria. Asimismo, se han destacado con un sombreado las respuestas que superan el 60%, umbral que hemos considerado mínimo igualitario. Así, se puede ver la diferente percepción que señalan los chicos de esa misma etapa, y sus compañeras y compañeros de 2º de ESO.

Al analizar las respuestas considerando el sexo del alumnado, se puede observar que son las chicas quienes aportan porcentajes más altos de respuesta a la opción “iguales para ambos”. Parece que son las niñas y chicas adolescentes quienes en mayor número consideran que las profesiones no tienen relación con el sexo de las personas. Esta tendencia se extiende a un mayor número de profesiones en la ESO, nivel educativo en el que también los chicos muestran una valoración más equitativa que la de los alumnos de Primaria.

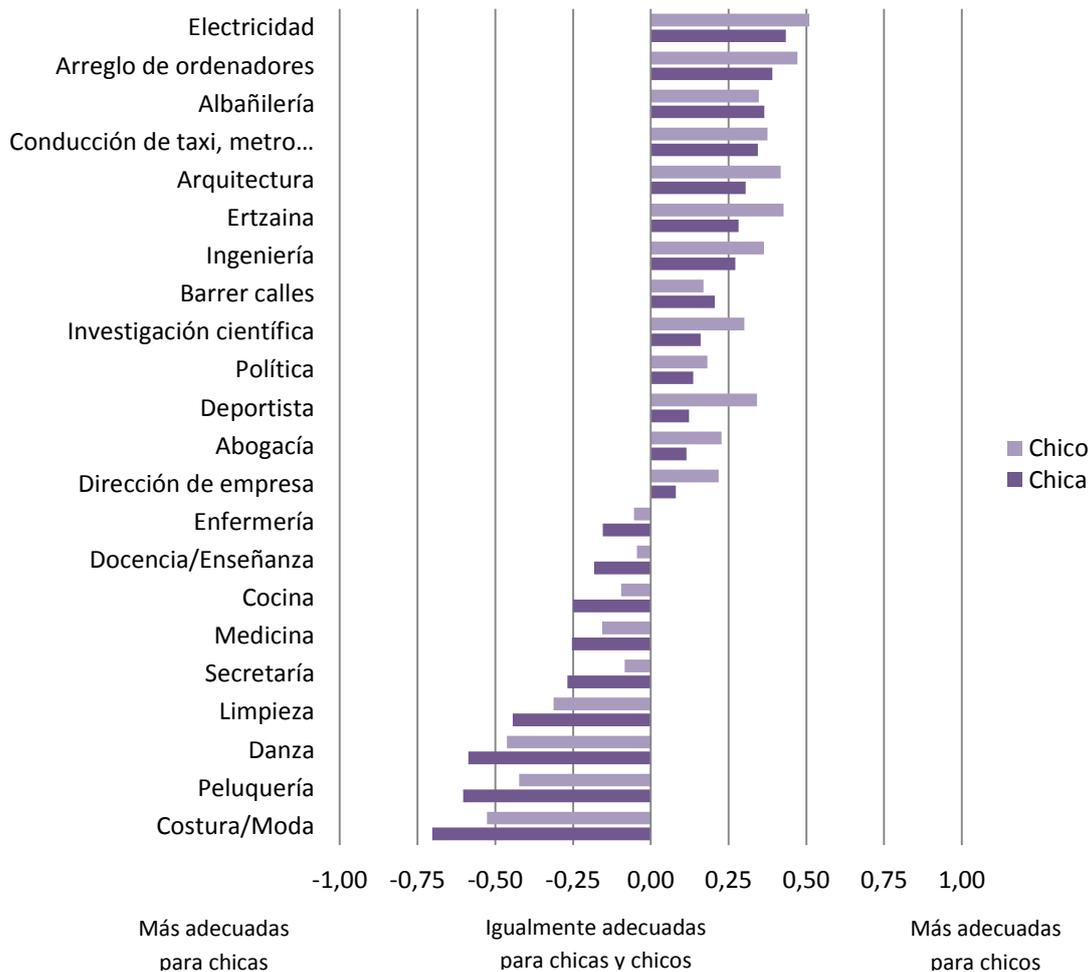
Las alumnas son más igualitarias que sus compañeros al valorar las profesiones.

Profesión	% 4º EP		% 2º ESO	
	chica	chico	chica	chico
Deportista	74,1	58,2	84,2	76,4
Enseñanza	73,1	70,1	84,8	78,6
Abogacía	68,6	58,7	84,4	78,4
Investigación científica	65,9	55,9	82,3	78,9
Dirigir empresas	65,7	57,8	80,5	74,3
Política	65,1	61,6	78,8	78,0
Medicina	62,7	57,9	83,3	74,9
Enfermería	60,1	53,0	66,7	64,1
Cocina	60,0	57,7	77,8	74,5
Secretaría	58,7	58,4	67,2	69,5
Ertzaina	56,6	46,9	66,0	60,4
Barrer calles	55,7	53,6	65,0	62,5
Ingeniería	53,9	47,6	64,0	60,2
Arquitectura	53,8	46,5	69,8	62,9
Conducir taxi, autobús...	53,5	52,2	49,2	53,9
Albañilería	47,9	47,0	51,3	52,6
Arreglar ordenadores	47,3	42,4	52,6	52,9
Electricidad	44,2	41,6	41,5	43,8
Limpieza	42,9	46,5	59,1	64,4
Danza	35,9	36,2	51,2	46,7
Peluquería	33,6	38,3	46,6	48,5
Costura/moda	24,6	28,9	42,2	40,5



En el gráfico que aparece a continuación, al igual que se hizo en el capítulo anterior, se han convertido las respuestas del alumnado de 4º de Educación Primaria, partiendo de aquellas en las que el alumnado dice atribuir una serie de profesiones tanto a hombres como a mujeres (el punto 0, central), destacando aquellas en las que bien los chicos o bien las chicas consideran más propias de las mujeres (en una escala de 0 a -1) o de los hombres (en una escala de 0 a 1). Están ordenadas de mayor a menor adjudicación a los hombres.

**Gráfico 4.6.2.a. Atribuciones de determinadas profesiones a chicos, a chicas o a ambos, según el alumnado de 4º de EP. ED15.**



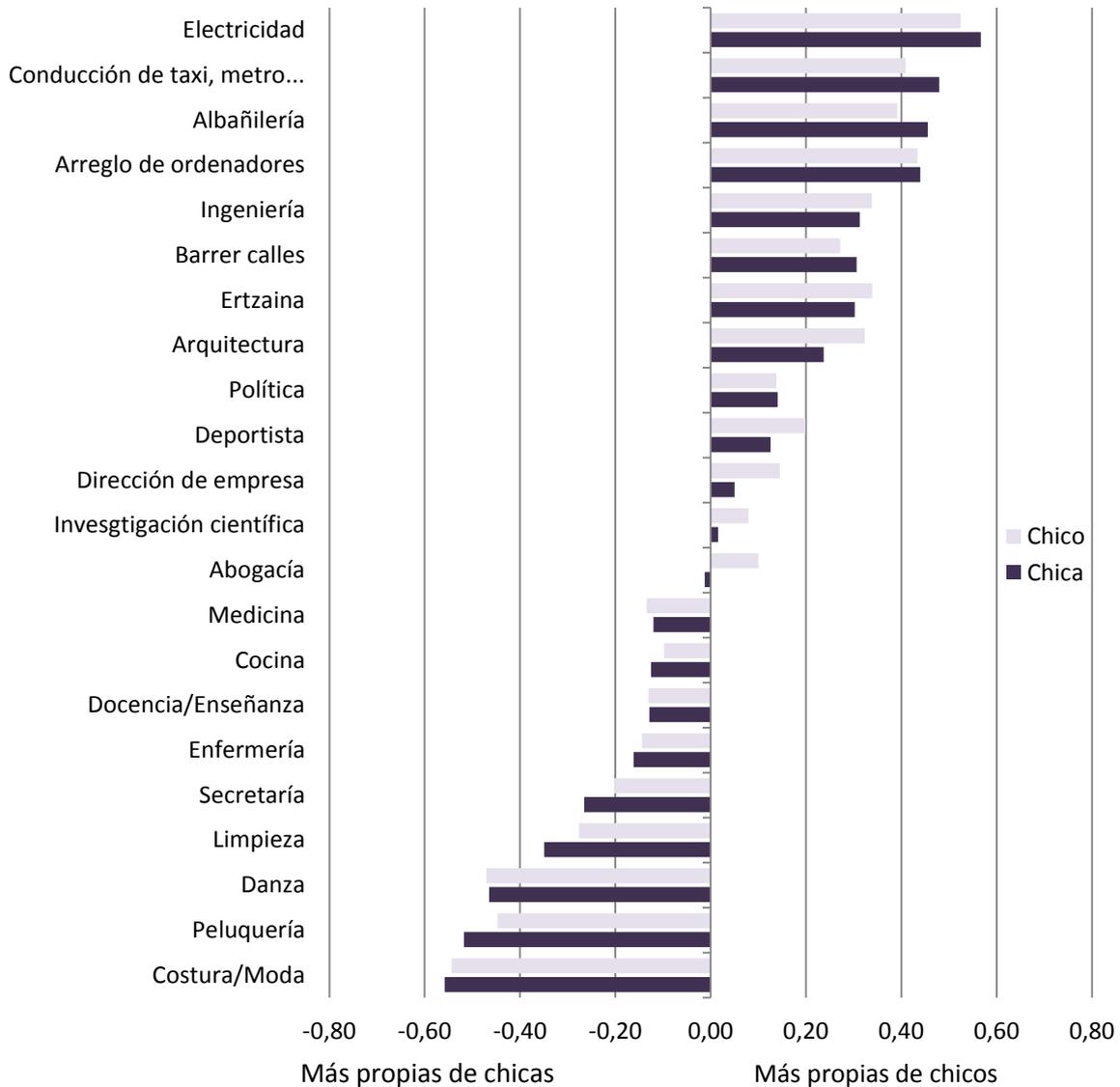
En Primaria se aprecia que tanto chicas como chicos siguen percibiendo determinadas profesiones más unidas al sexo de las personas que otras. Los niños de 4º adjudican en mayor medida que sus compañeras las profesiones “masculinas”, y, a la inversa, las chicas perciben más aquellas profesiones socialmente asociadas al “mundo femenino” que sus compañeros.

Al igual que se ha analizado en Primaria, en 2º de ESO se han convertido las respuestas partiendo de aquellas en las que el alumnado dice atribuir una serie de profesiones tanto a hombres como a mujeres (el punto 0, central), destacando aquellas que consideran más propias de las mujeres (en una escala de 0 a -1) o de



los hombres (en una escala de 0 a 1). Están ordenadas de mayor a menor adjudicación a los hombres.

**Gráfico 4.6.2.b. Atribuciones de determinadas profesiones a chicos, a chicas y a ambos, según el alumnado de 2º de ESO. ED15.**



En este gráfico se aprecia, en primer lugar, una cierta uniformidad en las respuestas entre chicos y chicas, y que, a pesar de que hay un porcentaje importante del alumnado de 2º de ESO que percibe que las profesiones pueden ser tanto para hombres como para mujeres, persisten los estereotipos en relación con determinadas profesiones. En cierta manera, muchas de ellas responden a la realidad social que percibe el alumnado.



Puede concluirse que:

- En general, predomina la opción “ambos iguales” sobre la adscripción a uno u otro sexo de las profesiones. Sin embargo, perdura la percepción sexista en torno a una gran parte de profesiones, sobre todo las que podríamos llamar tradicionalmente feminizadas o masculinizadas, pues la segunda opción coincide con la de una sociedad tradicional.
- En casi todos los casos las chicas son más igualitarias que los chicos, pero ambos colectivos expresan unas opiniones semejantes.
- El alumnado de 2º de ESO tiene una percepción de las profesiones más igualitaria que el de 4º de Educación Primaria.

Las chicas suelen ser más igualitarias, pero chicas y chicos coinciden al atribuir algunas profesiones más a las mujeres o más a los hombres.

#### 4.6.3. Resultados por red educativa

Como puede observarse en la tabla siguiente, al igual que ocurre con la atribución de características físicas y de personalidad, tanto en EP como en ESO, en todas las profesiones es mayor el porcentaje de alumnado de la red pública que señala que las características son “iguales para ambos”. Es decir, el alumnado que estudia en la red concertada subraya más, en sus opiniones, los estereotipos de las profesiones consideradas tradicionalmente como más propias de los hombres o de las mujeres.

En la tabla los datos están ordenados de mayor a menor según las respuestas del alumnado de 4º de Educación Primaria de centros públicos. De esta manera, se puede ver la diferente percepción que señala el alumnado de esa misma etapa escolarizado en centros concertados, y sus compañeras y compañeros de 2º de ESO. Además, hemos destacado mediante un sombreado las respuestas que superan el 60%, umbral que hemos considerado mínimo igualitario.



**TABLA 22: PROFESIONES CONSIDERAS ADECUADAS PARA AMBOS SEXOS, SEGÚN LA RED EDUCATIVA**

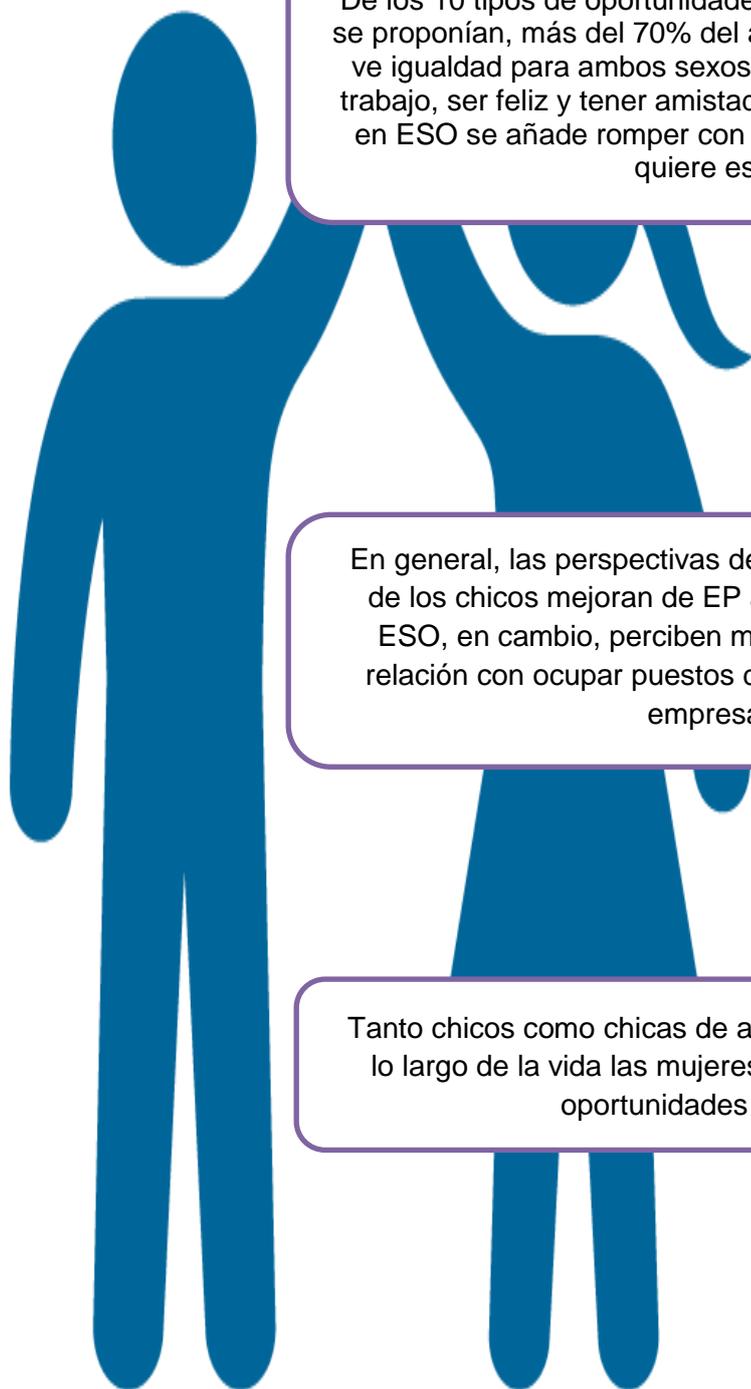
Profesión	% 4º EP		% 2º ESO	
	Pública	Concertada	Pública	Concertada
Enseñanza	72,1	71,2	82,8	80,7
Deportista	68,6	63,7	81,6	79,0
Política	65,1	61,6	79,4	77,5
Abogacía	64,3	62,9	81,9	80,8
Secretaría	64,2	53,0	76,1	61,5
Investigación científica	62,6	59,2	80,9	80,2
Medicina	62,1	58,5	79,5	78,5
Dirección de empresas	62,0	61,4	78,6	76,2
Cocina	60,6	57,1	78,2	74,3
Enfermería	57,2	55,9	67,5	63,4
Barrer calles	57,1	52,3	65,5	62,0
Conducir taxi, autobús...	56,1	49,7	55,6	48,1
Ingeniería	54,9	46,6	64,3	60,0
Arquitectura	53,3	46,9	67,3	65,4
Ertzaina	53,2	50,3	67,2	59,6
Albañilería	51,4	43,6	59,0	45,7
Arreglo de ordenadores	49,3	40,4	57,1	48,8
Limpieza	48,8	40,6	66,3	57,8
Electricidad	47,2	38,6	47,2	38,7
Danza	41,1	31,1	54,9	43,6
Peluquería	39,3	32,6	51,8	43,8
Costura/Moda	31,3	22,3	46,7	36,6

De las 22 profesiones incluidas en el cuestionario, más del 50% del alumnado de EP de la red pública considera que 16 son propias de “ambos sexos”, en tanto que más del 50% del alumnado de la red concertada aplica este criterio a 11 profesiones (la mitad del total). En siete profesiones las diferencias entre la pública y la concertada superan los 8 puntos (11,2 puntos en *secretaría* y 10,0 en *danza*).

La valoración del alumnado de ESO es más igualitaria que la del de EP, con subidas en general de más de 10 puntos. Además, se han reducido las diferencias entre la red pública y la red concertada en algunas profesiones; no obstante, más del 50% del alumnado de la red pública considera que 20 de las 22 profesiones del cuestionario son propias de “ambos sexos”, mientras que el de la red concertada otorga esa valoración a 15 profesiones.



