

Toma de decisiones y género en el Bachillerato¹

Decision Making and Gender in Secondary School

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-359-098

Lidia E. Santana Vega

Luis Feliciano García

Ana B. Jiménez Llanos

Universidad de La Laguna. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. Tenerife, España.

Resumen

En este artículo se examinan las diferencias de género en el proceso de toma de decisiones del alumnado de Bachillerato. Concretamente se estudia la incidencia de esta variable en los siguientes aspectos: la modalidad cursada en el Bachillerato, la opción académico-laboral, los estudios universitarios, el apoyo familiar, la seguridad en la decisión, el proyecto personal de vida y las competencias del alumnado. En el estudio participaron 454 alumnos de 1.º y 2.º de Bachillerato de tres centros de las islas Canarias. Para la recogida de información se diseñó un cuestionario que incluye dos escalas: una para analizar el apoyo familiar afectivo (Figuera, Daria y Forner, 2003) y otra para analizar las creencias sobre los proyectos académico-laborales de los jóvenes. Asimismo, se empleó la técnica de grupo de discusión para aprehender cómo percibe el alumnado el proceso de toma de decisiones. Los análisis estadísticos muestran diferencias educativas y vocacionales por razón de género: los chicos, en mayor medida que las chicas, cursan la modalidad Científico-Tecnológica; eligen los ciclos formativos de Grado Superior; prefieren carreras técnicas; perciben menos apoyo familiar; observan diferencias de género en los proyectos personales de vida y se perciben menos constantes en el trabajo. En los discursos de los grupos de discusión se ponen de manifiesto los estereotipos que chicos y

⁽¹⁾ El trabajo recogido en este artículo se ha realizado gracias a la financiación del proyecto de investigación PI 2003/131, subvencionado por la Dirección General de Universidades e Investigación del Gobierno de Canarias y desarrollado a lo largo de tres cursos académicos.

chicas se atribuyen. Los orientadores y tutores, junto al alumnado, han de someter a una revisión y una reflexión profunda el proceso de socialización diferencial; dicho proceso se recoge en la bibliografía especializada y se constata en la muestra que hemos analizado. De este modo seremos capaces de ofrecer a los alumnos una orientación académica y sociolaboral eficaz y desde una perspectiva no sexista. Además, es necesario diseñar e implementar un currículo que, más allá de los conocimientos, forme a hombres y mujeres para que se perciban y se relacionen como iguales.

Palabras clave: género, Bachillerato, toma de decisiones, apoyo familiar percibido, competencias académicas, proyecto personal de vida.

Abstract

This article examines gender differences in the decision-making process in secondary school students. The influence of gender is explored in the secondary school study options students choose, the decision to work or continue studying, university degree decisions, perceived family support, students' confidence in their own decisions, personal ambitions and competences. Four hundred and fifty-four pupils in the last two years of secondary education at three schools in the Canary Islands took part in the investigation. A survey was used that contained two scales, the Affective Parental Supported Scale (Figuera, Daria and Forner, 2003) and the Gender Differences Scale, which analyses beliefs about the academic and career aspirations of boys and girls. The focus group technique was used to analyse how students perceive the decision-making process. Statistical analysis shows educational and vocational differences in terms of gender. Boys are more likely to: a) choose the scientific/technological curriculum in secondary school, b) decide to enroll in vocational education, c) pursue degrees in technical studies, d) perceive less parental support, e) perceive gender differences in personal ambitions and f) perceive themselves as less steadily hardworking. The focus groups' discourses evince the stereotypes that boys and girls attribute to themselves. Counsellors, form teachers and students themselves would be well advised to think long and critically about the differential system of socialization, if they want real, effective social and career guidance that will help eradicate gender discrimination. A curriculum needs to be designed and implemented that educates boys and girls to perceive themselves as equals.

Key words: gender, secondary school, decision-making process, perceived family support, academic competencies, personal ambitions.

Introducción

En España, la paulatina incorporación de la mujer al mercado de trabajo es uno de los grandes cambios de las últimas décadas. Sin embargo, las opciones profesionales siguen estando marcadas en gran medida por estereotipos de género, esto es, por creencias sobre las diferentes características psicosociales que, en nuestra sociedad, se suelen asociar a hombres y mujeres (López Sáez, 1995). En este sentido, mientras las chicas valoran y se inclinan más por los estudios y las profesiones vinculadas con el derecho, las ciencias humanas y de la salud, los chicos se decantan por ramas más técnicas (Gaviria, 1994; Rodríguez Alemán, 2004; Rodríguez, Torio y Fernández, 2006). Incluso dentro de una misma carrera existen especialidades feminizadas; según López Sáez (1995) podría hablarse de estudios femeninos (los que las mujeres eligen y los hombres rechazan) y de estudios masculinos (los que las mujeres rechazan).

En la elección de estudios y profesiones tiene una mayor incidencia la variable de género que la de clase social (Gaviria, 1994). En este sentido, se advierten diferencias en los porcentajes de matrícula por sexo y modalidad de estudios en Bachillerato, según datos del MEC: mientras que en la modalidad de Ciencias de la Naturaleza y la Salud y en la de Arte las diferencias por sexo no son relevantes, estas sí son claramente perceptibles en las modalidades de Humanidades y Ciencias Sociales (un 42,6% de varones frente a un 56,9% de mujeres) y Tecnología (13,3% de varones frente a un 3% de mujeres) (MEC, 2009).

Ser hombre o mujer condiciona el proceso de toma de decisiones académico-laborales y, por consiguiente, la transición entre el sistema escolar y el mercado de trabajo (Ramos Gorospe, 2002). A este respecto, Pérez, Sánchez, Miranda y García (2008) constatan que el grado de afinidad que el alumnado de Educación Secundaria muestra con las actividades científico-tecnológicas a lo largo de su período formativo se halla vinculado a la formación de su propia identidad de género: el estereotipo de la tecnología como actividad 'masculina' influye en la percepción y el interés por esta e interfiere en las expectativas que los adolescentes de ambos sexos proyectan sobre ella.

Los chicos y las chicas adquieren estereotipos de género a través del contexto familiar y escolar (Al-Yousef, 2009; Brooks, 2004). En el ámbito escolar, la transmisión de esos estereotipos se produce a través del currículo oculto, de la comunicación verbal y no verbal, de los libros de texto... La institución familiar y la escolar

están impregnadas de prejuicios sobre lo que se espera que hagan chicos y chicas (Santana Vega, 2002, 2008; González Pérez, 2010). Blanco (1999) constata que en los libros de texto se da una mayor presencia de ocupaciones representadas por hombres. Además dichas ocupaciones gozan de prestigio social, suponen un ejercicio del poder y una contribución expresa al progreso de la sociedad. Frente a ello, las ocupaciones femeninas se enmarcan más en el campo de las relaciones interpersonales. Asimismo, los trabajos de Vázquez y Manassero (2002) o Luengo (2003) ponen de manifiesto la persistencia de estereotipos de género en el lenguaje o en las imágenes de los manuales de Ciencias, Tecnología o de Lengua y Literatura de la Enseñanza secundaria. Tales mensajes transmitidos desde los libros de texto van conformando, junto a otras variables, el proceso de toma de decisiones.

Desde esta perspectiva, se considera que aún existen diferencias por sexo en relación con los papeles que tradicionalmente se han asignado a hombres y mujeres. Legalmente no hay obstáculos en el acceso a las carreras, pero aún hoy perduran procesos de socialización diferencial que conducen a una «mística masculina» o a un «sesgo androcéntrico» de la ciencia, inducen unos itinerarios curriculares óptimos para alumnos y otros para alumnas y por último influyen en el desarrollo de la carrera y en las transiciones profesionales (Moreno y Padilla, 2000; Vázquez y Manassero, 2003; Núñez y Peceño, 2004).

El fenómeno de la escolarización universal igualadora ha favorecido la creciente presencia de las mujeres en los distintos ámbitos de nuestra sociedad; ello supone un avance en lo que se refiere a la promoción de la convivencia de realidades plurales. No obstante, queda un largo camino por recorrer para eliminar las barreras de género que impiden alcanzar la plena igualdad de oportunidades en todos los órdenes de la vida (Santos Guerra, 2000; Santana Vega, 2008; Jiménez Fernández y Pérez Serrano, 2008). La educación y la orientación sociolaboral deben fomentar la idea de que las mujeres tienen los mismos derechos que los hombres a acceder a todos los puestos de trabajo y de que no existen profesiones netamente masculinas o femeninas.

Método

En esta investigación pretendemos estudiar si el género está relacionado con la toma de decisiones académico-profesionales que llevan a cabo los adolescentes al terminar

el Bachillerato. Los factores que modulan tal decisión son, sin duda, numerosos y de muy diversa naturaleza. Detectarlos y analizarlos ha sido una preocupación recurrente y constante en las investigaciones del Grupo de Investigación en Orientación Educativa y Sociolaboral (GIOES); ahora nos cuestionamos si tales factores actúan de forma diferente según el género. En torno a este objetivo general surgen una serie de objetivos específicos:

- Analizar las diferencias de género respecto a las siguientes dimensiones: la modalidad cursada en el Bachillerato, la opción académica o laboral, el tipo de estudios universitarios, el apoyo familiar, la seguridad en la decisión, el proyecto personal de vida y las competencias del alumnado.
- Analizar los argumentos que emplean los alumnos y las alumnas para justificar las diferencias de género que subyacen en el proceso de toma de decisiones.

Para abordar dichos subobjetivos, se llevó a cabo un estudio descriptivo con el que exploramos las diferencias de género combinando técnicas e instrumentos cualitativos y cuantitativos de recogida de datos.

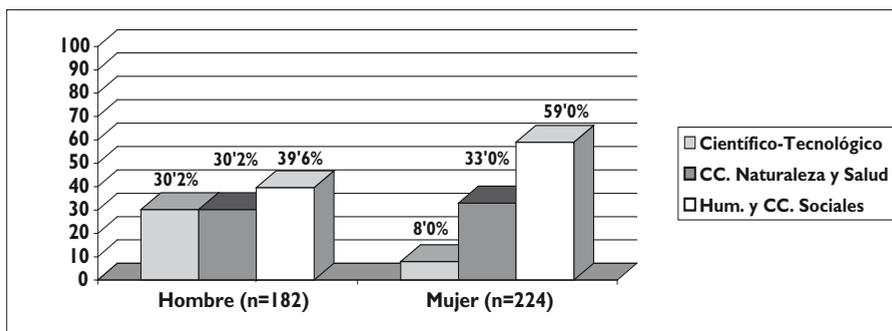
Sujetos

En la investigación participaron 454 alumnos, seleccionados intencionalmente, que cursaban estudios de Bachillerato en tres centros públicos de la Comunidad Autónoma Canaria. Dichos centros compartían un interés por facilitar la reflexión y mejorar el proceso de toma de decisiones de sus alumnos, lo que los llevó a participar en el proyecto de investigación «La transición académica y sociolaboral de los jóvenes: una propuesta de actuación para el Bachillerato». Los IES se ubican en las zonas de mayor concentración urbana de Canarias: Santa Cruz de Tenerife y Las Palmas de Gran Canaria. El 60,6% del alumnado estudiaba 1.º de Bachillerato y el 39,4% cursaba 2.º. Por sexo, el 44,8% eran varones, mientras que el 55,2% eran mujeres. En cuanto a la modalidad cursada, el 48,5% estaba matriculado en Humanidades y Ciencias Sociales, el 32,1% en Ciencias de la Naturaleza y de la Salud y el 19,4% en Tecnología.

La distribución de la matrícula por sexo en cada una de las modalidades (Figura 1) revela que existe una tendencia relacional estadísticamente significativa ($p > 0,0001$)

a que los alumnos cursen en mayor porcentaje la modalidad Científico-Tecnológica y las alumnas, la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales.

FIGURA I. Distribución del alumnado por sexo y por modalidad de estudios



$\chi^2 = 35,231$; $gl = 2$; $p < 0,0001$; coeficiente de contingencia = 0,28; $p < 0,0001$.

Instrumento y técnica

Questionario de orientación sociolaboral

Para recoger la información pertinente se diseñó el «Questionario de orientación académico-laboral» formado por 12 preguntas de elección múltiple que analizan las siguientes dimensiones: Características académicas; Expectativas académico-laborales; Organización del trabajo personal; Importancia de la opinión de otras personas para la toma de decisiones; Competencias personales y académicas; y Valoración de los estudios de Bachillerato. Este cuestionario incluye además dos escalas: una para analizar el apoyo familiar afectivo (AFA) y otra para examinar diferencias de género (EDG).

- La «Escala de apoyo familiar afectivo» de Figuera et ál. (2003), adaptada para el Bachillerato, examina el apoyo familiar percibido por el alumno respecto a sus estudios. Esta escala contiene cuatro ítems con cuatro alternativas de respuesta (*totalmente de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo*), que puntúan de uno a cuatro. Las correlaciones de cada uno de los cuatro ítems con la puntuación total corregida de la escala fueron

superiores a 0,40, lo que implica un buen índice de homogeneidad y discriminación. El coeficiente α de Cronbach obtenido en la aplicación de la escala en este estudio fue de 0,67. Para examinar la estructura interna de la escala se empleó el método del análisis de componentes principales. La prueba KMO obtuvo un valor de 0,708, que resulta adecuado para el análisis factorial. La prueba de esfericidad de Bartlett resultó significativa ($p < 0,000$). La extracción de la matriz generó una sola dimensión principal (Tabla I) que explica el 50,41% de la varianza total.