#### 4.7. Conclusiones relacionadas con las oportunidades a lo largo de la vida para hombres y mujeres



De los 10 tipos de oportunidades a lo largo de la vida que se proponían, más del 70% del alumnado de EP y de ESO ve igualdad para ambos sexos en 4 (estudiar, encontrar trabajo, ser feliz y tener amistades distintas a la pareja), y en ESO se añade romper con una pareja con la que no quiere estar.

En general, las perspectivas de igualdad de las chicas y de los chicos mejoran de EP a ESO. Las chicas de la ESO, en cambio, perciben menos oportunidades en relación con ocupar puestos de poder en política o en empresas.

Tanto chicos como chicas de ambas etapas creen que a lo largo de la vida las mujeres y los hombres tendrán oportunidades distintas.



#### 4.8. Atribución de las oportunidades a lo largo de la vida

En el cuestionario de la ED15, se incluyó una pregunta con el objetivo de conocer las opiniones sobre las oportunidades que tienen hombres y mujeres a lo largo de la vida en diferentes situaciones. En 4º de EP y en 2º de ESO se les pidió que opinaran sobre quiénes creían que iban a tener más oportunidades a lo largo de la vida adulta en varios escenarios. Éstas son las 10 situaciones que incluye la pregunta:

Señala, en tu opinión, quién crees que va a tener más oportunidades en las siguientes situaciones a lo largo de la vida adulta:

- a. ... para estudiar.
- b. ... para encontrar trabajo.
- c. ... para lograr un buen sueldo.
- d. ... para lograr puestos de poder en una empresa.
- e. ... para lograr un puesto de poder en la política.
- f. ... para descansar en casa.
- g. ... para tener relaciones afectivas con sus hijos e hijas.
- h. ... para romper con una pareja con la que no quiere estar.
- i. ... para ser felices.
- j. ... para tener amistades distintas a la pareja.



#### 4.8.1. Resultados por etapas

En la tabla siguiente se desglosan los datos acumulados correspondientes a las respuestas, según la etapa del alumnado. En sombreado se han destacado las respuestas que superan el 60%, umbral que hemos considerado mínimo igualitario.

Situación	% 4º EP	% 2º ESO
Ser feliz	78,3	88,3
Tener amistades distintas a la pareja	78,0	84,8
Estudiar	74,9	75,2
Encontrar trabajo	73,1	70,0
Lograr un buen sueldo	66,2	64,4
Romper con una pareja	65,3	70,4
Tener relaciones afectivas con hijos e hijas	63,7	65,0
Lograr puestos de poder en una empresa	60,2	60,7
Lograr un puesto de poder en política	59,1	61,1
Descansar en casa	55,5	62,5

Como se observa en la tabla, hay cuatro situaciones a lo largo de la vida adulta (*estudiar*, *encontrar trabajo*, *ser feliz* y *tener amistades distintas a la pareja*) en las que tanto el alumnado de EP como el de ESO cree que el conjunto de las mujeres y los hombres van a tener elevadas oportunidades de llevar a cabo.

Respecto a *romper con una pareja con la que no quiere estar*, el alumnado de EP distribuye sus opiniones así: “más los hombres” 20,3%, “más las mujeres” 14,4% e “iguales oportunidades” 65,3%. El alumnado de ESO incrementa la opción “iguales oportunidades” al 70,4%, pero mantiene la diferencia de 5,9 puntos que favorece “más a los hombres” (17,8%) frente a “más las mujeres” (11,9%).

Chicas y chicos ven importantes diferencias en el grado de oportunidades que creen que tendrán en la vida. Coinciden en que ambos sexos tendrán oportunidades iguales en aspectos relacionados con su autonomía personal.

Las chicas y los chicos coinciden en que tendrán altas y parecidas oportunidades de *ser felices*, de *tener amistades distintas a la pareja* y de *estudiar*.

Tanto en EP como en ESO, coinciden las tres primeras situaciones en que se reconocen en mayor medida “iguales oportunidades para mujeres y hombres” (*ser felices*, *tener amistades distintas a la pareja* y *estudiar*). *Ser felices* experimenta un aumento de 10 puntos, en tanto que *estudiar* es valorado igual en las dos etapas. También coinciden en EP y en ESO las tres situaciones que arrojan los menores índices de valoración igualitaria (*descansar en casa*, *lograr un puesto de poder en política* y *lograr puestos de poder en una empresa*), con similares índices.

Las opciones “más las mujeres” y “más los hombres” quedan en todos los casos muy por detrás de “ambos iguales”. Sin embargo, merece la pena detenerse en los datos de algunas situaciones, pues la segunda opción ayuda a perfilar la percepción que tiene el alumnado de la sociedad vasca.



En suma, al comparar los datos de Primaria con los de ESO se observa que el alumnado de ESO, percibe de manera más igualitaria que el de Primaria las oportunidades a lo largo de la vida, respecto a algunas situaciones (*ser felices, tener amistades distintas a la pareja o descansar en casa*) y empeora en alguna (*encontrar trabajo*).

#### 4.8.2. Resultados por sexo

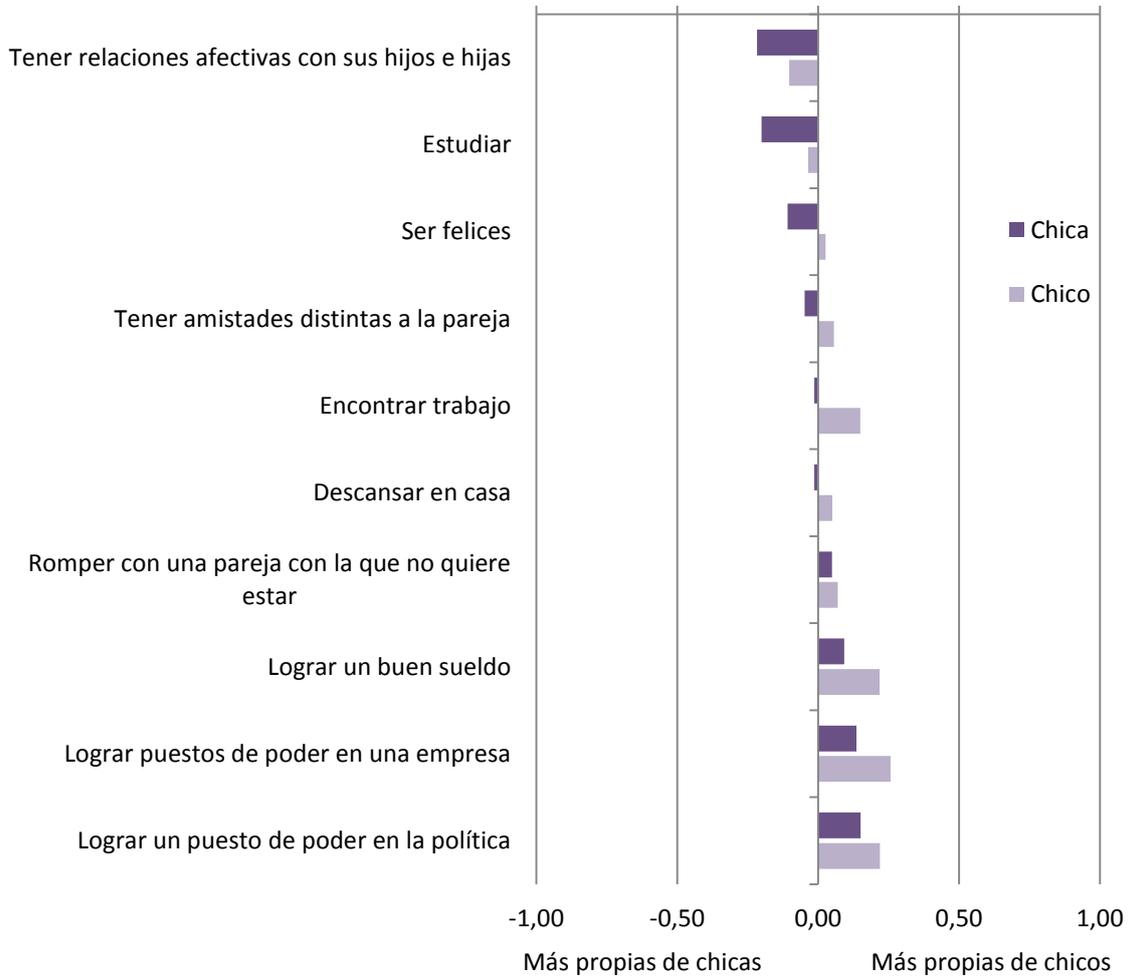
En la tabla siguiente aparecen los datos acumulados de las respuestas dadas por las chicas y chicos de 4º de EP y 2º de ESO en relación con las oportunidades que se puede tener a lo largo de la vida. Están ordenadas de mayor a menor por las respuestas de las alumnas de 4º de Educación Primaria y, nuevamente, se han destacado con un sombreado las respuestas que superan el 60%, umbral que hemos considerado mínimo igualitario.

Situación	% 4º EP		% 2º ESO	
	Chica	Chico	Chica	Chico
Ser feliz	81,0	75,6	88,7	87,9
Tener amistades distintas a la pareja	80,7	75,2	85,4	84,2
Encontrar trabajo	76,5	69,7	69,7	70,2
Estudiar	75,9	74,0	75,5	74,9
Lograr un buen sueldo	69,8	62,6	63,1	65,7
Romper con una pareja con la que no quiere estar	67,8	62,9	68,7	72,0
Tener relaciones afectivas con hijos e hijas	64,2	63,2	61,6	68,3
Lograr puestos de poder en una empresa	62,5	57,9	59,3	62,0
Lograr un puesto de poder en política	61,5	56,8	57,7	64,2
Descansar en casa	55,3	55,8	58,9	65,9



En relación con las oportunidades que la vida puede dar a hombres (de 0 a 1) y a mujeres (de 0 a -1) o a ambos (punto 0, central), el alumnado de 4º de Primaria muestra las siguientes opiniones:

**Gráfico 4.8.2.a. Atribución de las oportunidades a lo largo de la vida para hombres, mujeres o para ambos según el alumnado de 4º de EP. ED15.**

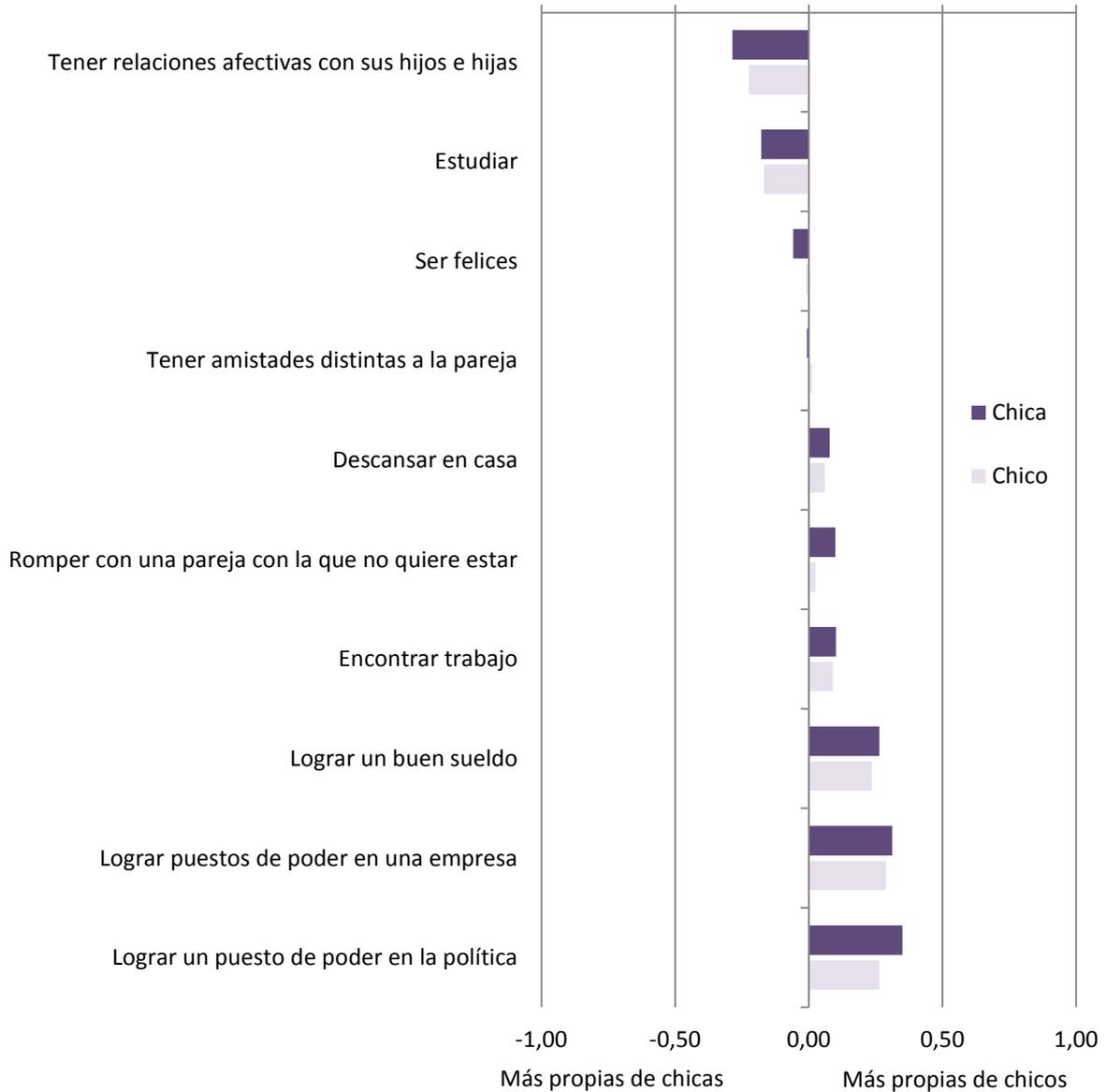


Aunque en el gráfico anterior la gran mayoría de las respuestas parecen concentradas en “para ambos igual”, tanto las chicas como los chicos creen que los hombres y mujeres en el futuro van a tener alguna ventaja o desventaja diferenciada según el sexo al que pertenezcan.



En relación con las oportunidades que la vida puede dar a hombres (de 0 a 1) y a mujeres (de 0 a -1) o a ambos (punto 0, central), el alumnado de 2º de ESO muestra las siguientes opiniones:

**Gráfico 4.8.2.b. Agrupación factorial de las oportunidades a lo largo de la vida para hombres y mujeres vistas por el alumnado de 2º de ESO, por sexo. ED15.**



Tanto los chicos como las chicas tienen opiniones muy similares. Aunque en muchas de las opciones presentadas consideran que tanto los hombres como las mujeres van a tener iguales oportunidades, se siguen percibiendo algunas diferencias.



Las alumnas ofrecen unas valoraciones más optimistas en EP, pues aportan opiniones en las que la opción “ambos igual” supera en todas las situaciones a las valoraciones de los alumnos, menos en una que es prácticamente igual en ambos sexos. Las diferencias con sus compañeros superiores a 5 puntos se dan en *lograr un buen sueldo* (7,3 puntos), *encontrar trabajo* (6,7), *tener amistades distintas a la pareja* (5,6) y *ser felices* (5,4).

La tendencia mostrada en EP se invierte completamente en ESO. Las alumnas de esta etapa hacen unas valoraciones en la opción “ambos igual” inferiores a sus compañeros en seis situaciones (en las otras cuatro las diferencias son menores de 1 punto). Éstos parecen ser más optimistas y, quizá podría decirse, ellas más realistas o conscientes en su percepción de la situación en la sociedad actual.

De hecho, mientras que los alumnos de ESO mejoran sus valoraciones igualitarias en todas las situaciones, sus compañeras lo hacen sólo en cuatro y rebajan sus expectativas en seis. Las chicas mejoran sobre todo en *ser felices* (+7,7 puntos), pero reducen la valoración en mayor medida en *encontrar trabajo* (-6,8 puntos). Los chicos mejoran sus valoraciones especialmente en *ser felices* (+12,3), *descansar en casa* (+10,1) y *romper con la pareja* (+9,1).

En general, las perspectivas de igualdad de las chicas y de los chicos mejoran de EP a ESO. Las chicas de la ESO, en cambio, perciben menos oportunidades en relación con ocupar puestos de poder en política o en empresas.



Finalmente, queremos indicar que no se presentan los resultados según la red educativa, porque el análisis ha revelado que no hay diferencias sustanciales entre la pública y la concertada.





## LAS RELACIONES ENTRE IGUALES





#### 4.9. Conclusiones de la percepción del maltrato entre iguales desde la perspectiva de quienes observan



*El alumnado de Primaria con menor nivel de ISEC y cuyas familias tienen menos estudios dice percibir más situaciones de maltrato entre iguales. Sin embargo, entre el alumnado de ESO se invierte la situación.*

*Las características físicas junto al origen, la cultura y la raza son las razones más frecuentes por las que parece que se ejerce el maltrato entre el alumnado en ambas etapas.*

*El nivel de discriminación por ser chico o chica que se percibe en Primaria se reduce de forma drástica en la ESO.*

*Ante la pregunta en ESO acerca de la percepción de conductas homofóbicas o lesbofóbicas, los chicos gays parecen sufrirlo en mayor medida que las chicas lesbianas. Esta situación se percibe más en los centros públicos y entre el alumnado con mayor nivel de ISEC y que procede de familias universitarias.*

*La convivencia con compañeras y compañeros de diferente cultura, religión o país de origen eleva el grado de aceptación, tanto en chicas como en chicos.*



#### 4.10. La percepción de quienes observan el maltrato entre iguales

En el informe elaborado por el equipo de J.I. Pichardo Galán<sup>30</sup> se señala que:

*“Así, podemos comprobar a lo largo de este trabajo que el género (el hecho de ser chico o chica, hombre o mujer, profesor o profesora, alumno o alumna) va a ser una variable central que diferencia los comportamientos, no sólo a la hora de ser agente de actitudes de discriminación o de exclusión, sino también a la hora de ser víctima de las mismas. De este modo, los varones aparecen con mayor frecuencia que las mujeres como personas que emiten insultos o tienen actitudes de discriminación. Así mismo, cuando los varones son víctimas de acoso, son más propensos a no pedir ayuda o a reaccionar de una forma violenta”.*

Una de las peores consecuencias que puede tener la discriminación sexista o de género es la aparición de conductas violentas, como continuamente se oye en los medios de comunicación. Afortunadamente, la consigna “violencia 0 desde los 0 años” está impregnando poco a poco la cultura educativa de los centros.

En este capítulo vamos a analizar la violencia que se ejerce entre iguales en el ámbito escolar fijando la atención en algunas de las causas o razones.

En el cuestionario se incluyó un apartado acerca del maltrato entre iguales o *bullying*, que recogía, entre otros, algunos aspectos relacionados con la discriminación por razón de género. Se abordó el tema desde dos perspectivas: la de quienes observan y la de las víctimas<sup>31</sup>. Cabe señalar que el concepto de *bullying* que se maneja en esta investigación así como en todas las publicadas por el ISEI-IVEI tiene las siguientes características: es una acción intencionada, se busca causar daño, miedo, angustia... Es una acción asimétrica, con desigualdad de poder entre la persona que agrede y la persona víctima y es recurrente y reiterativa. Los datos que se presentan a continuación, y con los que se elabora el Índice general de maltrato, recogen los porcentajes acumulados de las opciones “a menudo” y “siempre”.

<sup>30</sup> Pichardo Galán, J.I. y otros (2014): *Diversidad sexual y convivencia: una oportunidad educativa*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

<sup>31</sup> Ver informe del ISEI-IVEI (2016): *Maltrato entre iguales ED15 y Maltrato entre iguales 2016 (pendiente de publicación en la web)*.



En primer lugar, se les planteó una pregunta desde la perspectiva de quien observa el maltrato:

*Indica si en tu centro has visto que se excluye, se rechaza o se pega... continuamente a algún compañero o compañera por estos motivos.<sup>32</sup>*

*En 4º de Educación Primaria:*

- a. Por ser chico.
- b. Por ser chica.
- c. Por las características físicas o forma de vestir, llevar gafas...
- d. Por el origen extranjero, o por la cultura o por la raza.
- e. Por tener alguna discapacidad.
- f. Por la religión
- g. No lo he visto nunca.

*En 2º de ESO:*

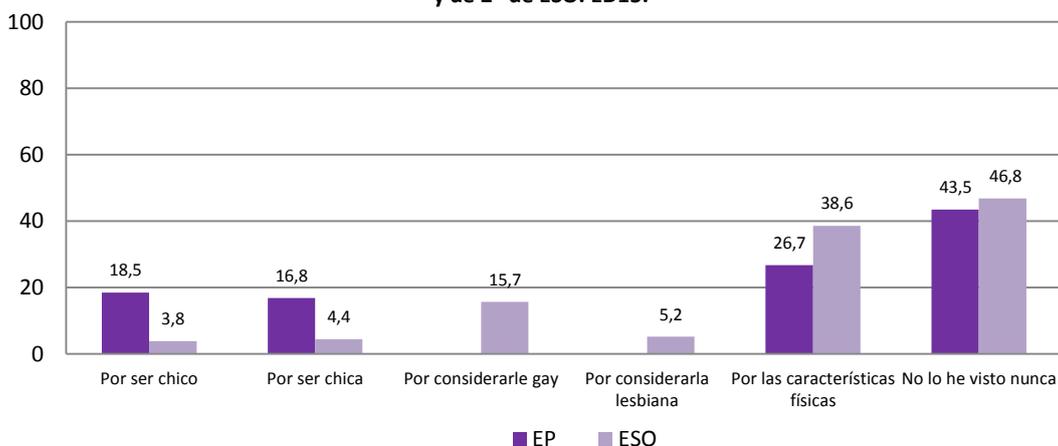
- a. Por ser chico.
- b. Por ser chica.
- c. Por gay.
- d. Por lesbiana.
- e. Por las características físicas o forma de vestir, llevar gafas, etc.
- f. Por el origen extranjero, o por la cultura o por la raza.
- g. Por tener alguna discapacidad.
- h. Por la religión.
- i. No lo he visto nunca.

En las líneas siguientes se presenta el análisis de los resultados respecto a las distintas formas de maltrato en función de distintas variables: etapas, sexo, red, ISEC individual del alumnado y tipología de familias.

#### 4.10.1. Resultados por etapas

Las respuestas desglosadas por etapas son las siguientes:

**Gráfico 4.10.1. Situaciones de acoso continuo observadas por el alumnado de 4º de EP y de 2º de ESO. ED15.**



<sup>32</sup> Dado que este apartado se aborda en el informe sobre la investigación llevada a cabo por el ISEI-IVEI en el mayo de 2016, que se publicará próximamente, nos vamos a limitar a analizar aquellas respuestas dadas por el alumnado que están más directamente relacionadas con la homofobia, la lesbofobia, el hecho de ser chica o chico y las características físicas...



Los datos destacan, en términos globales, que:

- El 56,5% del alumnado de EP y el 53,2% del alumnado de ESO afirma haber visto casos de acoso continuo de motivaciones distintas.
- La razón de casos de maltrato que más abunda en ambas etapas es la relacionada con las *características físicas o forma de vestir, llevar gafas, etc.*, que la señala el 26,7% en EP y el 38,6% en ESO.
- En EP, *ser chica o ser chico* ocupa el siguiente nivel de frecuencia de acoso escolar, con índices parecidos (entre 16,8% y 18,5%). En cambio, en ESO manifiesta unos índices muy inferiores (entre 3,8% y 4,4%).
- Sólo en ESO se plantea el acoso de raíz homofóbica. Las respuestas señalan un 15,7% *por considerarle gay* y un 5,2% *por considerarla lesbiana*.
- Otras razones para acosar, tales como *la religión, la discapacidad y el origen* son observadas por entre un 12% y un 20% en EP y entre un 7% y un 21% en ESO.

El alumnado de Primaria observa más situaciones de maltrato entre iguales por ser chica o por ser chico que en ESO.

#### 4.10.2. Resultados por sexo

Analizadas las respuestas diferenciando las dadas por las alumnas de las de los alumnos, estos han sido los resultados:

Gráfico 4.10.2.a. Situaciones de acoso continuo observadas por el alumnado de 4º de Educación Primaria, por sexo. ED15.

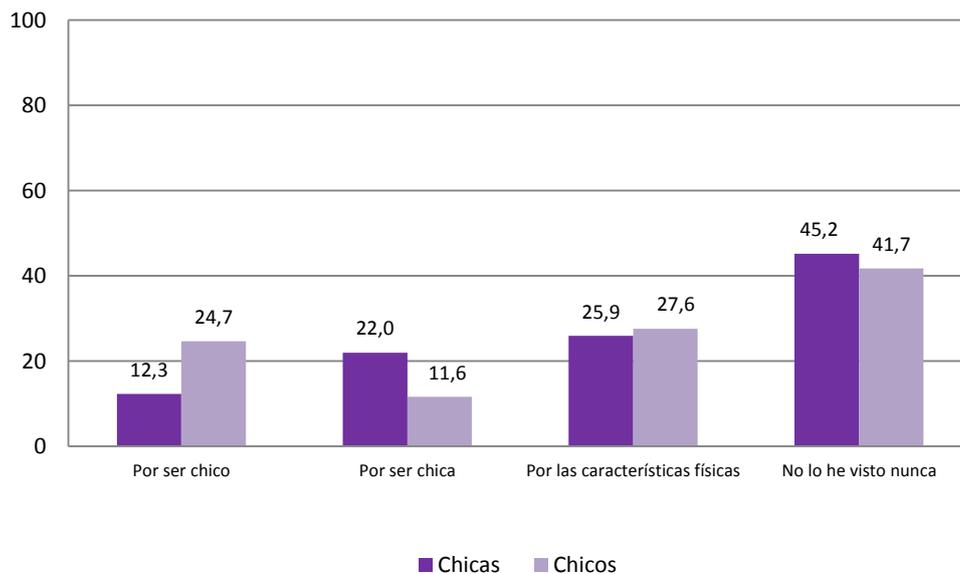
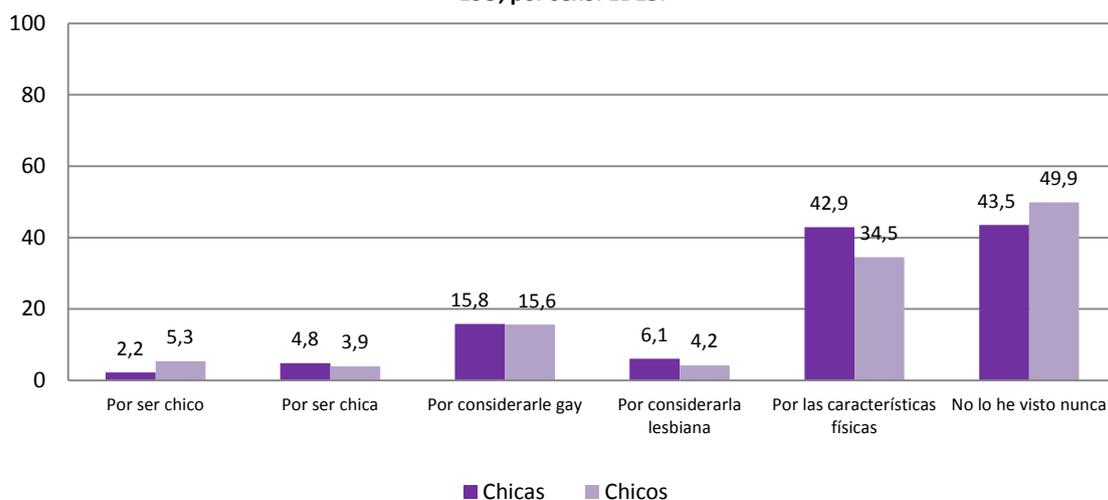




Gráfico 4.10.2.b. Situaciones de acoso continuo observadas por el alumnado de 2º de ESO, por sexo. ED15.



Los datos revelan algunas diferencias y también similitudes:

- Los chicos observan más acoso en EP que sus compañeras, pero en ESO se invierte el sentido, y son ellas las que captan una mayor frecuencia.
- En EP no hay grandes diferencias en los porcentajes entre ambos sexos. La excepción es que las chicas aprecian un mayor nivel de maltrato hacia ellas y los chicos hacia ellos.
- En ESO, tanto chicas como chicos perciben de forma similar el maltrato homofóbico, aunque observan más casos en chicos gais que en chicas lesbianas.
- En ESO las chicas aprecian más acoso que los chicos (8,4 puntos más) en relación con el *aspecto físico*. Podría estar relacionada esta diferencia con el mayor peso que tiene para las adolescentes la imagen física.

En ESO el maltrato por las características físicas, atuendo, etc. es el más importante, y es observado en mayor medida por las chicas.

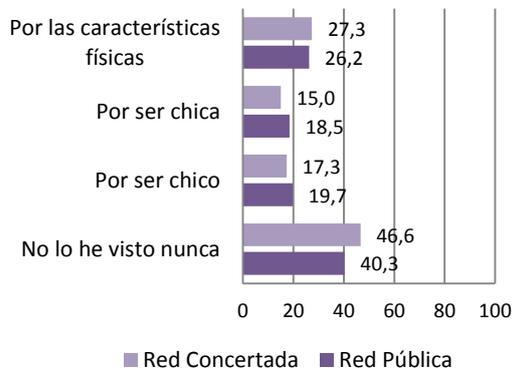
#### 4.10.3. Resultados por red educativa

Si se analizan las anteriores conductas por red educativa, apenas hay diferencias entre Educación Primaria y ESO. Tal vez, lo más reseñable sea que el alumnado de Educación Primaria de la red concertada observa menos situaciones de maltrato (6,3 puntos porcentuales menos).

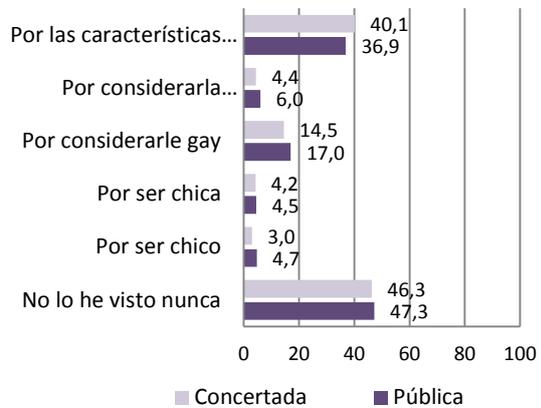
El análisis de las respuestas desglosadas según la red educativa del alumnado, tanto en 4º de Educación Primaria como en 2º de ESO ofrece estos resultados:



**Gráfico 4.10.3.a. Situaciones de acoso continuo observadas por el alumnado de 4º de Educación Primaria, según la red. ED15.**



**Gráfico 4.10.3.b. Situaciones de acoso continuo observadas por el alumnado de 2º de ESO, según la red. ED15.**



- El alumnado de EP de la red concertada observa menos situaciones de maltrato (6,3 puntos menos), situación que se equilibra entre las redes en la ESO.
- En EP los índices en la red pública *por ser chica* o *por ser chico* son ligeramente superiores a los de la concertada.
- Sin embargo, el alumnado de ESO de la red concertada observa algo más de maltrato en su entorno *por las características físicas*. En Primaria los índices son similares.
- En cambio, en ESO, en la red pública manifiestan una incidencia ligeramente mayor del acoso homofóbico; eso es, *por considerarle gay* y *por considerarla lesbiana*.

El alumnado de centros públicos de ESO observa comportamientos homófobos en un porcentaje algo mayor que el de la red concertada.

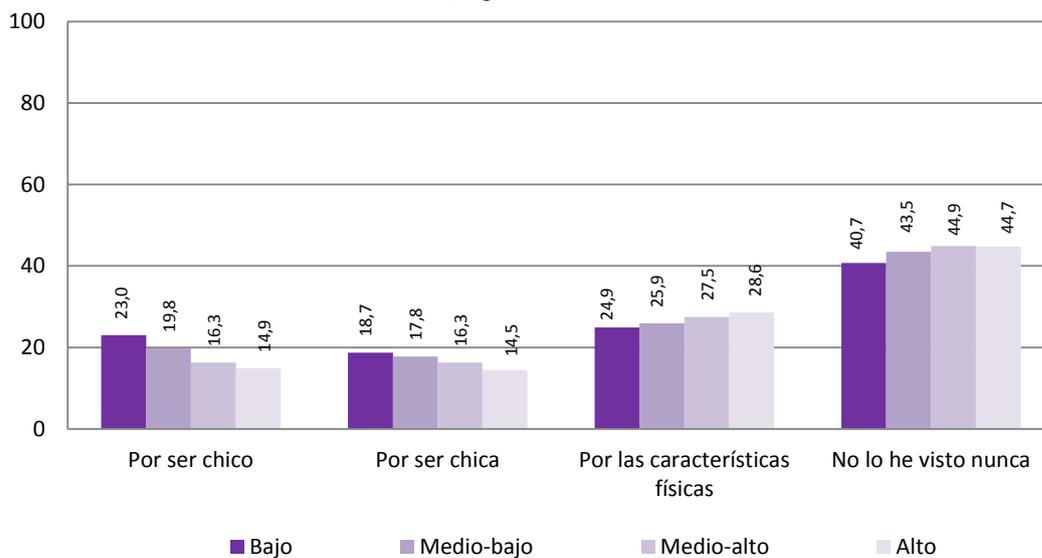
#### 4.10.4. Resultados por nivel de ISEC del alumnado y nivel de estudios de las familias

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en relación con las conductas de acoso entre iguales observadas en el ámbito escolar cruzadas con dos variables que tienen un comportamiento muy similar: el ISEC individual del alumnado y los niveles de estudios de los padres y las madres.