TABLA I. Matriz de componentes

Ítems	COMPONENTE
	I
Me siento apoyado por mi familia en las decisiones sobre mis estudios.	0,729
Mi familia se preocupa por mi trabajo como estudiante.	0,715
Mi familia está de acuerdo en mi elección de estudios.	0,705
Mi familia me apoyaría en mis estudios en la universidad.	0,690

- Mediante la «Escala de diferencias de género», se pretende examinar en qué medida el alumnado percibe diferencias entre los proyectos académico-laborales de los chicos y los de las chicas. Esta escala, diseñada expresamente para la investigación, está formada por cinco ítems con cuatro alternativas de respuesta (*totalmente de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo*), que puntúan de uno a cuatro. Las correlaciones de cada uno de los cinco ítems con la puntuación total corregida de la escala fueron superiores a 0,40. El coeficiente α de Cronbach obtenido en la aplicación de la escala en el estudio fue de 0,81. Para examinar la estructura interna de la escala se empleó el método del análisis de componentes principales. La prueba KMO obtuvo un valor de 0,784, que resulta adecuado para el análisis factorial. La prueba de esfericidad de Bartlett resultó significativa ($p < 0,000$). La extracción de la matriz generó una sola dimensión principal (Tabla II) que explica el 55,72% de la varianza total.

TABLA II. Matriz de componentes

Ítems	COMPONENTE
	I
Las chicas tienen menos iniciativa que los chicos.	0,846
Las chicas suelen elegir carreras más fáciles que los chicos.	0,740
Las chicas son menos ambiciosas en cuanto a sus calificaciones que los chicos.	0,720
Al elegir los estudios los chicos piensan más en su futuro profesional que las chicas.	0,712
Las chicas tienen menos posibilidades que los chicos para cursar los estudios que desean.	0,706

Grupo de discusión

La técnica de grupos de discusión se empleó para aprehender cómo percibe el alumnado el proceso de toma de decisiones y para profundizar en los resultados más relevantes obtenidos en la aplicación del cuestionario. En cada centro se formó un grupo de discusión integrado por entre ocho y 10 alumnos. Los grupos de discusión cumplían los requisitos de homogeneidad y heterogeneidad (Suárez, 2005). El primero de ellos se logró en función de la pertenencia al mismo IES; circunstancia que permitió a los participantes tener un referente grupal, sentirse entre «iguales» y habilitar un contexto propicio para expresar todo tipo de ideas. La heterogeneidad de los participantes quedó garantizada por el género (la mitad eran chicos y la mitad, chicas) y el nivel de Bachillerato (había alumnos de 1.º y 2.º). De este modo, se consiguió un equilibrio entre la uniformidad y la diversidad de los componentes de los grupos. A la hora de configurarlos se tuvo en cuenta que hubiese alumnos adscritos a diferentes opciones académicas y que, dada la edad de los implicados, se tratara de sujetos participativos, sin temor a exponer en público sus opiniones. En los grupos se desarrolló el mismo guion de preguntas (Cuadro 1). Las preguntas iniciales eran de carácter general para ‘romper el hielo’ y favorecer la adaptación al grupo. A medida que se avanzaba en la discusión se planteaban cuestiones adicionales para profundizar en los argumentos ofrecidos durante la conversación.

CUADRO I. Guión del grupo de discusión

TEMÁTICA	Preguntas
<p style="text-align: center;">Toma de decisiones</p>	<ul style="list-style-type: none"> – ¿Quiénes son las personas más importantes a la hora de tomar una decisión al finalizar el Bachillerato? – ¿En qué se basan para tomar una decisión? – ¿Qué tipo de información tiene más peso cuando se toma una decisión?
<p style="text-align: center;">Opción académica</p>	<ul style="list-style-type: none"> – ¿Qué ventajas e inconvenientes tienen los ciclos formativos? – ¿Qué ventajas e inconvenientes tienen los estudios universitarios? – ¿A qué tipo de alumnos les recomendarían la universidad? – ¿A qué tipo de alumnos les recomendarían los ciclos formativos?
<p style="text-align: center;">Diferencias de género</p>	<ul style="list-style-type: none"> – ¿Por qué en los institutos los chicos siguen prefiriendo la opción Científico-Tecnológica y las chicas Humanidades y Ciencias Sociales?

Procedimiento

En los tres centros, los orientadores distribuyeron los cuestionarios y los tutores los aplicaron en cada grupo en el horario destinado a las sesiones de tutoría.

En cada IES participaron dos miembros del equipo de investigación que se encargaron de organizar, junto con el orientador, el grupo de discusión; grabar y transcribir los resultados; y tomar notas manuscritas de la sesión. El desarrollo de las sesiones varió según los casos, oscilando entre 45 minutos y una hora. Cada grupo se reunió en seminarios habilitados en el centro y fue coordinado por un miembro del equipo investigador.

Análisis de datos

El análisis de los datos del cuestionario se realizó con el programa SPSS.15 y comprendió el examen de los estadísticos descriptivos para cada una de las variables estudiadas, coeficiente de fiabilidad (α de Cronbach), coeficientes de correlación (χ^2 , contingencia, Pearson) y contrastes de medias para grupos independientes.

Con las transcripciones de las grabaciones de los grupos de discusión se llevó a cabo el proceso de selección, focalización, simplificación y abstracción del análisis de contenido cualitativo. Un experto en análisis de contenido cualitativo estableció los códigos y categorías de análisis de acuerdo con los temas planteados en el guión del grupo de discusión. Dichos códigos y categorías los revisó y consensuó posteriormente un grupo interdisciplinar de especialistas del campo de la orientación, de metodología de la investigación y de los estudios sobre género.

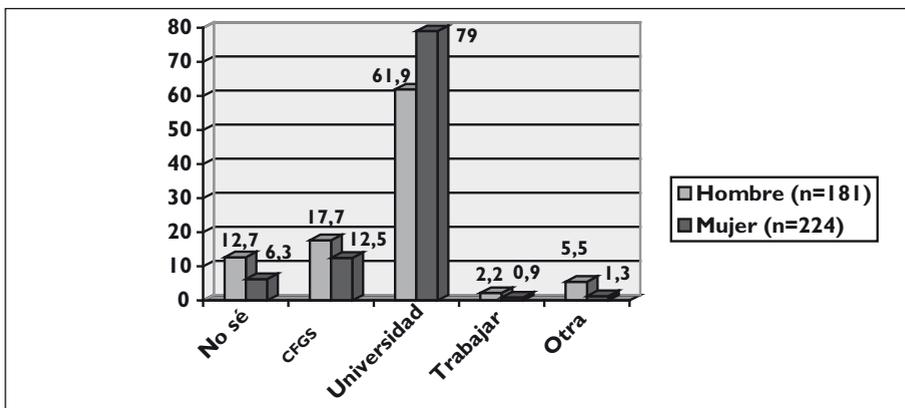
Resultados

Modalidad cursada en Bachillerato y género

La distribución por sexo de las decisiones que se toman al final del Bachillerato (Figura II) revela que existe una tendencia relacional estadísticamente significativa ($p < 0,004$), según la cual el porcentaje de chicos que «no saben qué decisión tomar» o que eligen los ciclos formativos de Grado Superior (CFGS) es mayor que el de chicas. Las chicas eligen los estudios universitarios en mayor porcentaje que los chicos.