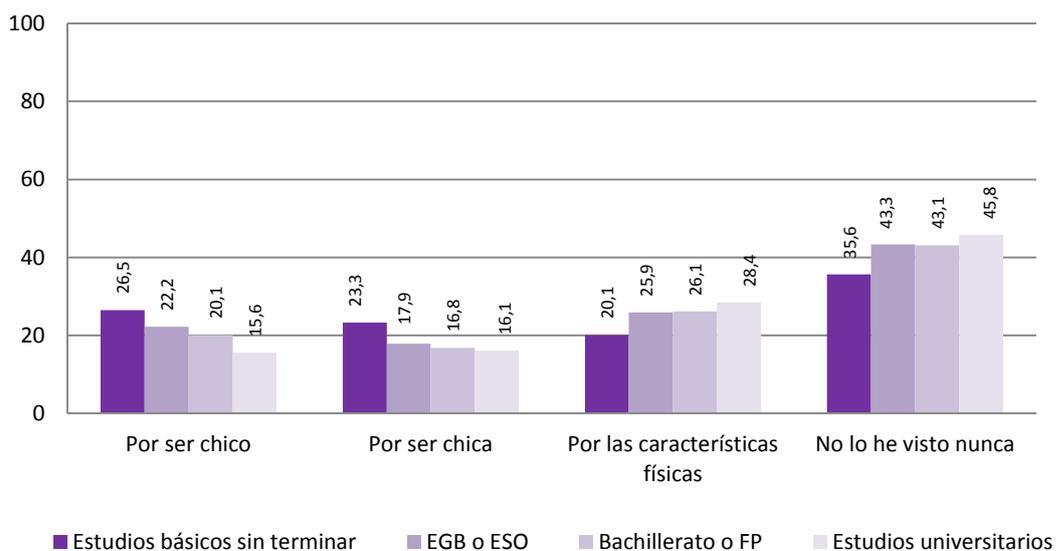
El análisis del maltrato entre iguales a la vista de la variable ISEC del alumnado y de los estudios de las familias en 4º de EP proporciona los siguientes datos:



**Gráfico 4.10.4.a. Situaciones de acoso continuo observadas por el alumnado de 4º de Educación Primaria, según el nivel individual de ISEC. ED15.**



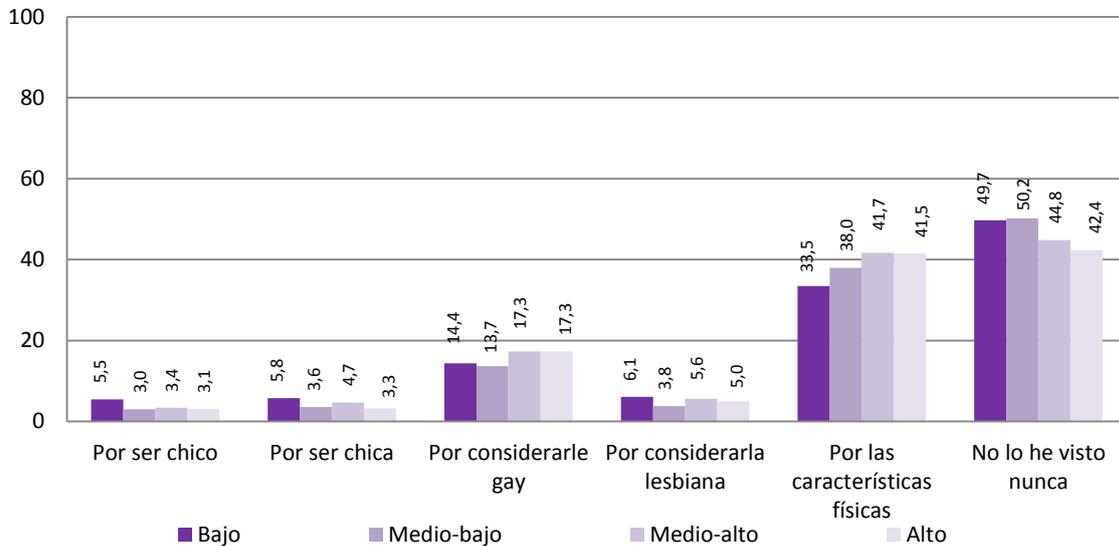
**Gráfico 4.10.4.b. Situaciones de acoso continuo observadas por el alumnado de 4º de Educación Primaria, según el nivel de estudios familiares. ED15.**



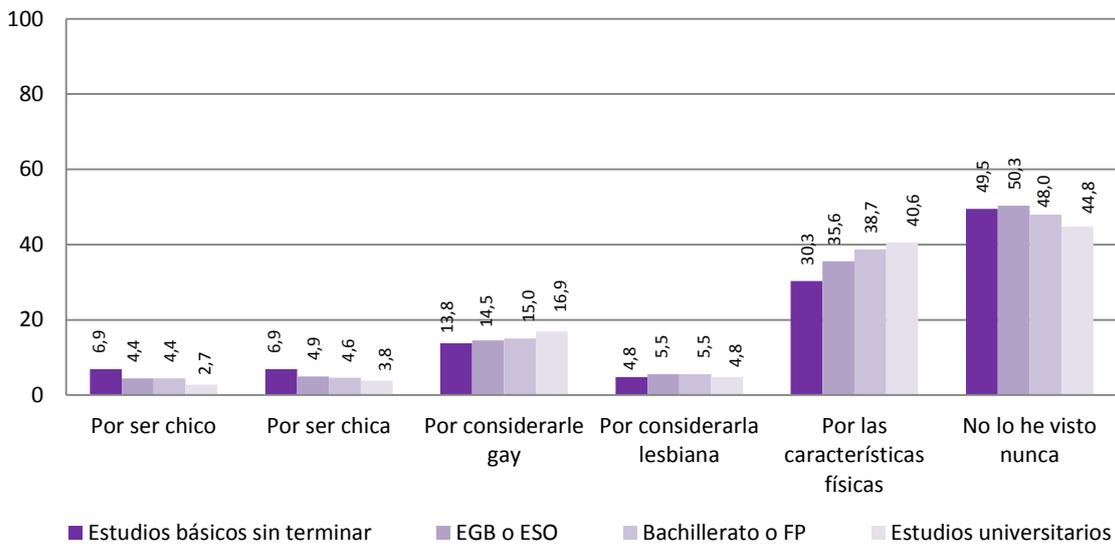


En 2º de ESO los resultados son los siguientes:

**Gráfico 4.10.4.c. Situaciones de acoso continuo observadas por el alumnado de 2º de ESO, según el nivel individual de ISEC. ED15.**



**Gráfico 4.10.4.d. Situaciones de acoso continuo observadas por el alumnado de 2º de ESO, según el nivel de estudios familiares. ED15.**



Los datos de los gráficos anteriores ponen de manifiesto que:

- En EP, a menor nivel de ISEC y/o de estudios familiares observan más conductas de acoso. En ESO la situación se invierte.
- En EP y en ESO, a menor nivel de ISEC y/o de estudios familiares se perciben más conductas de maltrato relacionadas *por ser chico*, *por ser chica*.



- Sin embargo, ese orden se invierte si las razones son *por las características físicas*, (vestimenta, gafas...) o *por ser gay*. El ambiente económico y cultural de las familias no influye en la observación de situaciones de acoso a una chica en ESO *por ser lesbiana*.
- En ESO, quienes tienen un ISEC medio-alto o alto y quienes pertenecen a familias con padre y o madre con estudios universitarios perciben más acoso *por considerar a algún compañero gay*.

El alumnado de EP con ISEC bajo observa más maltrato *por ser chica o por ser chico*. El de ISEC medio-alto o alto de ESO detecta más acoso *por considerarle gay*.





#### 4.11. Conclusiones de la percepción del maltrato entre iguales desde la perspectiva de las víctimas



Más del 62% del alumnado de Primaria y del 86% de ESO no ha sufrido nunca maltrato entre iguales. Las conductas de “bullying” se reducen con la edad.

Los chicos son víctimas de maltrato con mayor frecuencia que las chicas en todas las situaciones y en ambas etapas, a excepción de las chicas de 2º de ESO, debido a las características físicas.

Hay un porcentaje mayor de alumnado de la red pública (5% más en Primaria y 2% más en ESO) que dice haber sido víctima de alguna situación de maltrato entre iguales.

El alumnado con ISEC bajo sufre más “bullying” (12% más en Primaria y 5% más en ESO) que el de ISEC alto. Esta circunstancia se da en todas las situaciones planteadas.

El alumnado de ESO que dice sentirse víctima de homofobia o lesbofobia apenas llegan al 1,5%.



## 4.12. La percepción de quienes son víctimas del maltrato entre iguales

Como se ha indicado en el apartado anterior, dentro del cuestionario se incluyó una segunda pregunta, para recoger desde la perspectiva de las víctimas las circunstancias del maltrato por parte de sus iguales o *bullying*.

Esta es la pregunta formulada:

*Indica si, desde que empezó el actual curso, te han excluido, rechazado, insultado o pegado, o si te han hecho pasar miedo por alguna de las siguientes circunstancias:*

*En 4º de Educación Primaria:*

- a. *Por ser chica o por ser chico.*
- b. *Por mis características físicas o pro mi forma de vestir, llevar gafas, etc.*
- c. *Por mi origen extranjero, o por mi cultura o por mi raza.*
- d. *Por tener alguna discapacidad.*
- e. *Por mi religión.*
- f. *No me pasado nunca.*

*En 2º de ESO:*

- a. *Por ser chica o por ser chico.*
- b. *Por mi orientación sexual.*
- c. *Por mis características físicas o pro mi forma de vestir, llevar gafas, etc.*
- d. *Por mi origen extranjero, o por mi cultura o por mi raza.*
- e. *Por tener alguna discapacidad.*
- f. *Por mi religión.*
- g. *No me pasado nunca.*

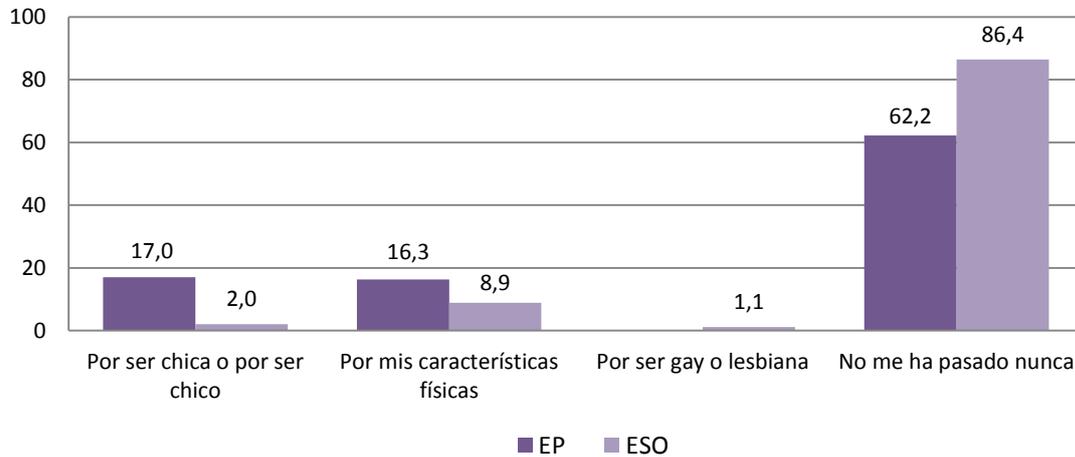
Al igual que en el apartado anterior, donde se desarrollan las conductas de acoso observadas por el alumnado, en este apartado relacionado con aquellas personas que se sienten víctimas se ha optado por analizar solamente las opciones a), b) y f) en el caso de Educación Primaria y a), b), c) y g) en la ESO.



#### 4.12.1. Resultados por etapas

Los datos desglosados por etapas son los siguientes:

Gráfico 4.12.1.a. Situaciones de acoso como víctimas en 4º de Educación Primaria y 2º de ESO. ED15.



- El alumnado de EP, en general, confirma padecer más situaciones de maltrato entre iguales que el alumnado de ESO.
- Más de un 16% del alumnado de EP señala haber sufrido acoso durante el curso *por ser chica o por ser chico*, o *por las características físicas*.
- En ESO la mayor frecuencia se alcanza en el rechazo *por las características físicas* (casi un 9%), en tanto que el resto de situaciones se sitúa por debajo del 2,0% de incidencia.

El 17% del alumnado de EP afirma sufrir maltrato *por ser chica o por ser chico*. En ESO el 9% por las *características personales*.

#### 4.12.2. Resultados por sexo

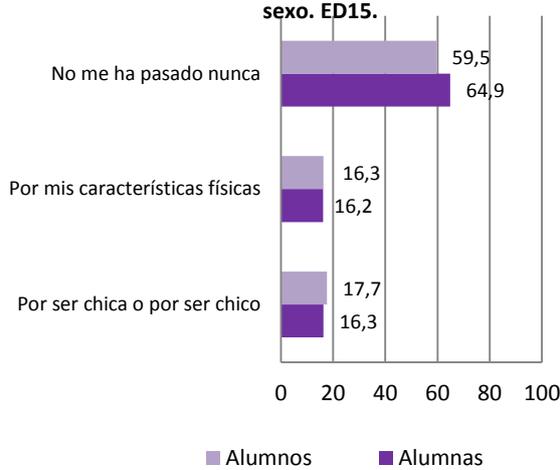
Analizadas las respuestas de las chicas y de los chicos por separado se aprecian las siguientes diferencias:

- En EP hay una menor incidencia de maltrato entre iguales en las chicas (5,4 puntos menos). Concretamente hay poca diferencia *por ser chica* (16,3%) o *por ser chico* (17,7%), al igual que *por la apariencia física*.
- En ESO chicos y chicas señalan unos porcentajes muy similares en todas las situaciones de maltrato entre iguales. Sólo hay una incidencia ligeramente mayor en las chicas *por sus características físicas* (1 punto), que parece ser el principal motivo de acoso.

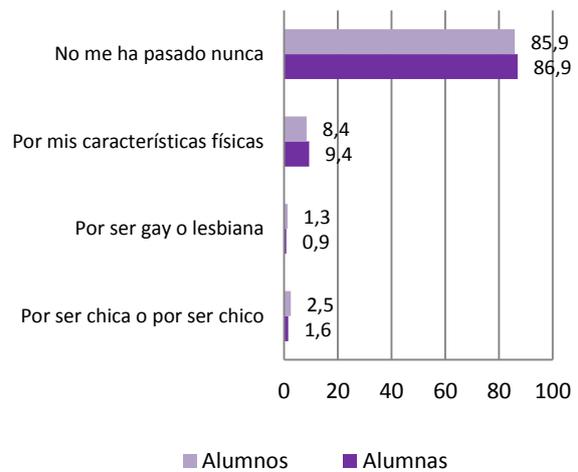
En Primaria y, en menor medida, en ESO los chicos padecen más situaciones de maltrato que sus compañeras.



**Gráfico 4.12.2.a. Situaciones de acoso como víctimas en 4º de Educación Primaria por sexo. ED15.**



**Gráfico 4.12.2.b. Situaciones de acoso como víctimas en 2º de ESO por sexo. ED15.**



### 4.12.3. Resultados por red educativa

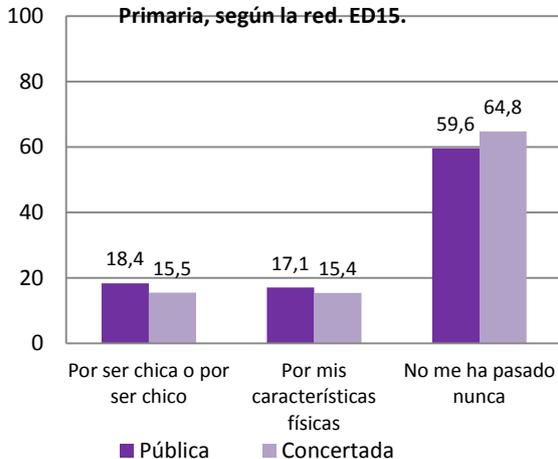
En relación con la red educativa se observa que entre un 2% y 5% más del alumnado de los centros públicos de ESO y de Educación Primaria, respectivamente, dice haber sido víctimas de acoso entre iguales.

Así, desde la perspectiva de las redes educativas se observa lo siguiente:

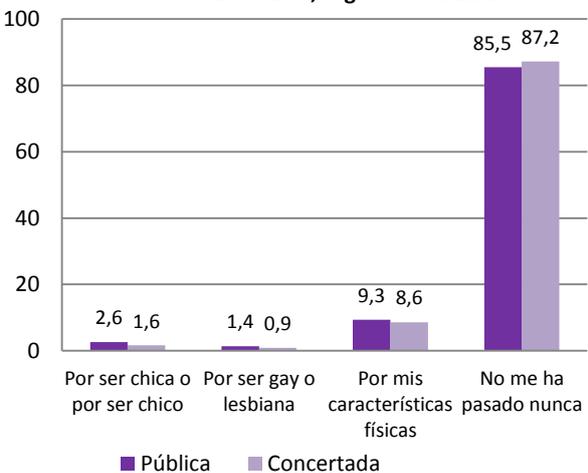
- El alumnado de la red pública de EP y de ESO señala en mayor medida que el de la concertada haber sufrido alguna forma de maltrato escolar.
- Las mayores diferencias se dan *por ser chica o por ser chico* (2,9 puntos más en la red pública en Primaria y 1 punto en ESO).

Una proporción mayor de alumnado de la red pública, más en EP, afirma haber sufrido acoso.

**Gráfico 4.12.3.a. Situaciones de acoso como víctimas en 4º de Educación Primaria, según la red. ED15.**



**Gráfico 4.12.3.b. Situaciones de acoso como víctimas en 2º de ESO, según la red. ED15.**

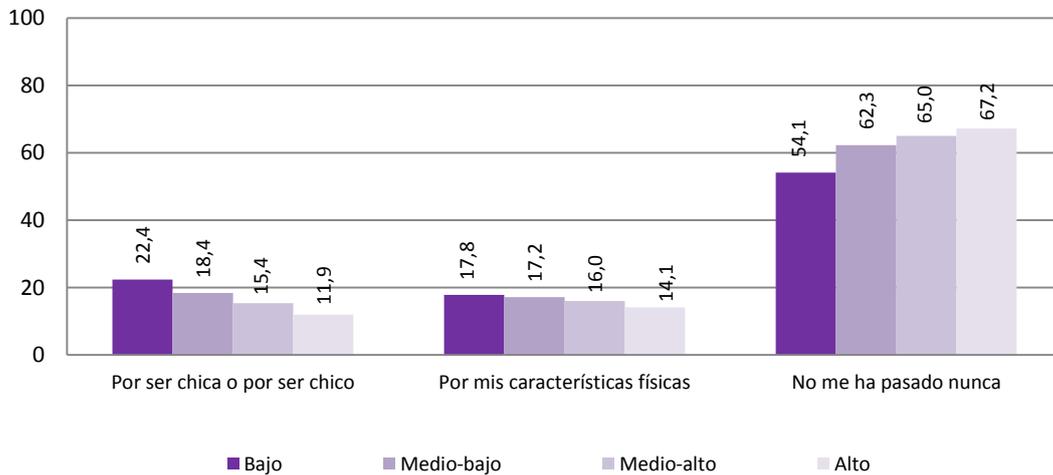




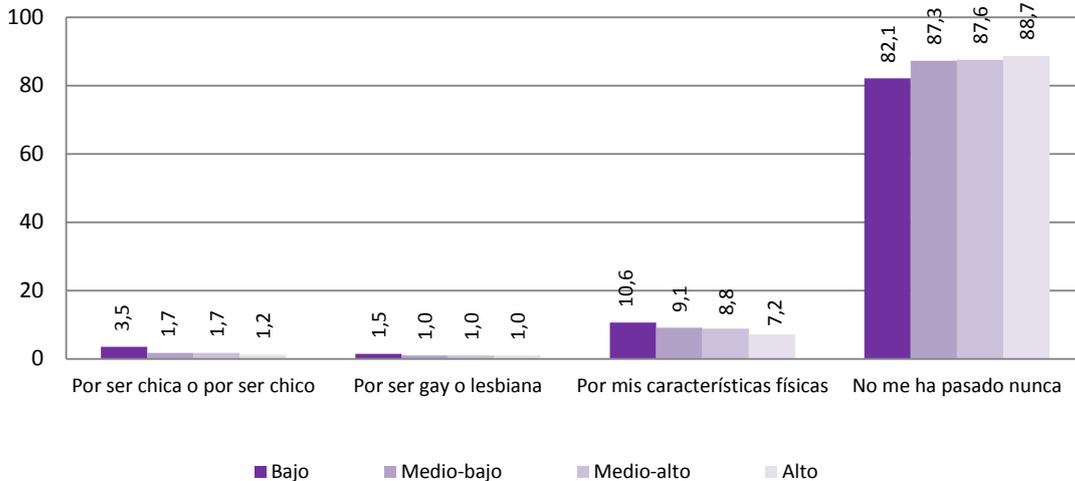
#### 4.12.4. Resultados por nivel de ISEC del alumnado

El diferente nivel de ISEC del alumnado parece ser un factor diferenciador del maltrato entre iguales. Veamos los datos y las conclusiones:

**Gráfico 4.12.4.a. Situaciones de acoso como víctimas en 4º de Educación Primaria, según el nivel individual de ISEC. ED15.**



**Gráfico 4.12.4.b. Situaciones de acoso como víctimas en 2º de ESO, según el nivel individual de ISEC. ED15.**



- En los dos niveles educativos a menor nivel de ISEC afirman haber sido víctimas de más situaciones de maltrato entre iguales. En EP la diferencia llega a 13,1 puntos y en ESO es de 6,6 puntos.
- En EP las diferencias son importantes en todas las situaciones, aunque más importantes *por ser chica o por ser chico* (quienes tienen ISEC bajo casi duplican en maltrato a quienes tienen ISEC alto).
- En ESO la incidencia del acoso es menor que en EP en todas las situaciones. Las diferencias entre los distintos niveles de ISEC se dan también en todas las situaciones, pero el maltrato presenta una mayor diferencia entre el alumnado

A menor ISEC, más situaciones de maltrato. En Primaria por ser chica o por ser chico, sobre todo.



de ISEC bajo y el de ISEC alto y *por las características físicas personales* (3,4 puntos).





### 4.13. Actitudes de chicas y chicos ante la diversidad de sus compañeros y compañeras

Una escuela coeducativa es aquella en la que no existe rechazo “al diferente” y en la que las alumnas y los alumnos valoran positivamente la relación con alumnado de otras características sociales, raciales, religiosas, culturales, económicas, etc.

En otro trabajo monográfico elaborado por el ISEI-IVEI<sup>33</sup> se han presentado las conclusiones acerca de las actitudes mostradas por el alumnado de 4º de Educación Primaria y de 2º de ESO acerca de si les gustaría compartir trabajo escolar con compañeros o compañeras de distinto origen, cultura o religión.

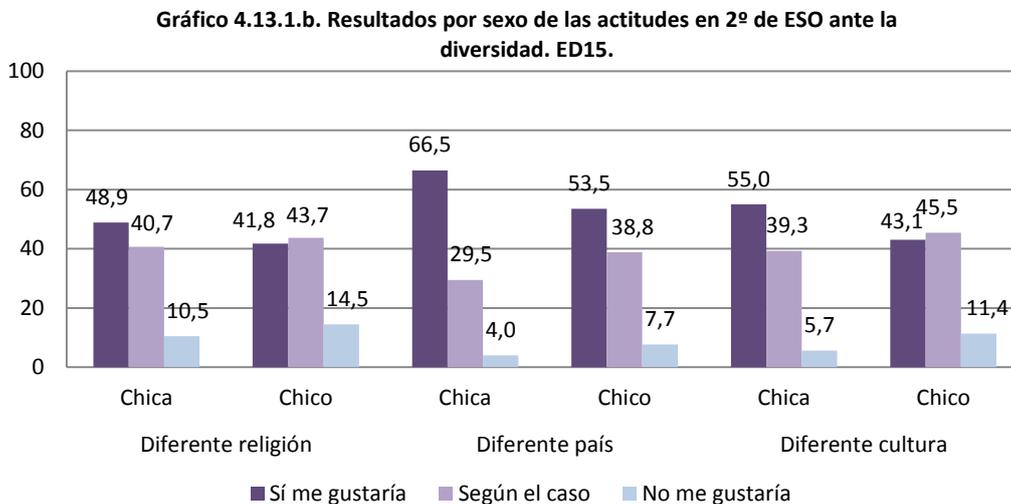
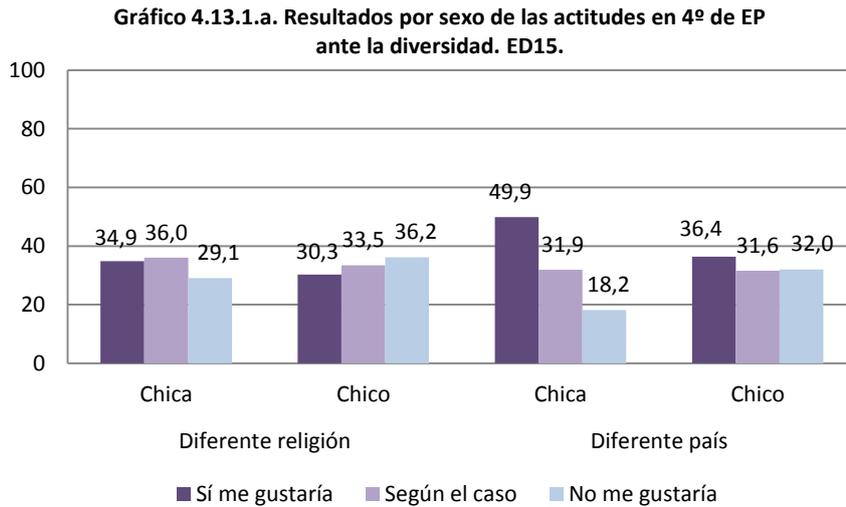
En las líneas siguientes presentamos la información acerca de las opiniones que han expresado las chicas y los chicos, pues consideramos que contribuye a completar la imagen acerca de la situación general de la igualdad en los centros educativos vascos.

En los respectivos cuestionarios se les planteaban las siguientes preguntas:

<i>En 4º de Educación Primaria</i>	<i>En 2º de ESO</i>
<p><i>¿Te gustaría hacer un trabajo de clase, por parejas, con... un compañero o compañera que fuese de una <b>religión diferente</b> a la tuya (musulmán, cristiano, judío, testigo de Jehová, budista...)?</i></p>	<p><i>¿Te gustaría hacer un trabajo de clase, por parejas, con... un compañero o compañera que fuese de una <b>cultura diferente</b> a la tuya (árabe, africana, gitana, vasca, americana...)?</i></p> <p><i>¿Te gustaría hacer un trabajo de clase, por parejas, con... un compañero o compañera que fuese de una <b>religión diferente</b> a la tuya (musulmán, cristiano, judío, testigo de Jehová, budista...)?</i></p>
<p><i>¿Te gustaría hacer un trabajo de clase, por parejas, con... un compañero o compañera que fuese de un <b>país diferente</b> al tuyo (Rumanía, Colombia, Argelia, China, País Vasco, Alemania, Estados Unidos...)?</i></p>	<p><i>¿Te gustaría hacer un trabajo de clase, por parejas, con... un compañero o compañera que fuese de un <b>país diferente</b> al tuyo (Rumanía, Colombia, Argelia, China, País Vasco, Alemania, Estados Unidos...)?</i></p>

El análisis por sexos revela claras diferencias de actitud entre chicas y chicos acerca de la aceptación de la diversidad de compañeras y compañeros, como queda reflejado en los gráficos siguientes:

<sup>33</sup> Este apartado del cuestionario se ha desarrollado, asimismo, en el informe siguiente: ISEI-IVEI: *El alumnado inmigrante en Euskadi: características y análisis de resultados. ED15.*



Estos datos ponen de manifiesto que:

- Las chicas son más tolerantes que los chicos en todos los casos, tanto en 4º de EP como en 2º de ESO. Las diferencias pueden llegar a alcanzar los 13,5 puntos.
- Al igual que en los datos globales, el análisis por sexo revela que las actitudes mejoran notablemente con la edad.
- Tanto chicas como chicos muestran un mayor grado de aceptación hacia el “alumnado de diferente país”, y aceptan en menor medida al “de diferente religión”.

Las chicas están más dispuestas que los chicos a trabajar con compañeras y compañeros de diferente cultura, religión o país de origen.

También por sexos se ha analizado cómo varían las respuestas en función de si conviven en la misma aula con alumnado de otras religiones, de otros países o de otras culturas. Para ello, se les planteaba otra pregunta, común en ambos niveles educativos:



En 4º de Educación Primaria	En 2º de ESO
¿Entre tus compañeros/as de clase... hay de <b>religiones diversas</b> ?	¿Entre tus compañeros/as de clase... hay de <b>culturas diversas</b> ?
¿Entre tus compañeros/as de clase... hay de <b>diversos países de origen</b> ?	¿Entre tus compañeros/as de clase... hay de <b>religiones diversas</b> ?
	¿Entre tus compañeros/as de clase... hay de <b>diversos países de origen</b> ?

Estos han sido las repuestas en los dos niveles evaluados:

4º EP	¿En tu clase hay alumnado de diversas religiones?				¿En tu clase hay alumnado de diferentes países?			
	Sí convivo		No convivo		Sí convivo		No convivo	
	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos
Sí me gustaría	39,9	35,5	28,6	23,6	52,5	47,3	39,9	33,2
Depende	36,8	34,6	35,0	32,1	30,7	33,0	30,5	32,5
No me gustaría	23,3	30,0	36,4	44,3	16,8	19,6	29,5	34,3

2º ESO	¿En tu clase hay alumnado de diversas religiones?				¿En tu clase hay alumnado de diferentes países?				¿En tu clase hay alumnado de diferentes culturas?			
	Sí convivo		No convivo		Sí convivo		No convivo		Sí convivo		No convivo	
	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos
Sí me gustaría	52,0	45,0	45,0	37,9	67,2	54,3	63,3	50,4	56,8	45,0	51,8	39,7
Depende	39,6	42,7	42,0	44,8	29,0	38,8	31,6	38,6	38,1	44,1	41,5	48
No me gustaría	8,5	12,2	13,0	17,3	3,8	6,8	5,1	11,0	5,2	11,0	6,7	12,3

Estos datos revelan que:

- Las chicas manifiestan las actitudes claramente más favorables a compartir trabajo con compañeras o compañeros de otra religión, país o cultura cuando conviven en el aula con alumnado de estas características. Esta diferencia con



respecto a los chicos es de 4-5 puntos aproximadamente en 4º de EP. En 2º de ESO la diferencia es todavía mayor, y puede alcanzar los 13 puntos.

- Se observa una evolución positiva entre los dos niveles educativos. El alumnado de 10 años es más reticente a compartir trabajo con alumnado de otra religión, país o cultura que el alumnado de 14 años.
- Tanto chicas como chicos expresan mejores actitudes cuando conviven con alumnado de los colectivos mencionados.
- sino que también interviene el factor madurez, pues progresan quienes conviven y quienes no conviven con este alumnado, incluso en mayor medida el alumnado que no tiene experiencia en compartir trabajo con alumnado de otro perfil religioso.
- Los mejores valores se obtienen en las actitudes respecto al alumnado de diferente país, que parece ser el “menos problematizado”. Entre quienes conviven con él, las chicas mejoran 14,7 puntos (23,4 puntos si no conviven con ese tipo de alumnado) y los chicos 7 puntos (y 17,2 cuando no conviven con ese alumnado).

La convivencia con compañeras y compañeros de diferente cultura, religión o país de origen eleva el grado de aceptación, tanto en chicas como en chicos.



## **5. LA IGUALDAD EN LOS CENTROS SEGÚN LOS EQUIPOS DIRECTIVOS**





## 5.1. Conclusiones sobre el abordaje de la Igualdad de género vista por los Equipos Directivos

*El tema que con mayor frecuencia se incluye en los Planes de Formación es la igualdad y detección del sexismo. El tema de la diversidad sexual destaca algo más en los centros públicos.*

*Respecto a los temas que se han recogido en los Planes de Centro el curso 2014-15, detectar y prevenir la violencia de género está presente en el 46% de los planes de Primaria y sube al 74% en la ESO. En Primaria se le presta más atención a usar imágenes y lenguaje no sexista, a reforzar la autonomía y corresponsabilidad y a revisar los espacios compartidos. En ESO se priorizan la educación afectivo-sexual, la orientación no sexista del itinerario académico, evitar el uso del lenguaje e imágenes sexistas y promover relaciones igualitarias.*

*Los temas de igualdad no se tienen en cuenta en la mitad de las programaciones de área o materia. Un 55% aborda estos temas en actividades puntuales.*

*Respecto a la calidad de las relaciones entre el alumnado, tanto en Primaria como en ESO predominan las relaciones respetuosas entre chicas y chicos. En las dos etapas, la mitad o más prefieren trabajar separados chicos y chicas. En el recreo más de la mitad también están por separado, sobre todo en la ESO.*



En el cuestionario dirigido a los Equipos Directivos se les hacían 4 preguntas relacionadas con el tema de la Igualdad de género y la prevención de la violencia:

- Indicar los temas presentes en el Plan de Formación del curso 2014-2015.
- Indicar aspectos específicos recogidos en el Plan de Centro del curso 2014-2015.
- Indicar documentos del centro donde aparecen actividades de igualdad.
- Análisis de la calidad de las relaciones entre los chicos y las chicas del centro.

A continuación, se van a ir analizando cada una de las preguntas cruzándolas con distintas variables.

### 5.1. Temas que se abordan en los Planes de Formación

En relación con los temas presentes en el Plan de Formación 2014-2015, la pregunta estaba planteada de esta manera:

*Indique cuáles de los siguientes temas se están trabajando en el actual Plan de Formación de Educación Primaria o de Educación Secundaria Obligatoria de su centro:*

- Igualdad y detección del sexismo.*
- Detección y prevención de la violencia de género.*
- Diversidad sexual.*

#### 5.1.1. Resultados por etapas

En la tabla que aparece a continuación se recogen los porcentajes de respuesta afirmativa y negativa, tanto de las Direcciones de Educación Primaria como de Secundaria.

TABLA 27: TEMAS RECOGIDOS EN LOS PLANES DE FORMACIÓN, POR ETAPAS					
Por etapas		4º EP		2º ESO	
		N	%	N	%
Igualdad y detección del sexismo	SÍ	274	61,2	158	71,7
	NO	174	38,8	73	28,3
Detección y prevención de la violencia de género	SÍ	180	40,2	179	69,4
	NO	268	59,8	79	30,6
Diversidad sexual	SÍ	153	34,2	118	45,7
	NO	295	65,8	140	54,3
Totales		<b>448</b>	--	<b>258</b>	--



Estos datos reflejan lo siguiente:

- En Educación Primaria, de los 448 centros un 61,2% dice trabajar en los Planes de Formación el tema de la *igualdad y detección del sexismo*, mientras que en los otros dos temas hay más centros que dicen no tratarlos; *el de detección y prevención de la violencia de género* casi el 60% y el de *diversidad sexual* más del 65%.
  - En ESO, de los 258 centros que han respondido, casi el 72% (unos 10 puntos más que en Primaria) abordan el tema de la *igualdad y detección del sexismo*, y en torno al 70% el de *detección y prevención de la violencia de género*. Sin embargo, menos de la mitad de los centros no plantea el tema de la *diversidad sexual* (54,3%).

El tema que con mayor frecuencia incluyen en sus Planes de Formación es la *igualdad y detección del sexismo*.

### 5.1.2. Resultados por red educativa

Si se analizan dichos datos por redes educativas y etapas se puede observar lo siguiente:

Por redes y etapas		4º EP				2º ESO			
		PÚB		CON		PÚB		CON	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Igualdad y detección del sexismo	SÍ	183	58,5	91	67,4	90	71,4	95	72,0
	NO	130	41,5	44	32,6	36	28,6	37	28
Detección y prevención de la violencia de género	SÍ	120	38,3	60	44,4	84	66,7	95	72,0
	NO	193	61,7	75	55,6	42	33,3	37	28
Diversidad sexual	SÍ	112	35,8	41	30,4	61	48,4	57	43,2
	NO	201	64,2	94	69,6	65	51,6	75	56,8
Totales		313	--	135	--	126	--	132	--

Estos datos indican que:

- En Educación Primaria, hay un mayor porcentaje de centros de la red concertada (67,4%) que dicen recoger en el Plan de Formación el tema de *igualdad y detección del sexismo* que de la red pública (58,5%). También son más los centros concertados que abordan el tema de la *detección y prevención de la violencia de género* (44,4%) que los públicos (38,3%).
- Sin embargo, la *diversidad sexual*, con ser el que menos se contempla, tanto en Educación Primaria como en ESO, parece preocupar algo más en los centros públicos (poco más de un 5%).

*Igualdad y detección del sexismo y detección y prevención de la violencia de género se contempla algo más en la formación en los centros concertados, y diversidad sexual en los públicos.*



- En los centros de ESO públicos y concertados se aborda de manera parecida el tema de la *igualdad y detección del sexismo* (alrededor de un 72% dicen trabajarlo). En *detección y prevención de la violencia de género* hay algo más de un 4% de centros concertados que públicos de ESO que dicen plantear el tema en los Planes de Formación.

## 5.2. Aspectos recogidos en el Plan de Centro 2014-2015

En esta pregunta se les pedía a los centros que dijeran qué aspectos de los señalados estaban recogidos específicamente en el Plan de Centro 2014-2015:

*¿Están recogidos los aspectos siguientes en el Plan de Centro 2014-2015 de Educación Primaria o de Educación Secundaria Obligatoria de su centro?*

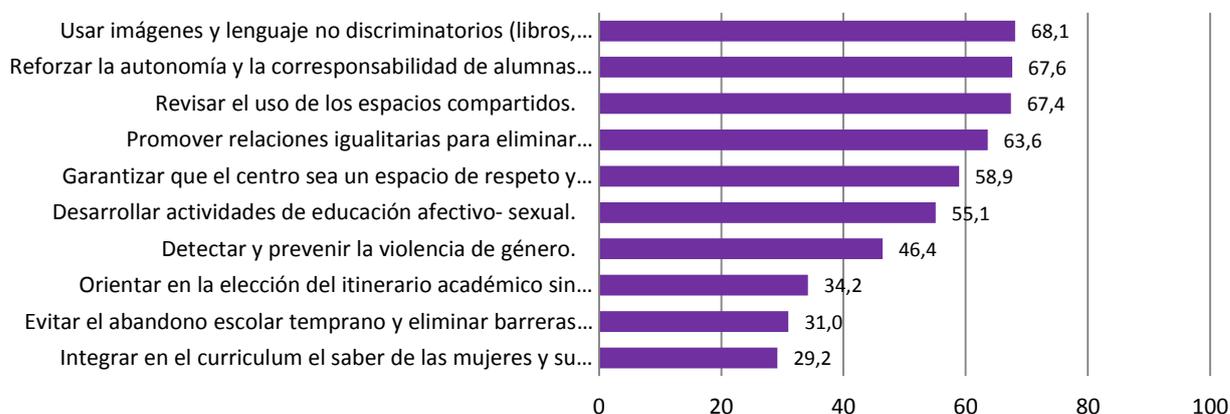
- Promover relaciones igualitarias para eliminar estereotipos sexistas.*
- Integrar en el currículo el saber de las mujeres y su contribución.*
- Reforzar la autonomía y la corresponsabilidad de alumnas y alumnos tanto en tareas domésticas como escolares.*
- Usar imágenes y lenguaje no discriminatorios (libros, carteles, documentos, convocatorias...).*
- Evitar el abandono escolar temprano y eliminar barreras de género, culturales...*
- Orientar en la elección del itinerario académico sin prejuicio de género.*
- Detectar y prevenir la violencia de género.*
- Garantizar que el centro sea un espacio de respeto y seguridad para todas las orientaciones sexuales.*
- Desarrollar actividades de educación afectivo-sexual.*
- Revisar el uso de los espacios compartidos (patios...).*



### 5.2.1. Resultados por etapas

En los gráficos siguientes se pueden ver los datos por etapas:

Gráfico 5.2.1.a. Aspectos recogidos en los Planes de Centro 2014-15 en E. Primaria. ED15.