FIGURA II. Distribución porcentual del alumnado según el sexo y la decisión tomada al final del Bachillerato.

$\chi^2 = 17,170$; $gl = 5$; $p < 0,004$; coeficiente de contingencia = $0,20$; $p < 0,004$.



$\chi^2 = 17,170$; $gl = 5$; $p < 0,004$; coeficiente de contingencia = $0,20$; $p < 0,004$.

Decisión académico-laboral al final del Bachillerato y género

El 72,2% del alumnado piensa continuar estudios universitarios, mientras que solo el 14,2% opta por los ciclos formativos de Grado Superior.

En todos los grupos de discusión los alumnos y las alumnas coinciden en señalar que han elegido la opción académica o profesional más acorde con sus gustos e intereses, esto es, han elegido aquellos estudios con los que se sienten más identificados.

Los gustos y los intereses personales siempre están ahí como base de la elección [...]. Hay tanta variedad ahora de carreras que cada uno quiere hacer lo que le apetece [...]. Tienes que fiarte de cosas que realmente vayan contigo, que realmente te identifiquen (IES 3).

En el discurso de los grupos de discusión se recurre a una serie de estereotipos y prejuicios para justificar la decisión.

Se valora menos el ciclo formativo [...], más que nada porque da la impresión de que (con un título universitario) estás más preparado (IES 1).

Tienes bastantes puertas abiertas, te toman más en serio que si cursas un ciclo formativo. Estás más preparado teóricamente, lo que te falta es un poco de práctica. Y el perfil social (IES 3).

Tales argumentos encuentran su contrapunto en las ventajas que tanto los alumnos como las alumnas reconocen en los ciclos formativos y en algunos inconvenientes que advierten en los estudios universitarios:

Hay ciclos que están superbien y [quienes los cursan] cobran más a lo mejor que gente con carrera universitaria, tienen más salida, sales de ahí con un trabajo» (IES 2).

[En] la universidad, suelen tener unas salidas más tardías. Sin embargo, un ciclo formativo... apenas has salido del ciclo y ya estás trabajando. [...]. Si una persona cobrando menos hace el mismo tipo de trabajo, supongo que te interesa más un ciclo formativo. El universitario siempre te va a pedir más dinero que el de un ciclo formativo (IES 1).

De acuerdo con estas consideraciones, el alumnado advierte las siguientes diferencias entre cursar una carrera universitaria o cursar ciclos formativos:

- La universidad ofrece formación teórica, mientras que en los ciclos la formación es práctica.

Si quieres un tramo más práctico pues te vas a un ciclo formativo» (IES 2).

«Para mí el ciclo es más práctico, vas más preparado al mercado laboral. En la universidad es todo más teórico, te preparan más para otro tipo de funciones (IES 3).

- La desconfianza respecto a las posibilidades para cursar estudios universitarios es mayor:

Y aparte de todo eso, el miedo a no sacar la nota en la PAU. Los ciclos los ves como una continuación del Bachillerato, dos años y ya está (IES 2).

Hay veces que un ciclo formativo es mejor que una carrera. Por ejemplo, en Informática es mejor el ciclo formativo (IES 3).

- El nivel de dificultad es mayor en la universidad:

Si me va mal en los estudios, entonces hago ciclos [...]. Yo creo que los alumnos ven [los ciclos] más fáciles que otras cosas (IES 2).

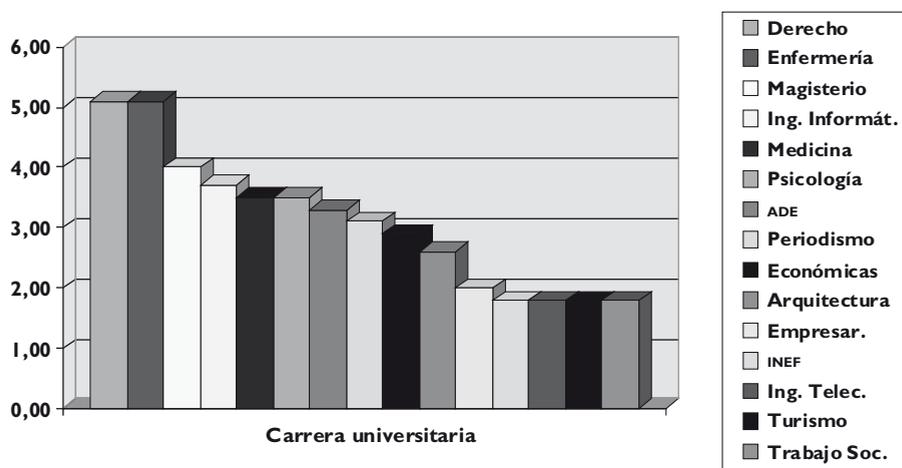
- La universidad implica más años de estudios:

La gente ve más lejos ir a la universidad, porque es estar más años estudiando (IES 2).

Estudios universitarios y género

Un mayor porcentaje de alumnos que opta por la universidad elige como primera opción las carreras de Derecho, Enfermería, Magisterio, Ingeniería Informática, Medicina, Psicología, Administración y Dirección de Empresas o Periodismo (Figura III).

FIGURA III. Distribución porcentual de las carreras elegidas como opción principal



En la investigación observamos diferencias de género en cuanto al tipo de estudios universitarios que los alumnos tienen pensado cursar (Tabla III).

TABLA III. Estudios universitarios elegidos como primera opción por sexo

Sexo	CARRERA UNIVERSITARIA QUE SE PIENSA CURSAR					
	Informática	Arquit. Tec.	Ing. Industrial	Astrofís.	Criminología	Náutica
Hombre	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Mujer	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Sexo	CARRERA UNIVERSITARIA QUE SE PIENSA CURSAR					
	Arquitect.	Fisioterap.	Ing. Electrón.	ADE	Ed. Física	Ing. Telecom.
Hombre	75%	75%	66,7%	64,3%	62,5%	57,1%
Mujer	25%	25%	33,3%	35,7%	37,5%	42,9%
Sexo	CARRERA UNIVERSITARIA QUE SE PIENSA CURSAR					
	Publicidad	Traducción	Políticas	Turismo	Trab. Soc.	Pedagogía
Hombre	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Mujer	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Sexo	CARRERA UNIVERSITARIA QUE SE PIENSA CURSAR					
	Sociología	Psico-pedagogía	Enfermería	Periodismo	Maest. Esp.	Veterinaria
Hombre	0%	0%	10%	16,7%	16,7%	16,7%
Mujer	100%	100%	90%	83,3%	83,3%	83,3%
Sexo	CARRERA UNIVERSITARIA QUE SE PIENSA CURSAR					
	Biología	Psicolog.	Empresar.	Medicina	Ing. Aeronáut.	Económicas
Hombre	25%	26,7%	28,6%	31,3%	33,3%	40%
Mujer	75%	73,3%	71,4%	68,7%	66,7%	60%

$\chi^2 = 103,87$; $gl = 48$; $p < 0,0001$; coeficiente de contingencia = $0,53$; $p < 0,0001$.