- En E. Primaria los aspectos que más se han recogido dentro del Plan 2014-15 han sido por orden de mayor a menor porcentaje, *usar imágenes y lenguaje no discriminatorios (libros, carteles, documentos, convocatorias...*, con un 68,1%), *reforzar la autonomía y la corresponsabilidad de alumnas y alumnos tanto en tareas domésticas como escolares (67,6%)*, *revisar el uso de los espacios compartidos (67,4%)*, *promover relaciones igualitarias para eliminar estereotipos sexistas (63,6%)*, *garantizar que el centro sea un espacio de respeto y seguridad para todas las orientaciones sexuales (58,9%)* y *desarrollar actividades de educación afectivo-sexual (55,1%)*.

En Primaria se le presta más atención a usar imágenes y lenguaje no sexista, a reforzar la autonomía y corresponsabilidad y a revisar los espacios compartidos.

- Y los que menos dicen haber recogido en los Planes del curso pasado son *integrar en el currículo el saber de las mujeres y su contribución (29,2%)*, *evitar el abandono escolar temprano y eliminar barreras de género, culturales...* (31,0%), y *orientar en la elección del itinerario académico sin prejuicio de género (34,2%)*. Hasta cierto punto, podría entenderse el bajo porcentaje de inclusión del apartado dedicado a la orientación, pues al finalizar la Primaria no hay necesidad de elegir itinerario educativo; ahora bien, sí cabe abordar todo lo relacionado con profesiones y proyección de futuro.
- Casi el 47% de los centros dice no plantearse en el Plan de Centro *detectar y prevenir la violencia de género*.



Gráfico 5.2.1.b. Aspectos recogidos en los Planes de Centro 2014-15 en ESO. ED15.



- En ESO, al parecer, se trabajan en mayor medida que en Primaria todos los aspectos señalados, excepto *reforzar la autonomía y la corresponsabilidad de alumnas y alumnos tanto en tareas domésticas como escolares* y *revisar el uso de los espacios compartidos*. Sobre todo este último aspecto desciende más de 20 puntos (del 67,4% al 44,6%).
- Los 6 más trabajados son *desarrollar actividades de educación afectivo-sexual* (81,4%), *orientar en la elección del itinerario académico sin prejuicio de género* (76,0%), *usar imágenes y lenguaje no discriminatorios* (libros, carteles, documentos, convocatorias..., en el 74,4%), *promover relaciones igualitarias para eliminar estereotipos sexistas* (72,9%) y *garantizar que el centro sea un espacio de respeto y seguridad para todas las orientaciones sexuales* (67,1%).
- Llama la atención que tanto en ESO como en Primaria dos de los aspectos que menos preocupan son *integrar en el currículo el saber de las mujeres y su contribución* (37,6%) y *evitar el abandono escolar temprano y eliminar barreras de género, culturales...* (52,7%).
- En ESO hay una mayor atención a varios temas respecto a EP: *detectar y prevenir la violencia de género* (+28 puntos), *desarrollar actividades de educación afectivo-sexual* (+26,3 puntos) y *evitar el abandono escolar temprano y eliminar barreras de género, culturales...* (+21,7 puntos).
- Por otra parte, según la opinión de los Equipos Directivos, tanto *revisar el uso de los espacios compartidos* como *reforzar la autonomía y la corresponsabilidad de alumnas y alumnos tanto en tareas domésticas como escolares* son las que menos se tratan en los centros de Secundaria, mientras que en Primaria son de las más abordadas.

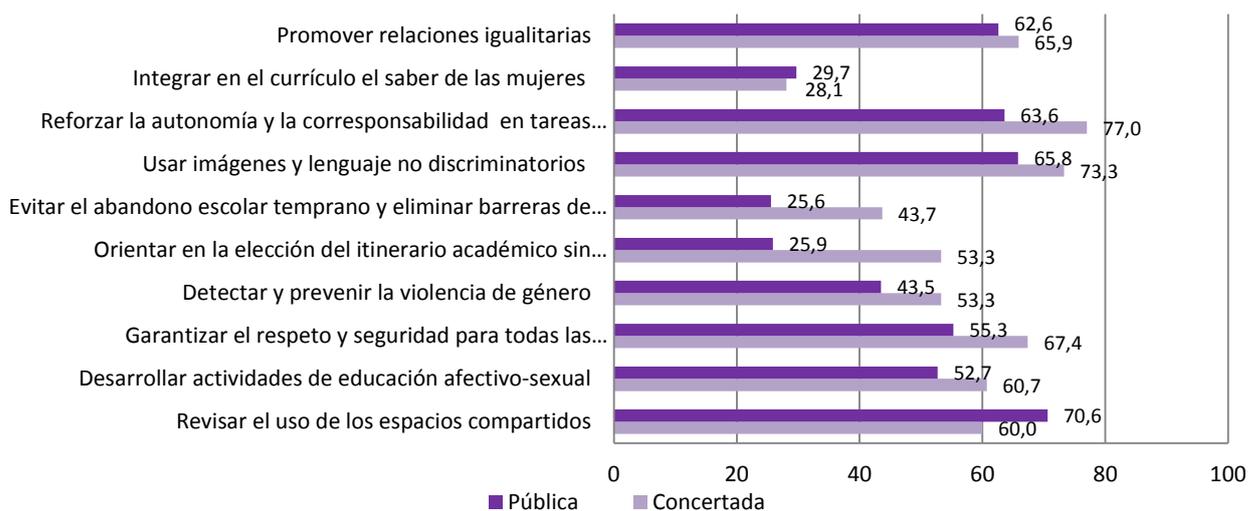
En ESO se priorizan la educación afectivo-sexual, la orientación no sexista del itinerario académico, evitar el uso del lenguaje e imágenes sexistas y promover relaciones igualitarias.



### 5.2.2. Resultados por red educativa

En los gráficos siguientes aparecen reflejados los porcentajes de respuesta en cada aspecto, según la mayor o menor presencia del mismo en los Planes de Centro, teniendo en cuenta las redes educativas y las etapas. Por tanto, pueden compararse las respuestas de las redes pública y concertada en ambas etapas:

Gráfico 5.2.2.a. Aspectos recogidos en los Planes de Centro 2014-15 en E. Primaria. ED15.

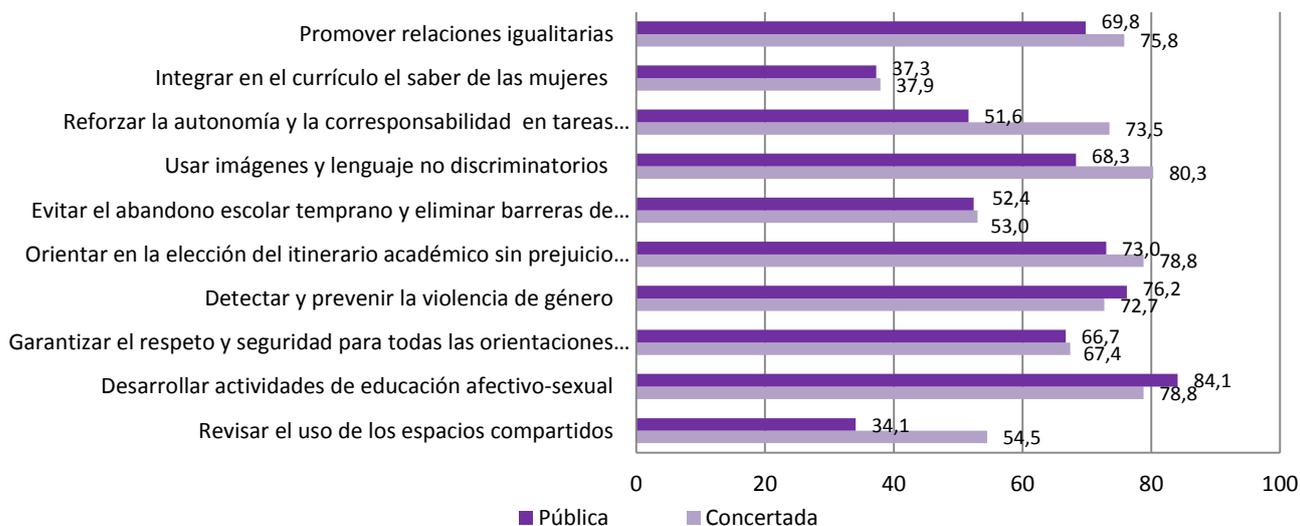


En Educación Primaria se observa que:

- Los centros de la red concertada parecen responder de una manera muy similar a los centros de la red pública en cuanto a las áreas de mayor y menor interés, aunque los porcentajes varían, siendo superiores en la red concertada en casi todos los aspectos.
- Las mayores diferencias, por encima de 10 puntos, se dan en *orientar en la elección del itinerario académico sin prejuicio de género*, en la que la red concertada duplica el porcentaje de la red pública (de 53,3% a 25,9%); en *evitar el abandono escolar temprano y eliminar barreras de género, culturales...* en la red concertada un 18,1% más dicen abordar ese tema; y en *reforzar la autonomía y la corresponsabilidad de alumnas y alumnos tanto en tareas domésticas como escolares* superan en 13,4 puntos a la red pública.
- Sin embargo, *la revisión del uso de los espacios compartidos (patios...)* preocupa en más de 10 puntos en la red pública que en la concertada.



Gráfico 5.2.2.b. Aspectos recogidos en los Planes de Centro 2014-15 en la ESO. ED15.



En ESO se observa que:

- Aquellos aspectos que más se abordan coinciden en ambas redes, y lo mismo ocurre con los que se tratan menos.
- En cambio, desaparecen prácticamente las diferencias importantes que se daban en E. Primaria en *evitar el abandono escolar temprano y eliminar barreras de género, culturales...* y en *orientar en la elección del itinerario académico sin prejuicio de género*.
- En los aspectos relacionados con *detectar y prevenir la violencia de género* y *desarrollar actividades de educación afectivo-sexual* se invierte la tendencia, y parece incluirse en mayor medida en los Planes de Centro de la red pública que en la concertada.
- Pierde interés *revisar el uso de los espacios compartidos (patios...)*, con respecto a EP, en ambas redes.

En la red pública, en la ESO, se recoge en mayor medida la detección y la prevención de la violencia de género.



### 5.3. Documentos donde aparecen actividades de Igualdad

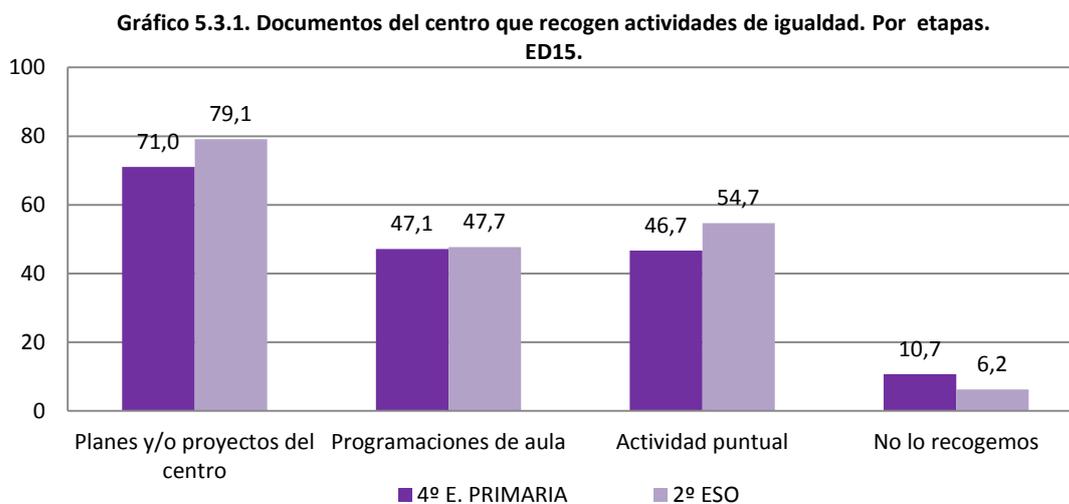
Otra de las preguntas que se giraba en torno al tipo de documentos que recogen las actividades relacionadas con la *coeducación y la prevención de la violencia de género*:

*¿En qué documentos se han recogido las actividades sobre coeducación y prevención de la violencia de género?*

- a. *En los planes y/o proyectos de centro.*
- b. *En las programaciones de aula.*
- c. *Como actividad puntual, en conmemoración de una fecha simbólica.*
- d. *En estos momentos no lo recogemos.*

#### 5.3.1. Resultados por etapas

Las respuestas, tanto en E. Primaria como en ESO, han sido las siguientes:



Los datos ponen de relieve que:

- Más de un 70% de los centros de E. Primaria y casi un 80% de los centros de ESO recogen el tema de la coeducación y la prevención de la violencia de género *en sus planes y proyectos*.
- Alrededor del 47% de los centros de las dos etapas incluye actividades de Igualdad *en las programaciones de área*. Es decir, algo más de la mitad de los centros no incluyen dichas actividades *en las programaciones de aula*.

Los temas de igualdad se tienen en cuenta en casi la mitad de las programaciones de área o materia. Un 55% aborda estos temas en actividades puntuales.

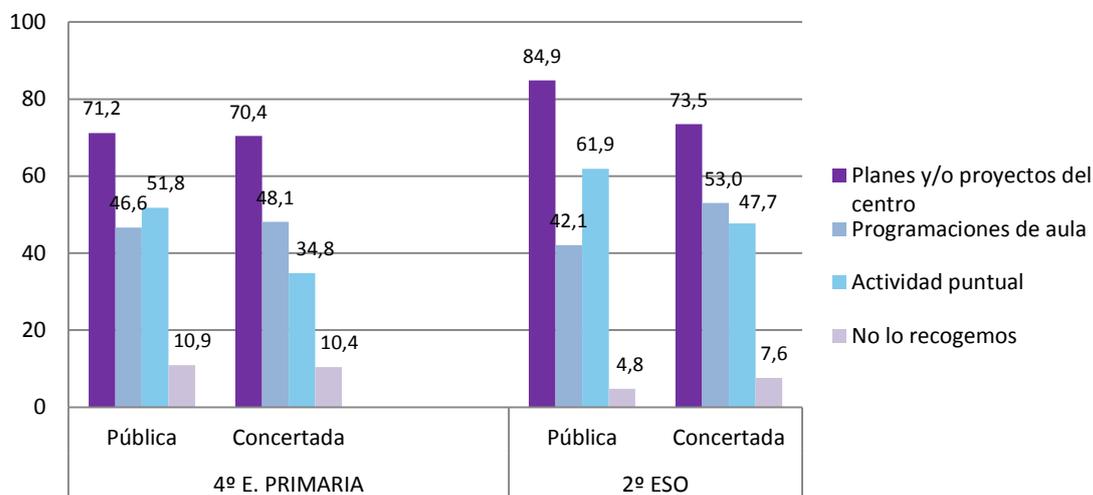


- Alrededor de un 47% de los centros de E. Primaria y casi un 55% de los de ESO dicen abordar estos temas *como actividades puntuales o en fechas conmemorativas*.
- Alrededor de un 90% de los centros abordan el tema de la coeducación y la prevención de la violencia de género de alguna manera.

### 5.3.2. Resultados por red educativa y etapas

Estas han sido las respuestas de los Equipos Directivos, diferenciadas por red y nivel educativo:

Gráfico 5.3.2. Documentos del centro que recogen actividades de igualdad. 4º de Educación Primaria y 2º de ESO. ED15.



De los datos se puede concluir que:

- En la red pública en ESO hay un 11% más de centros que dicen tener la coeducación y la prevención de la violencia de género *dentro de los planes y proyectos* (casi el 85%). En Primaria apenas hay diferencias entre las redes (en torno al 71%).
- En la red concertada en ESO hay un 11% más de centros (53%) que dicen incluirlos *en las programaciones de aula*. En Primaria apenas hay diferencia.
- En la red pública hay un 17% más de centros de primaria y un 14,2% de ESO que dicen abordar la coeducación y la prevención de la violencia de género *como actividad puntual*.
- Poco más del 10% en Primaria y entre un 4,8% (red pública) y 7,6% (red concertada) en ESO no recogen este tema de ninguna manera.



#### 5.4. Calidad de las relaciones entre el alumnado

Se les planteó a los Equipos Directivos que dijeran cómo percibían las relaciones entre los chicos y chicas de sus centros.

*En su opinión, ¿en qué medida se dan las siguientes situaciones en las relaciones entre alumnos y alumnas de su centro en Educación Primaria o en Educación Secundaria Obligatoria?*

- a. Los chicos y la chicas se tratan con respeto y confianza, de igual a igual.*
- b. En los espacios de recreo (como en el patio) hay separación entre chicos y chicas.*
- c. Los chicos intimidan a las chicas con frases ofensivas.*
- d. Las chicas intimidan a los chicos con frases ofensivas.*
- e. Las chicas se manifiestan más seguras si no hay chicos.*
- f. Hay sexismo en las relaciones entre estudiantes.*
- g. Hay buenas relaciones de amistad entre chicos y chicas.*
- h. La presencia de los chicos intimida a las chicas.*
- i. La presencia de las chicas intimida a los chicos.*
- j. Los chicos aceptan con agrado cooperar con las chicas en equipo de trabajo.*
- k. Las chicas aceptan con agrado cooperar con los chicos en equipo de trabajo.*
- l. En el aula hay separación entre chicos y chicas.*
- m. Cuando eligen con quién trabajar, prefieren a los/las del mismo sexo.*

Esta pregunta está tomada del cuestionario utilizado en la investigación llevada a cabo en todas las Comunidades Autónomas por el equipo de M<sup>a</sup> José Díaz-Aguado<sup>34</sup>. Cabe señalar que, aunque la pregunta se formuló exactamente igual, el tipo y número de centros a los que iba dirigido el cuestionario de contexto eran diferentes. En la investigación promovida por la profesora de la Universidad Complutense participaron 15 direcciones de centros de 3<sup>o</sup> y 4<sup>o</sup> de ESO, Bachillerato, Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior y PCPI. Sin embargo, en la evaluación realizada por el Gobierno Vasco (ED15) respondieron 706 directores/as de centros de Primaria y ESO.

La persona de la Dirección que contestaba el cuestionario debía mostrar su grado de acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones propuestas eligiendo entre las opciones “nada”, “poco”, “bastante” y “mucho”. Para el análisis se han organizado las respuestas en dos categorías, que indicarían, por un lado, actitudes positivas desde el punto de

<sup>34</sup> Díaz-Aguado Jalón, María José (dir.); Martínez Arias, Rosa; Martínez Barbarro, Javier (2014). *La evolución de la adolescencia española sobre igualdad y la prevención de la violencia de género*. Colección “Contra la violencia de género. Documentos”, núm. 19. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Gobierno de España.

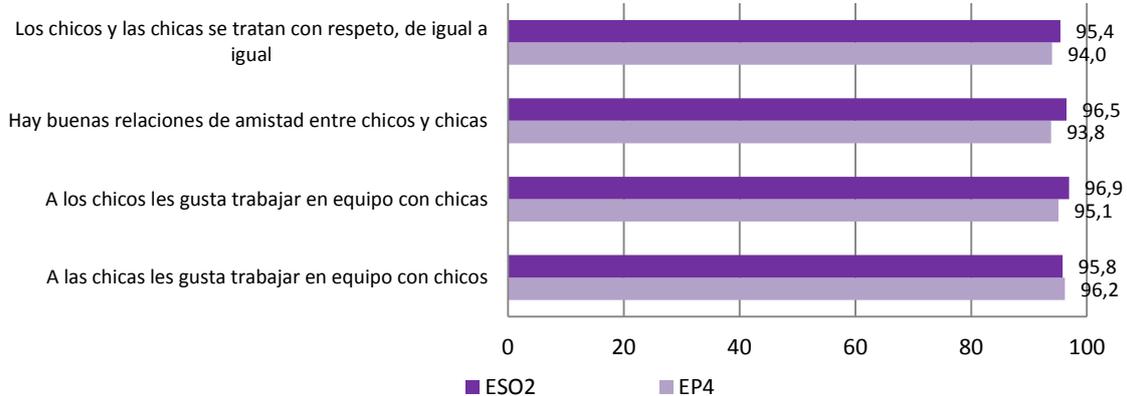


vista coeducativo y, por otro, actitudes negativas. Podría decirse que estas últimas son a las que se debería prestar una atención preferente, de cara a promover una escuela coeducativa y preventiva de la violencia de género.

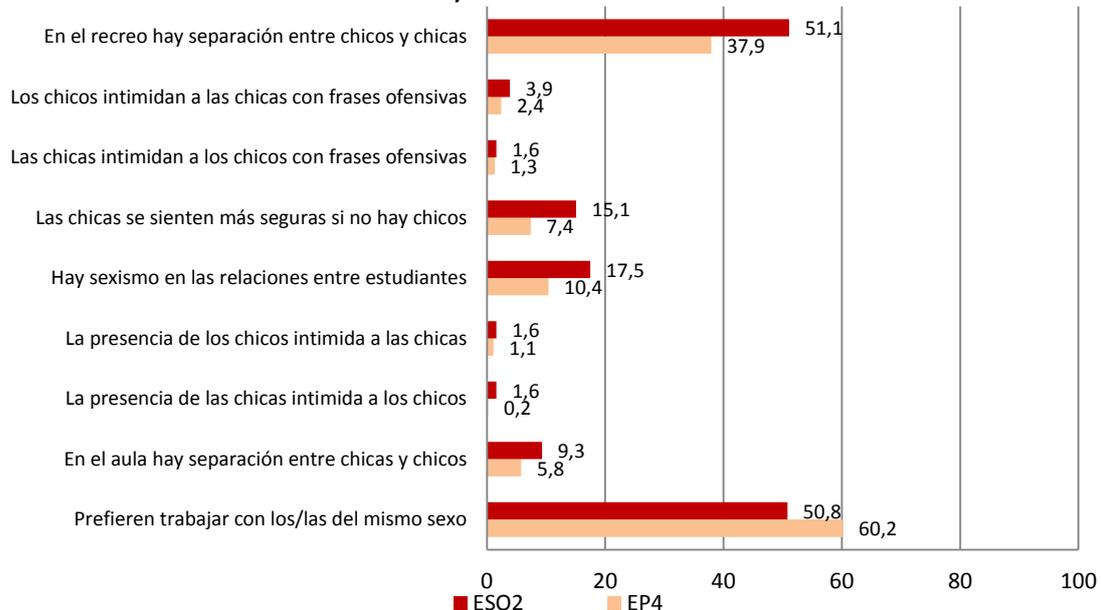
### 5.4.1. Resultados por etapas

Las respuestas de los Equipos Directivos han sido las siguientes (en los gráficos se han sumado las opciones “bastante” y “mucho”):

**Gráfico 5.4.1.a. Relaciones igualitarias entre chicas y chicos. 4º de Educación Primaria y 2º de ESO. ED15.**



**Gráfico 5.4.1.b. Relaciones no igualitarias entre chicas y chicos. 4º de Educación Primaria y 2º de ESO. ED15.**



Estos datos señalan que en las situaciones identificadas como igualitarias no hay grandes diferencias entre las opiniones de los Equipos Directivos de los centros de EP y de ESO:



- Más del 94% de los Equipos Directivos, tanto de Primaria como de ESO, señalan que en su centro *las chicas y chicos se tratan con respeto y confianza, de igual a igual*.
- Más del 96% de los directores/as o Jefaturas de Estudios dicen que ni los chicos intimidan a las chicas ni al contrario, en la misma proporción en Primaria que en ESO.

Tanto en Primaria como en la ESO predominan las relaciones respetuosas entre chicas y chicos.

En las situaciones identificadas como no igualitarias, respecto a la consecución de los objetivos de una escuela coeducativa, se observa que:

- En relación con el *uso de los espacios de recreo*, en Primaria un 37,9% reconoce que *hay bastante o mucha separación entre chicos y chicas*. Este porcentaje aumenta en ESO a 51,1%.
- Solo un 7,4% en Primaria y un 15,1% en ESO dicen que *las chicas se manifiestan menos seguras cuando hay chicos*. No parece, así mismo, que haya problemas de relación o de cooperación en los centros entre chicas y chicos.
  - Sin embargo, ante la pregunta relacionada con si *cuando eligen con quién trabajar prefieren a los/las del mismo sexo*, más de un 60% en Primaria y de un 50% en ESO creen que se da con bastante o mucha frecuencia dicha situación.

En las dos etapas, la mitad o más prefieren trabajar separados chicos y chicas. En el recreo más de la mitad también están por separado, sobre todo en la ESO.

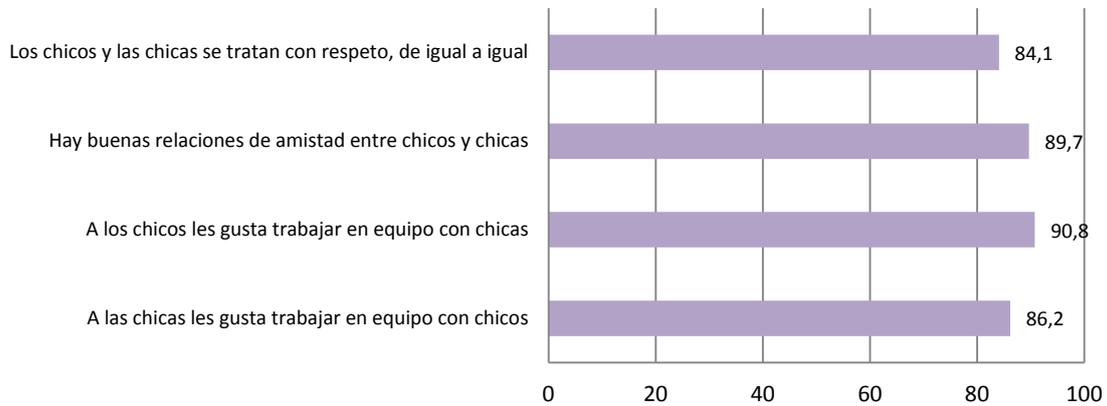
Por otro lado, la investigación llevada a cabo por el equipo de M<sup>a</sup> José Díaz-Aguado en lo relativo a los datos del País Vasco, tuvo en cuenta las respuestas del alumnado, profesorado y Equipos Directivos de 2<sup>o</sup> ciclo de ESO, Bachillerato, ciclos formativos de Grado Medio, Grado Superior y PCPI de 1<sup>o</sup> y 2<sup>o</sup><sup>35</sup>.

Los datos que aparecen a continuación son los recogidos del cuestionario del profesorado que pueden ser considerados relativamente estables y comparables con los de la encuesta de la ED15. Estos datos diferencian las relaciones igualitarias de las no igualitarias, según se consideren favorables o desfavorables a la construcción de una escuela coeducativa (en los gráficos se han sumado las opciones “bastante” y “mucho”):

<sup>35</sup> El menor número de centros participantes en el estudio hace que los porcentajes oscilen más.

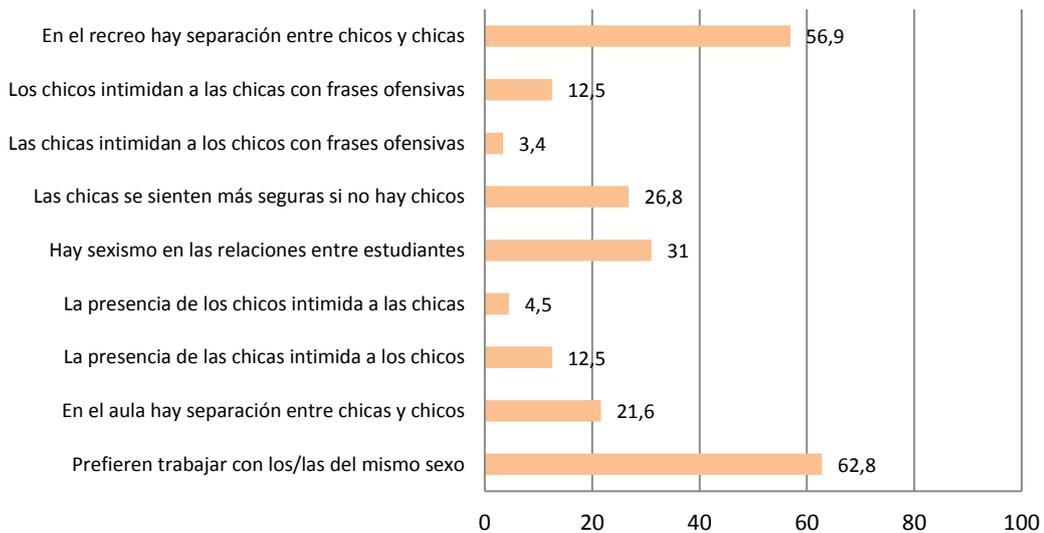


**Gráfico 5.4.1.c. Relaciones igualitarias entre chicas y chicos de Secundaria en Euskadi (Díaz-Aguado, 2013).**



Al analizar los resultados obtenidos en la encuesta muestral de 2013 (Díaz-Aguado, 2014) y los de la ED15 referidos a 2º de ESO, se aprecia que, en general, los índices se ordenan de manera similar, aunque con algunas diferencias, más o menos relevantes:

**Gráfico 5.4.1.d. Relaciones no igualitarias entre chicas y chicos de Secundaria en Euskadi (Díaz-Aguado, 2013).**



- La encuesta de 2013 presenta índices más elevados que la ED15 en todos los aspectos que pueden considerarse no igualitarios. Destacan *hay sexismo en las relaciones entre estudiantes* (13,5 puntos de diferencia), *en el aula hay separación entre chicos y chicas* (12,3 puntos) y *prefieren trabajar con los o las del mismo sexo* (12,0 puntos).
- Al contrario, las valoraciones de los Equipos Directivos de la ED15 superan en los aspectos igualitarios sobre las expresadas por el profesorado encuestado en 2013. Destacan, sobre todo, en *los chicos y las chicas se tratan con respeto*



y confianza, de igual a igual (+21,3 puntos en la ED15) y en las chicas aceptan con agrado cooperar con los chicos en equipo de trabajo (+9,6 puntos).







## 6. CONCLUSIONES GENERALES

### 6.1. Conclusiones en relación con el uso del tiempo en el hogar

- ✚ La distribución del tiempo de ocio entre el alumnado de Primaria y el de ESO es muy distinto. Lo mismo ocurre entre chicos y chicas.
- ✚ Alrededor de un 40% del alumnado de Primaria y de ESO dedica cierto tiempo a *cuidar a otras personas*.
- ✚ Casi el 76% del alumnado de Primaria y el 92% de ESO dice hacer alguna *tarea en el hogar*.
- ✚ En la red concertada el alumnado de ambas etapas dice dedicar algo más de tiempo *al cuidado de personas* que en la pública. Sin embargo, en relación con el tiempo dedicado a *tareas del hogar* no hay diferencias.
- ✚ El alumnado de ambas etapas perteneciente a familias nucleares y monoparentales (la mayoría) dice dedicar más tiempo a *tareas del hogar* que el resto. Sin embargo, se invierten los porcentajes cuando la tarea es el *cuidar a otras personas*.
- ✚ En relación con las actividades de *cuidado de otras personas* y de *tareas en el hogar* se observa que a mayor nivel de ISEC se dedica más tiempo a dichas tareas por parte del alumnado, tanto en Primaria como en la ESO.

### 6.2. Conclusiones relacionadas con los estereotipos de género

- ✚ El alumnado de ESO tiene una percepción más igualitaria que el de Primaria, en relación con la atribución de características físicas.
- ✚ La fuerza física y el abuso se siguen atribuyendo en mayor medida a los chicos, y esa percepción aumenta con la edad.
- ✚ La ternura, el cariño, la sensibilidad y la delicadeza se siguen atribuyendo más a mujeres que a hombres. Esto ocurre en EP y en ESO con pequeñas diferencias.
- ✚ De un total de 22 profesiones propuestas, en EP son 7 las consideradas “adecuadas para ambos sexos” por más del 60% del alumnado, y en ESO suben a 15 profesiones y con porcentajes mayores.
- ✚ Las chicas tienen una percepción más igualitaria que los chicos en relación con la atribución de características personales, las profesiones y las oportunidades a lo largo de la vida que los chicos y esta percepción que mejora con la edad.
- ✚ Tanto las alumnas como los alumnos de Primaria tienen una visión estereotipada, respecto a la atribución de algunas profesiones: danza, limpieza, electricidad, albañilería...
- ✚ El alumnado de la red pública considera, en mayor medida que el de la concertada, que la mayor parte de las profesiones son iguales para



mujeres y para hombres.

- ✚ De los 10 tipos de oportunidades a lo largo de la vida que se proponían, más del 70% del alumnado de EP y de ESO ve igualdad para ambos sexos en 4 (estudiar, encontrar trabajo, ser feliz y tener amistades distintas a la pareja), y en ESO se añade romper con una pareja con la que no quiere estar.
- ✚ Tanto chicos como chicas de ambas etapas creen que a lo largo de la vida las mujeres y los hombres tendrán oportunidades distintas.

### 6.3. Conclusiones relacionadas con el maltrato entre iguales

En relación con las personas que observan situaciones de maltrato:

- ✚ El 43,5% del alumnado de Primaria y el 46,8% de ESO nunca ha visto situaciones de acoso entre iguales.
- ✚ El alumnado de Primaria con menor nivel de ISEC y cuyas familias tienen menos estudios dice percibir más situaciones de maltrato entre iguales. Sin embargo, entre el alumnado de ESO se invierte la situación.
- ✚ Las características físicas es una de las razones más frecuentes por las que parece que se ejerce el maltrato entre el alumnado en ambas etapas.
- ✚ El nivel de discriminación por ser chico o chica que se percibe en Educación Primaria se reduce de forma drástica en la ESO.
- ✚ Ante la pregunta en ESO acerca de la percepción de conductas homofóbicas o lesbofóbicas, los chicos gays parecen sufrirlo en mayor medida (15,7% lo observa) que las chicas lesbianas (es observado por un 5,2% del alumnado). Esta situación se percibe más en los centros públicos y entre el alumnado de mayor nivel de ISEC y que procede de familias universitarias.
- ✚ La convivencia con compañeras y compañeros de diferente cultura, religión o país de origen eleva el grado de aceptación del alumnado con otras características, tanto en chicas como en chicos.

En relación con las personas víctimas de situaciones de maltrato:

- ✚ Más del 62% del alumnado de Primaria y del 86% de ESO no ha sufrido nunca maltrato entre iguales. Las conductas de “bullying” se reducen con la edad.
- ✚ Los chicos son víctimas de maltrato con mayor frecuencia que las chicas en todas las situaciones y en ambas etapas, a excepción de las chicas de 2º de ESO, que padecen maltrato en mayor medida que sus compañeros debido a las características físicas.
- ✚ Hay un porcentaje algo mayor de alumnado de la red pública que dice haber sido víctima de alguna situación de maltrato entre iguales.



- ✚ El alumnado con ISEC bajo sufre más “bullying” (12% más en Primaria y 5% más en ESO) que el de ISEC alto. Esta circunstancia se da en todas las situaciones planteadas.
- ✚ El alumnado de ESO que dice sentirse víctima de homofobia o lesbofobia se sitúa en el 1,5%.