En líneas generales, las carreras de Ciencias Sociales y Humanidades son elegidas como primera opción por un mayor porcentaje de mujeres, mientras que las carreras de carácter más técnico son escogidas por un mayor porcentaje de varones. En algunos estudios universitarios como Filología Inglesa o Económicas existe una cierta paridad entre el porcentaje de alumnos y el de alumnas que los contemplan como primera opción, mientras que en otros relacionados con el campo de la salud se advierte la masculinización de determinadas titulaciones y la feminización de otras.

En los grupos de discusión se pone de manifiesto que los chicos optan por las carreras de ciencias al preferir estudios más prácticos, que exijan menos esfuerzo memorístico y más razonamiento, ya que son menos constantes.

Los chicos tienen menos constancia estudiando y prefieren tener exámenes de cosas que tienen que entender, más práctico. Por ejemplo, una asignatura como Tecnología o montar circuitos, porque también tienes que montarlo tú en prácticas y hacerlo, a mí me gusta más eso que estar estudiando (IES 2).

Las chicas prefieren las Ciencias Sociales o las Humanidades porque consideran que es una opción más fácil que las científicas y más acorde con las capacidades –quizá mejor limitaciones– que se atribuyen: aprender de memoria más que razonar.

[A nosotras] nos gusta más lo social: Periodismo, Psicología y eso; a ellos les gusta más... no sé, cosas raras [...]. Yo cogí el de Humanidades porque lo vi más fácil [...]. No sé, el Tecnológico es más de entender, sin embargo, estudiar Historia y todo eso ya es más de estudiar y a las chicas se les da mejor retener en la memoria que a los chicos (IES 2).

Desde la perspectiva de los chicos estas preferencias de sus compañeras obedecen a que concuerdan más con sus características personales y con las escasas capacidades que estas se atribuyen.

[Las chicas] tienen un tipo de sentimientos que las llevan más hacia las letras, hacia la Psicología, hacia la literatura [...]. Pero hay muy pocas chicas que quieran estudiar una ingeniería, porque... no sé, supongo que tienen una autoestima baja (IES 1).

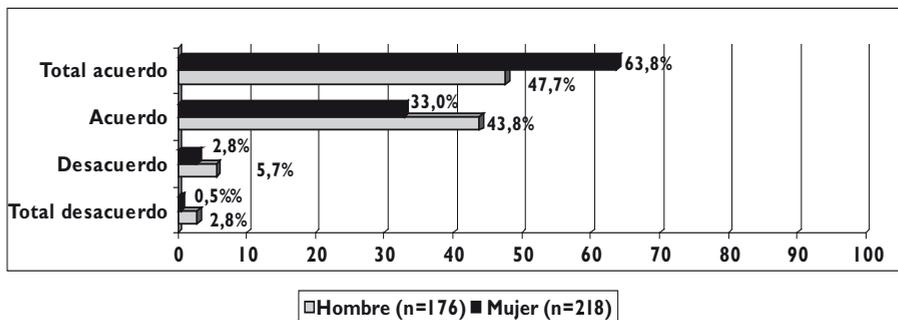
Las chicas están más acostumbradas a las relaciones, son más de pensar, de cosas de esas que les suelen gustar más, más relación con la 'psico'. Y los hombres, más en plan actual, hacer esto o lo otro, más práctico, más mecánica, hacer cosas y las mujeres más de desarrollar (IES 3).

Apoyo familiar y género

Otra de las cuestiones analizadas en relación con las decisiones que toma el alumnado al final del Bachillerato es el grado de apoyo que perciben por parte de sus familias en sus estudios y metas académicas. Las puntuaciones obtenidas en la «Escala de apoyo familiar» nos permiten afirmar que, en general, un mayor porcentaje de alumnos se siente apoyado por sus familias en su desempeño académico y animado para afrontar estudios de carácter universitario (media = 13,77; mediana = 14,00; moda = 16,00; desviación típica = 2,01; asimetría = -0,86).

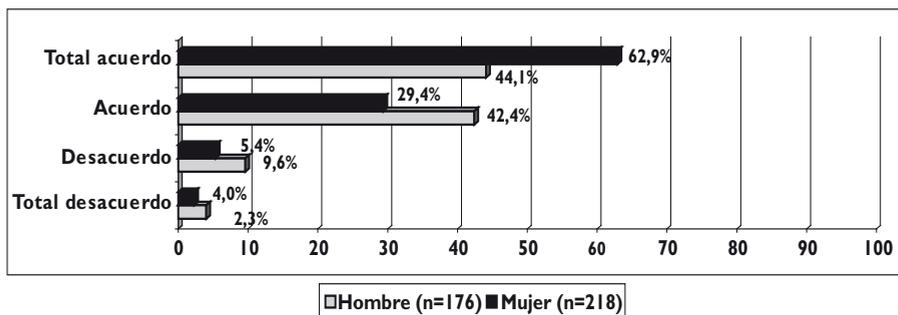
Hallamos relaciones significativas entre las afirmaciones de la «Escala de apoyo familiar» y el sexo (Figuras IV-VII): las chicas muestran su conformidad en mayor porcentaje que los chicos con afirmaciones como: «Mi familia está de acuerdo con mi elección de estudios»; «Se preocupa por mi trabajo como estudiante»; «Me siento apoyado en mis decisiones sobre mis estudios» y «Me apoyaría en mis estudios en la universidad».

FIGURA IV. «Mi familia está de acuerdo con mi elección de estudios»



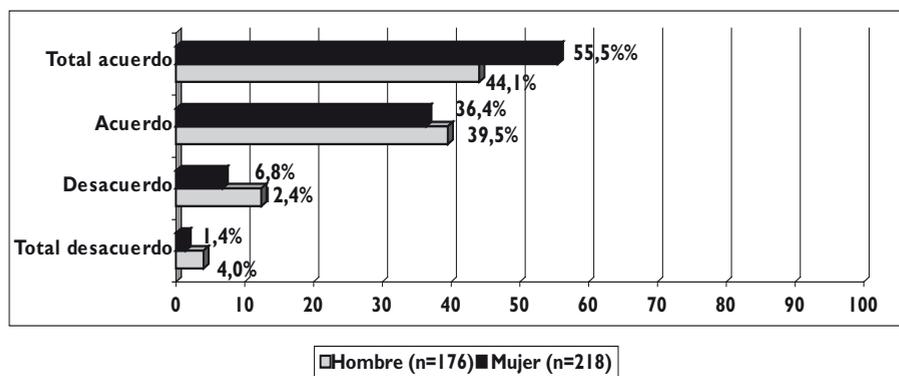
$\chi^2 = 13,071$; $gl = 3$; $p < 0,004$; coeficiente de contingencia = 0,179; $p < 0,004$.