#### 6.4. Conclusiones relacionadas con las actuaciones en los centros educativos

- ✚ El tema que con mayor frecuencia se incluye en los Planes de Formación es la *igualdad y detección del sexismo*, seguido de la *detección y prevención de la violencia de género*. La *diversidad sexual*, aunque es el menos abordado, destaca algo más en los centros públicos.
- ✚ En Primaria se le presta más atención a aspectos tales como *usar imágenes y lenguaje no sexista, a reforzar la autonomía y corresponsabilidad y a revisar los espacios compartidos*.
- ✚ En ESO se priorizan la *educación afectivo-sexual, la orientación no sexista del itinerario académico, evitar el uso del lenguaje e imágenes sexistas y promover relaciones igualitarias*.
- ✚ Los temas de igualdad se tienen en cuenta en casi la mitad de las programaciones de área o materia, y un 55% aborda estos temas en actividades puntuales.
- ✚ Respecto a la calidad de las relaciones entre el alumnado, tanto en Primaria como en ESO predominan las relaciones respetuosas entre chicas y chicos.
- ✚ En las dos etapas, la mitad o más prefieren trabajar separados chicos y chicas. En el recreo más de la mitad también están por separado, sobre todo en la ESO.





## 7. REFLEXIONES

A lo largo de todos estos capítulos hemos podido observar que en, algunos aspectos, la igualdad se va logrando. Algunos de los indicadores de educación del País Vasco son bastante igualitarios, pero en otros aún se percibe una brecha de género importante.

Por otra parte, a pesar de los cambios que la sociedad vasca está experimentando y de que el acceso de las mujeres al sector público va en aumento, las respuestas del alumnado indican que los estereotipos de género siguen existiendo. Por ejemplo, se sigue concibiendo a las mujeres y a los hombres como grupos con características diferentes y ocupando puestos de trabajo, con sesgo de género (peluquería, fontanería...). Pero, junto a esa visión estereotipada acerca de algunas profesiones, parece que se va abriendo paso una concepción más igualitaria, que en gran medida comparten las chicas y los chicos, respecto a otras profesiones que suelen tener más prestigio y reconocimiento social y económico (dirección de empresas, representación política, investigación científica...). No obstante, tanto chicos como chicas parecen proyectar sus propias expectativas ante las oportunidades que creen que la vida les puede dar en un futuro a ambos sexos, y señalan que los hombres adultos van a tener más posibilidades que las mujeres. ¿Es esta una proyección más subjetiva, más personal y, por tanto, más sentida de cómo perciben la realidad? ¿Se estaría dando el efecto Pigmalión, de la profecía autocumplida? Cabe también pensar que podría estar dándose en nuestras niñas y en nuestras jóvenes lo que en 1978 Pauline R. Clance y Suzanne A. Imes acuñaron como el “síndrome del impostor”. Estas investigadoras observaron que una cantidad importante de mujeres exitosas tendían a creer que no eran tan inteligentes y que las otras personas las sobrestimaban. Este sentimiento les impide, especialmente a las mujeres, no ya sólo disfrutar de los éxitos sino, sobre todo, aspirar a mayores niveles de logro.

Sin embargo, hay dos conclusiones clave que revela este estudio: Primera, que la perspectiva igualitaria mejora con la edad. Y segunda, que las alumnas tienen una percepción de la sociedad más igualitaria que sus compañeros varones. La naturaleza de este trabajo no permite ahondar en las causas o factores y, por tanto, no sabemos en qué medida estos cambios son fruto de la educación familiar, de la influencia de los medios de comunicación, del propio sistema educativo o de otros agentes.

Con respecto a las relaciones entre ellos y ellas, a pesar de que los Equipos Directivos no advierten malas relaciones, sí perciben que en muchos casos alumnas y alumnos se siguen relacionando en espacios diferenciados. Por desgracia, la violencia, en mayor o menor grado, sigue existiendo en los ámbitos escolares. El mero hecho de ser chica o de ser chico puede hacer que integrantes del otro sexo o del mismo insulten, excluyan o peguen. Además, en los centros de Secundaria se han detectado comportamientos homófobos hacia los chicos y, en menor medida, lesbófobos hacia las chicas que manifiestan una orientación sexual no acorde con la heterosexualidad dominante. Si en algunas de estas situaciones salen más perjudicados los alumnos, la presión en relación con el aspecto y las características físicas parece influir más en las alumnas.



Es positivo el hecho de que, aunque no de manera generalizada, parece estar extendida la participación, tanto de chicas como de chicos, y especialmente en la ESO en las tareas del hogar, lo cual puede señalar un futuro esperanzador en el relación con el reparto de los tiempos de ocio y la corresponsabilidad y autonomía personal.

Ahora bien, aunque en este informe se siguen percibiendo diferencias, no deberíamos dejarnos deslumbrar, por lo que Amelia Valcárcel<sup>36</sup> ha llamado “el espejismo de la igualdad” entre hombres y mujeres, con la idea de que la igualdad es un hecho ya alcanzado, que ya se ha conseguido todo a lo que se podría aspirar, como si todos y todas disfrutasen de una situación de igualdad plena. Marcela Lagarde lo llama “el velo de la igualdad” en referencia<sup>37</sup> “al velo de la ignorancia” de John Rawls en su Teoría de la Justicia<sup>38</sup> (1971)<sup>38</sup>. Se trata de un mecanismo ideológico que oculta o impide ver, en este caso, la realidad desigual. De hecho, puede producir un efecto “anestésico” ante futuras acciones.

Es evidente que las familias, la escuela y la sociedad tienen que seguir insistiendo en crear, no ya sólo políticas de igualdad, sino una cultura no discriminatoria que logre el objetivo final de eliminar la brecha de género y conseguir un clima donde haya violencia 0 desde los 0 años.

Según Matthew Lipman, autor de la Filosofía para niños y niñas, “*la escuela debería ser un lugar donde se enseñe a hacer juicios y, por tanto, a detectar lo que son juicios falsos y perniciosos.*” En ese sentido, todas las decisiones políticas que se han tomado en torno al tema de la coeducación y la prevención de la violencia de género en la CAPV pueden estar creando esa cultura necesaria que cale como un sirimiri y esté ayudando a las nuevas generaciones a crear y convivir en una sociedad más igualitaria y, por tanto, más equitativa, no ya sólo desde el punto de vista socioeconómico, sino de género. Sin embargo, es evidente que no es el único factor que incide en el pensamiento de la población juvenil.

Al comparar algunos de las respuestas dadas por nuestro alumnado, hemos comprobado que el ISEC de las familias o los estudios que tienen sus padres o madres, así como la tipología de familia de la que proceden tiene una incidencia en su forma de percibir la realidad o de relacionarse con el entorno. Por ello, se hace imprescindible que esta tarea se lleve a cabo de forma conjunta, por la Comunidad Educativa. Las familias apoyándose en las escuelas y las escuelas abriendo sus puertas y escuchando a las familias. Así, como señala un famoso proverbio africano, “*para educar a un niño hace falta la tribu entera*”. Las familias educan, especialmente a través de los modelos de comportamiento y de las expectativas que tienen respecto a sus hijas e hijos. El informe de la OCDE (2015)<sup>39</sup> ya señala que “*los padres tienen aún diferentes expectativas para sus hijos e hijas. Esto puede ser debido a que los padres*

<sup>36</sup> <http://www.mujeresenred.net/spip.php?article1939> (vídeo).

<sup>37</sup> <http://emakunde.blog.euskadi.eus/2011/02/marcela-lagarde-los-derechos-conseguidos-por-las-mujeres-siempre-estan-en-riesgo/>

<sup>38</sup> Cita de García Prince, Evangelina: “El espejismo de la igualdad: el peso de las mujeres y de lo femenino en las iniciativas de cambio institucional”. Otras Miradas, vol.6, núm.1, junio 2006, pp. 24-30. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18360103> (última consulta: 23-12-2016).

<sup>39</sup> OCDE (2015): The ABC of... (op. cit. pág. 139) (traducción libre del inglés).



*albergan aún nociones estereotipadas de los ámbitos en los que las mujeres y los hombres destacan y las carreras que ellos y ellas pueden perseguir cuando vayan a entrar en el mercado laboral, lo que estaría relacionado, a su vez, con la segregación ocupacional en el mercado laboral”.*

Ahora bien, es evidente que la escuela tiene una labor compensadora que no ha de olvidar. Al parecer, “algunas investigaciones llevadas a cabo a través de la observación y de entrevistas indicarían que los chicos a menudo sienten que es “inapropiado” y “contrario a su identidad masculina” mostrar interés en la escuela (Francis, 2000; Paechter, 1998; Warrington et al, 2000)<sup>40</sup>. Cabría preguntarse si los comportamientos diferenciados de chicas y chicos en las aulas pueden estar creando expectativas diferentes también en el profesorado. En esa línea, ese mismo informe señala que *“el profesorado puede jugar un papel significativo en dar forma a las actitudes hacia el estudio del alumnado y en animarles a obtener lo mejor de sus habilidades a través de las estrategias de enseñanza que utilizan”*.

Por último, no podemos olvidar el efecto que tiene el entorno social en las chicas y los chicos. Por un lado, cuando los chicos ven que ser una estrella en algunos deportes va a ser más lucrativo que desempeñar un trabajo ordinario, es fácil suponer que dedicarán más horas de su tiempo a hacer deporte que a leer libros. Y, por otra parte, si una sociedad anima a las mujeres a trabajar fuera de casa y a llevar una vida independiente, cabe pensar que las chicas van a evitar abandonar sus estudios y que estarán dispuestas a trabajar duro para lograr sus objetivos en la escuela.

---

<sup>40</sup> OCDE (2015): The ABC of... (op. cit. pág. 139) (traducción libre del inglés).





## 8. BIBLIOGRAFÍA

- Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura (2009): *Guía de actuación en los centros educativos de la CAPV ante el acoso escolar*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.  
[http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/contenidos/informacion/dif11/es\\_5613/adjuntos/guia\\_acoso\\_escolar\\_2015.pdf](http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/contenidos/informacion/dif11/es_5613/adjuntos/guia_acoso_escolar_2015.pdf) (última consulta 20-12-2016).
- Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura (2014): *Plan Director para la coeducación y la prevención de la violencia de género en el sistema educativo*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.  
[http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-573/es/contenidos/informacion/dig\\_publicaciones\\_innovacion/es\\_conviven/adjuntos/coeducacion/920006c\\_Pub\\_EJ\\_hezkidetza\\_plana\\_c.pdf](http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-573/es/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_conviven/adjuntos/coeducacion/920006c_Pub_EJ_hezkidetza_plana_c.pdf) (última consulta 02-09-2016).
- Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura (2016): *Protocolo de prevención y actuación en el ámbito educativo ante situaciones de posible desprotección y maltrato, acoso y abuso sexual infantil y adolescente y de colaboración y coordinación entre el ámbito educativo y los agentes que intervienen en la protección de la persona menor de edad*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.  
[http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-73/es/contenidos//informacion/dif11/es\\_5613/adjuntos/Protocolo\\_Educacion\\_15\\_noviembre\\_2016.pdf](http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-73/es/contenidos//informacion/dif11/es_5613/adjuntos/Protocolo_Educacion_15_noviembre_2016.pdf) (última consulta 20-12-2016).
- Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura (2016): *Protocolo para los centros educativos en el acompañamiento al alumnado trans o con comportamiento de género no normativo y a sus familias*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.  
[http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-2459/es/contenidos/informacion/dig2/es\\_lgtb\\_fob/adjuntos/Protocolo\\_Trans\\_2016\\_c.pdf](http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-2459/es/contenidos/informacion/dig2/es_lgtb_fob/adjuntos/Protocolo_Trans_2016_c.pdf) (última consulta 20-12-2016).
- Díaz-Aguado, M<sup>a</sup> José et alii (2011): *Igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia*. Nº 8 Colección “Contra la violencia de género. Documentos”. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.  
[http://www.violenciagenero.msssi.gob.es/violenciaEnCifras/estudios/colecciones/pdf/libro8\\_adolescencia.pdf](http://www.violenciagenero.msssi.gob.es/violenciaEnCifras/estudios/colecciones/pdf/libro8_adolescencia.pdf) (última consulta 17-01-2017).
- Díaz-Aguado, M<sup>a</sup> José et alii (2014): *La evolución de la adolescencia española sobre la igualdad y la prevención de la violencia de género*. Nº 19 Colección “Contra la violencia de género. Documentos”. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.  
[http://www.violenciagenero.msssi.gob.es/violenciaEnCifras/estudios/colecciones/pdf/Libro\\_19\\_Evoluc\\_Adolescencia\\_Igualdad.pdf](http://www.violenciagenero.msssi.gob.es/violenciaEnCifras/estudios/colecciones/pdf/Libro_19_Evoluc_Adolescencia_Igualdad.pdf) (última consulta 17-01-2017).
- Duque Sánchez, Elena et alii (2015): *IDEALOVE&NAM. Socialización preventiva de la violencia de género*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.



<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/idealovenam-socializacion-preventiva-de-la-violencia-de-genero/violencia-de-genero/20538> (última consulta 2017/03/31).

- Emakunde/Instituto Vasco de la Mujer (1993) *Emakumeak eta hezkuntza Euskal Autonomia Elkartean. Mujeres y educación en la Comunidad Autónoma de Euskadi. nº 4*. Vitoria-Gasteiz: Emakunde/Instituto Vasco de la Mujer.  
[http://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/pub\\_informes/es\\_emakunde/adjuntos/informe.04.mujeres.educacion.cae.cas.pdf](http://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/pub_informes/es_emakunde/adjuntos/informe.04.mujeres.educacion.cae.cas.pdf) (última consulta 17-11-2016).
- Emakunde/Instituto Vasco de la Mujer (2005) *La Coeducación en la Comunidad Autónoma del País Vasco. Evolución y estrategias de futuro. Nº 21*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.  
[http://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/pub\\_informes/es\\_emakunde/adjuntos/informe.21.coeducacioncapv.cas.pdf](http://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/pub_informes/es_emakunde/adjuntos/informe.21.coeducacioncapv.cas.pdf) (última consulta 17-11-2016).
- Emakunde (2014): *VI Plan para la Igualdad de mujeres y hombres en la CAE*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.  
[http://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/politicas\\_vi\\_plan/es\\_emakunde/adjuntos/VIPlan\\_final.pdf](http://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/politicas_vi_plan/es_emakunde/adjuntos/VIPlan_final.pdf) (última consulta 02-09-2016).
- EURYDICE (2011): *Diferencias de género en los resultados educativos: medidas adoptadas y situación actual en Europa*. Madrid: Ministerio de Educación. Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional.  
[http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/thematic\\_reports/120ES.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/thematic_reports/120ES.pdf) (última consulta: 23-12-2016).
- Eustat (2015): *Dos décadas de cambio social en la C.A. de Euskadi a través del uso del tiempo. Encuesta de Presupuestos de Tiempo 1993-2013*. Vitoria-Gasteiz: Eustat, Instituto Vasco de Estadística.  
[http://www.eustat.eus/elementos/ele0013200/ti\\_Dos\\_decadas\\_de\\_cambio\\_social\\_en\\_la\\_CA\\_de\\_Euskadi\\_a\\_traves\\_del\\_uso\\_del\\_tiempo\\_1993-2013\\_Encuesta\\_de\\_presupuestos\\_de\\_tiempo\\_Monografico\\_PDF\\_55MB/inf0013239\\_c.pdf](http://www.eustat.eus/elementos/ele0013200/ti_Dos_decadas_de_cambio_social_en_la_CA_de_Euskadi_a_traves_del_uso_del_tiempo_1993-2013_Encuesta_de_presupuestos_de_tiempo_Monografico_PDF_55MB/inf0013239_c.pdf) (última consulta 09-09-2016).
- Seminario de Alicante (1987). *Elementos para la educación no sexista. Guía didáctica de la Coeducación*. Víctor Orenga, Editores.  
[http://www.educarenigualdad.org/media/pdf/uploaded/material/158\\_elementos-edu-no-sexista-pdf.pdf](http://www.educarenigualdad.org/media/pdf/uploaded/material/158_elementos-edu-no-sexista-pdf.pdf) (última consulta 17-11-2016).
- FETE-UGT: *Diccionario Online de Coeducación –Educando en igualdad*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios sociales e Igualdad.  
<http://www.educandoenigualdad.com/portfolio/diccionario-online-de-coeducacion/> (última consulta 17-11-2016).
- González, Ana y Lomas, Carlos (coords.) (2002) *Mujer y educación: educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Barcelona: Edit. Grao.



- INJUVE (2011): *Jóvenes y diversidad sexual*. Madrid. INJUVE-Ministerio de Sanidad, Política Social y Consumo. El documento de conclusiones puede consultarse en: [http://www.injuve.es/sites/default/files/Sondeo2010diversidadsexual\\_resultados.pdf](http://www.injuve.es/sites/default/files/Sondeo2010diversidadsexual_resultados.pdf) (última consulta :20-10-2016).
- Lucini, Fernando.(1988) *Temas transversales y educación en valores*. Madrid: Anaya.
- Moreno, Montserrat (1993) *Cómo enseñar a ser niñas: el sexismo en la escuela*. Barcelona: Icaria.
- OECD (2015): *The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence*. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264229945-en> (última consulta: 17-10-2016).
- OECD (2015): ¿Qué subyace bajo la desigualdad de género en educación?. *PISA in Focus*, 49. <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/pisa-in-focus/pif49espfinal.pdf?documentId=0901e72b81c7fb18> (última consulta: 17-10-2016).
- Pichardo Galán, J.I. (Coord.) (2015): *Abrazar la diversidad: propuesta para una educación libre de acoso homofóbico y transfóbico*. Madrid: Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades. [http://www.inmujer.gob.es/actualidad/NovedadesNuevas/docs/2015/Abrazar\\_la\\_diversidad.pdf](http://www.inmujer.gob.es/actualidad/NovedadesNuevas/docs/2015/Abrazar_la_diversidad.pdf) (última consulta: 17-10-2016).
- Save the Children (2012): *Diagnóstico sobre la atención a niñas, niños y adolescentes víctimas de violencia de género en Euskadi*. Vitoria-Gasteiz: Emakunde/Instituto Vasco de la Mujer.