FIGURA V. «Mi familia se preocupa por mi trabajo como estudiante»



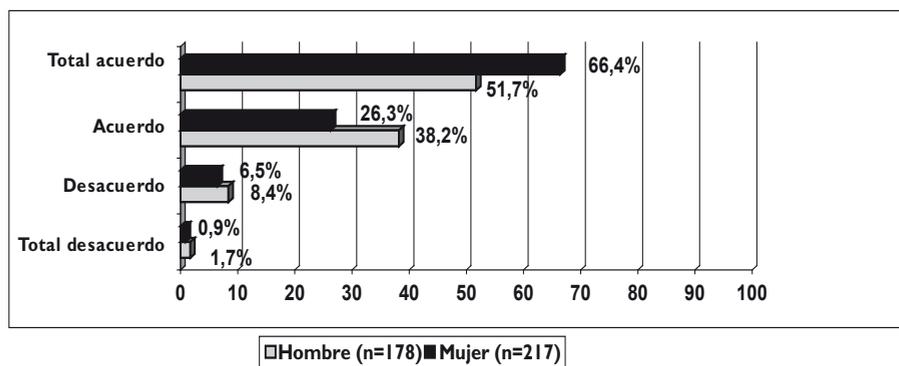
$\chi^2 = 14,386$; $gl = 3$; $p < 0,002$; coeficiente de contingencia = 0,187; $p < 0,002$.

FIGURA VI. «Me siento apoyado por mi familia en las decisiones sobre mis estudios»



$\chi^2 = 8,716$; $gl = 3$; $p < 0,033$; coeficiente de contingencia = 0,147; $p < 0,033$.

FIGURA VII. «Mi familia me apoyaría en mis estudios en la universidad»



$\chi^2 = 8,896$; $gl = 3$; $p < 0,031$; coeficiente de contingencia = 0,148; $p < 0,031$.

Del discurso del alumnado en los grupos de discusión se desprende que los padres, aunque no imponen su criterio, sí guían la decisión que toman sus hijos sobre su futuro académico o profesional.

Mi madre me dice lo que le gusta a ella, pero no me dice: «Haz esto o lo otro». [...] Los padres siempre pretenden que nosotros hagamos lo que ellos quieren, no lo que nosotros queremos. [...] No es que ellos quieran que hagamos lo que ellos quieren, sino lo que ellos ven que tiene más salidas (IES 2).

Eso depende de la familia, cada familia es un mundo, ¿no? Hay familias que son más liberales y quieren que hagas lo que te haga feliz. Y hay otras que quieren lo mejor para ti, aun a costa de que no estudies lo que te gusta (IES 1).

Los padres son los que te pagan los estudios y, entonces, son los que insisten todos los días, los que están pendientes de tus estudios y son los que te terminan influyendo [...]. Los padres lo dicen porque te conocen y te dicen lo que es mejor para ti (IES 3).

Alumnos y alumnas coinciden en señalar que sus padres les aconsejan cursar estudios universitarios, de acuerdo con los prejuicios que mantienen respecto a los ciclos formativos.

Porque lo ven como más importante. A la hora de meter un currículo, si eres universitario te van a preferir a si eres de un ciclo superior (IES 2).

[Consideran que] si tienes un tío que viene con título universitario y otro con el ciclo formativo, vas a coger el de la universidad (IES 1).

Seguridad en la toma de decisiones

En cuanto a la certeza de que se está tomando la decisión académico-profesional apropiada, más del 75% de los sujetos está muy o bastante de acuerdo con afirmaciones como: «Tengo claro lo que voy a hacer cuando finalice el Bachillerato»; «Tengo capacidad para realizar los estudios que me gustan»; «Trato de prepararme para realizar los estudios que me gustan»; «Tengo la formación suficiente para afrontar los estudios que me gustan»; «Mi modalidad de Bachillerato me ofrece la preparación necesaria para realizar los estudios que me gustan» y «La carrera que me gustaría realizar tiene muchas salidas profesionales» (Tabla IV).

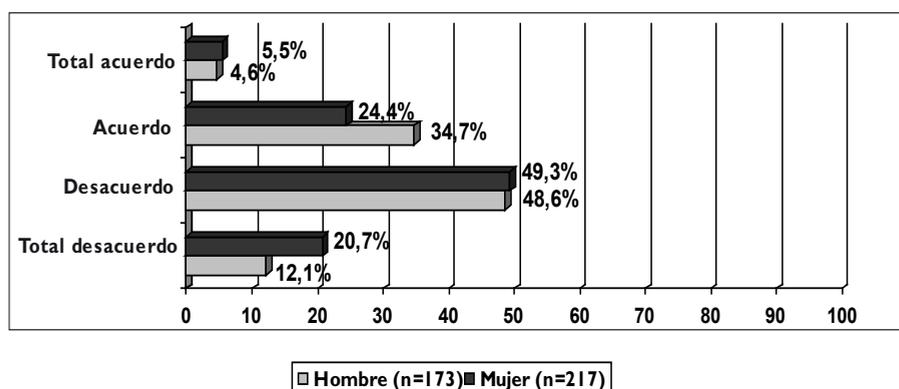
TABLA IV. Afirmaciones sobre la seguridad en la decisión académico-profesional (porcentaje de acuerdo)

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
Tengo clara la decisión sobre lo que voy a hacer una vez que finalice mis estudios de Bachillerato (n = 443).	8,4	16,9	34,3	40,4
Tengo capacidad para realizar los estudios que me gustan (n = 438).	1,4	6,6	51,6	40,4
Me preocupo por prepararme lo suficiente para realizar los estudios que me gustan (n = 442).	0,7	13,6	52,0	33,7

Tengo la suficiente formación para afrontar los estudios que me gustan (n = 435).	1,9	12,6	55,6	29,9
La opción de Bachillerato que curso me está ofreciendo la formación necesaria para afrontar mis futuros estudios (n = 443).	3,0	13,5	50,3	33,2
La carrera que me gustaría estudiar tiene muchas salidas profesionales (n = 426).	3,3	19,5	48,1	28,9
A veces pienso que carezco de las cualidades necesarias para los estudios que me gustan (n = 437).	18,1	33,2	35,0	13,7
Dudo entre estudiar lo que me gusta o estudiar otra carrera (n = 443).	19,9	34,1	30,7	15,3
A veces me siento inseguro sobre mi preparación para cursar los estudios que me gustan (n = 435).	16,8	48,7	29,4	5,1

La confianza que se desprende de esas respuestas se ve matizada, no obstante, por el hecho de que entre el 35 y el 50% de los sujetos manifiesta su acuerdo con afirmaciones como «A veces creo que carezco de cualidades para realizar los estudios que me gustan»; «Dudo entre estudiar lo que me gusta o estudiar otra carrera» o «A veces me siento inseguro sobre mi preparación para cursar los estudios que me gustan». Es precisamente en esta última afirmación donde se advierten diferencias significativas en función del sexo (Figura VIII): es mayor el porcentaje de alumnas que manifiesta un desacuerdo con ella.

FIGURA VIII. «A veces me siento inseguro sobre mi preparación para cursar los estudios que me gustan»



$\chi^2 = 7,867$; $gl = 3$; $p < 0,049$; coeficiente de contingencia = 0,141; $p < 0,049$.

Género y proyecto personal de vida

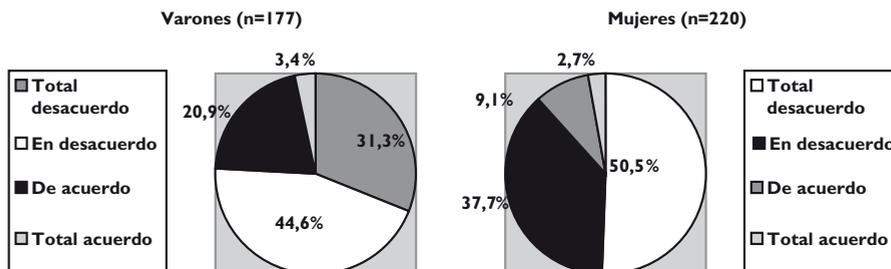
Con el fin de determinar en qué medida el alumnado percibe diferencias entre los chicos y las chicas a la hora de configurar sus proyectos académico-laborales, se empleó la «Escala de diferencias de género» (EDG). Si bien el análisis de las puntuaciones obtenidas muestra la tendencia general del alumnado a considerar que los chicos y las chicas son similares en cuanto a iniciativa, ambición y posibilidades en su configuración de estos proyectos personales (media = 16,80; mediana = 17,00; moda = 20,00; desviación típica = 2,91; asimetría = -1,03), los resultados del contraste de medias muestra diferencias significativas entre la percepción de los varones y la de las mujeres (Tabla V).

TABLA V. Contraste de medias para la edg según el género

	Media	Desviación típica	t	gl	Sig. (bilateral)
Varones	16,04	3,07			
Mujeres	17,49	2,68	- 4,89	343,781	p < 0,0001

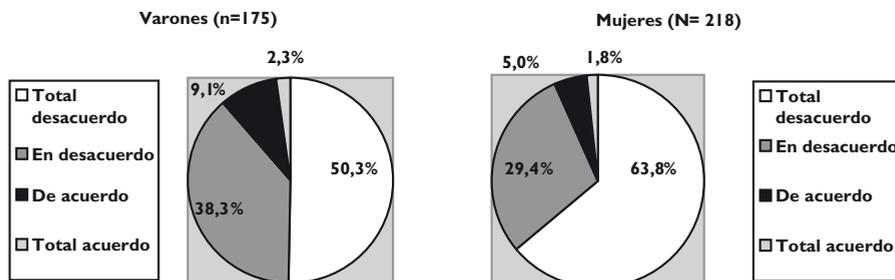
Las distribuciones del grado de acuerdo del alumnado con afirmaciones relativas al ámbito laboral revelan tendencias relacionales estadísticamente significativas (Figuras IX-XVIII): el porcentaje de desacuerdo con esas afirmaciones es mayor en las alumnas que en los alumnos. En este caso, los chicos perciben más diferencias de género en el diseño del proyecto personal de vida.

FIGURAS IX Y X. «Al elegir los estudios, los chicos piensan más en su futuro profesional que las chicas»



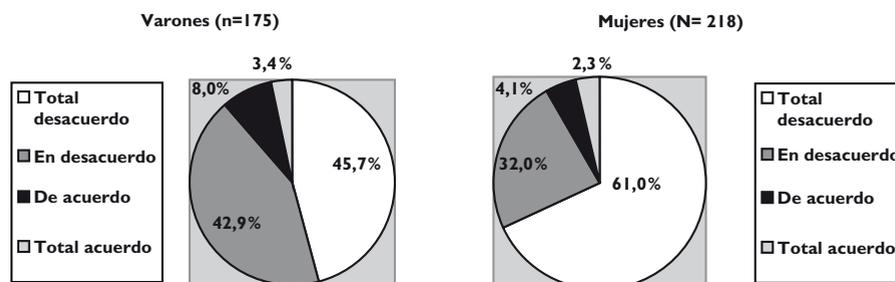
$\chi^2 = 19,633$; gl = 3; p < 0,000; coeficiente de contingencia = 0,217; p < 0,049.

FIGURAS XI Y XII. «Las chicas tienen menos posibilidades que los chicos para cursar los estudios que desean»



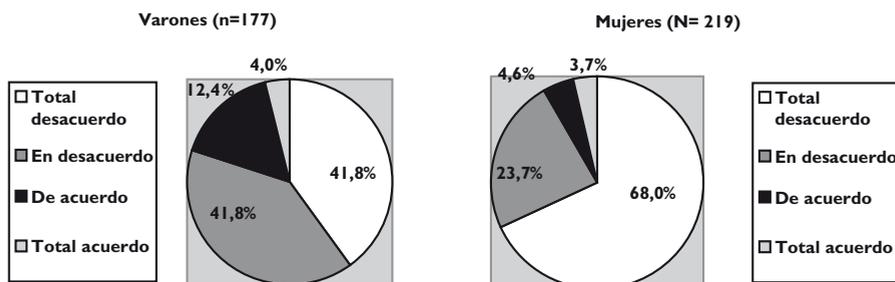
$\chi^2 = 7,842$; $gl = 3$; $p < 0,049$; coeficiente de contingencia = $0,140$; $p < 0,049$.

FIGURAS XIII Y XIV. «Las chicas son menos ambiciosas en cuanto a sus calificaciones que los chicos»



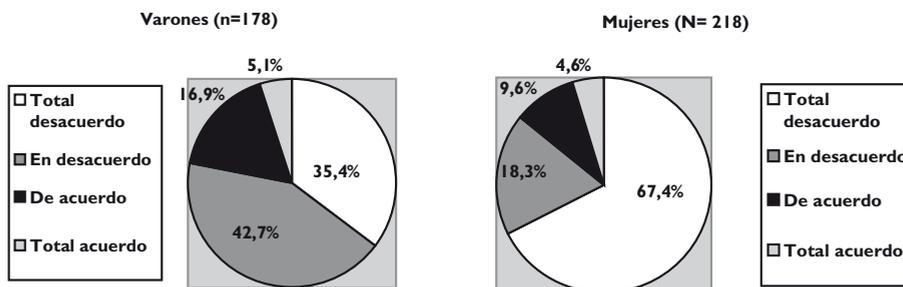
$\chi^2 = 9,889$; $gl = 3$; $p < 0,020$; coeficiente de contingencia = $0,157$; $p < 0,020$.

FIGURAS XV Y XVI. «Las chicas tienen menos iniciativa que los chicos»



$\chi^2 = 29,510$; $gl = 3$; $p < 0,000$; coeficiente de contingencia = $0,263$; $p < 0,000$.

FIGURAS XVII Y XVIII. «Las chicas suelen elegir carreras más fáciles que los chicos»



$\chi^2 = 42,810$; $gl = 3$; $p < 0,000$; coeficiente de contingencia = $0,312$; $p < 0,000$.

Competencias personales y género

El análisis de estas competencias constituye un elemento de sumo interés a la hora de detectar posibles carencias que impidan a los alumnos trazar o conseguir sus metas académico-laborales. Si bien la mayoría del alumnado está de acuerdo en que posee las competencias personales examinadas, entre un 20 y un 30% manifiesta su desacuerdo con afirmaciones como: «Soy constante en el trabajo»; «Me crezco ante las dificultades»; «Es poco práctico enfrentarse a situaciones que exijan riesgo»; «Puedo delegar el trabajo en los compañeros durante las actividades de grupo» y «Terminar el Bachillerato es un reto para mí» (Tabla VI).

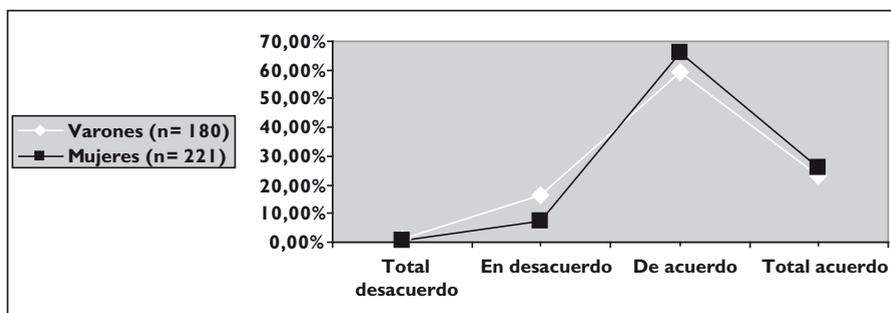
TABLA VI. Afirmaciones sobre competencias personales (porcentaje de acuerdo)

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
Sé relacionarme con las personas y transmitirles mis ideas (n = 452).	0,4	2,4	43,9	53,3
Me gusta enfrentarme a mis dificultades (n = 451).	0,9	8,0	59,4	31,7
Tengo iniciativa para desarrollar mis ideas (n = 448).	0,7	11,8	61,4	26,1

Terminar el Bachillerato es un reto para mí (n = 447).	4,3	15,2	35,3	45,2
Cuando trabajo en grupo puedo delegar tareas en mis compañeros (n = 446).	2,2	19,5	60,3	18,0
Es poco práctico enfrentarse a situaciones que exijan riesgo (n = 446).	16,04	47,7	29,6	6,7
Soy constante en el trabajo (n = 451).	5,1	29,7	48,1	17,1
Sé cuándo decir «no» y lo pongo en práctica (n = 448).	0,9	10,5	46,6	42,0
Me crezco ante las dificultades (n = 440).	1,6	23,4	53,2	21,8
Tomo las decisiones que afectan a mi propia vida (n = 445).	1,8	9,4	44,7	44,1

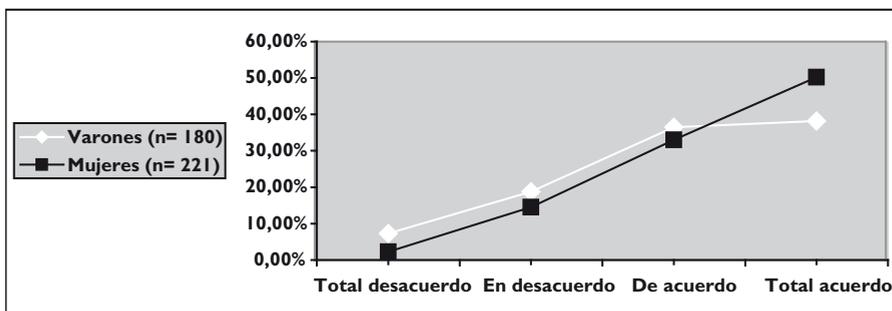
Las distribuciones del grado de acuerdo del alumnado con las afirmaciones sobre sus competencias y capacidades revelan, en determinados casos, una tendencia relacional estadísticamente significativa con el género (Figuras XIX-XXI). Conforme a estos resultados, las chicas muestran su acuerdo, en mayor porcentaje que los chicos, con las afirmaciones: «Tengo iniciativa para desarrollar mis ideas»; «Soy constante en el trabajo» y «El Bachillerato es un reto para mí»,

FIGURA XIX. «Tengo iniciativa para desarrollar mis ideas»



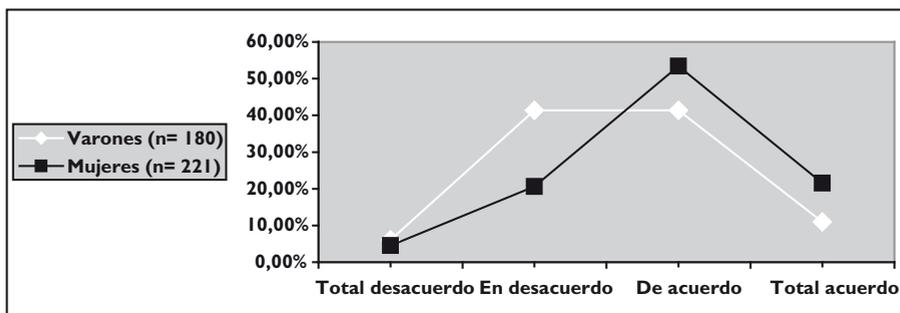
$\chi^2 = 8,558$; $gI = 3$; $p < 0,036$; coeficiente de contingencia = 0,145; $p < 0,036$.

FIGURA XX. «Terminar el Bachillerato es un reto para mí»



$\chi^2 = 9,829$; $gl = 3$; $p < 0,020$; coeficiente de contingencia = 0,155; $p < 0,020$.

FIGURA XXI. «Soy constante en el trabajo»



$\chi^2 = 24,404$; $gl = 3$; $p < 0,000$; coeficiente de contingencia = 0,239; $p < 0,000$.

En el discurso de los grupos de discusión se puso de manifiesto que quienes opten por la universidad han de ser: «[Personas] que tienen más constancia que otras estudiando [...] Tienen más capacidad» (IES 2). Desde la perspectiva del alumnado, si se tiene capacidad resulta absurdo no elegir estudios universitarios; nunca puedes cerrarte la puerta a la universidad eligiendo ciclos formativos de Grado Superior, el que lo haga constituye una excepción.

Gente que tiene conciencia, que quiere unos buenos estudios, que les gusta tener conocimiento, es la que debería ir a la universidad (IES 3).

[A un compañero brillante] le aconsejaría la universidad (IES 2).

A quienes optan por ciclos formativos de Grado Superior sus compañeros los caracterizan como «unos pasotas», que están cursando Bachillerato porque no tienen nada mejor que hacer.

Yo creo que hay gente que se esfuerza mucho estudiando, y luego la gente que pasa un poco. Hay dos tipos de gente: la gente que está estudiando y que tiene conciencia de por qué lo está haciendo y lo que quieren hacer con eso, y gente que está estudiando, pero que está viviendo más la vida que tiene ahora que pensando en un futuro, y esa gente termina pasando de los estudios, no saben por qué están estudiando. Prefieren vivir ahora que tener su futuro en cuenta y yo creo que esa gente es la que debería hacer ciclos [...]. Están aquí [en el Bachillerato] por sus padres, porque los obligan (IES 3).

Discusión y conclusiones

El género no es una noción que se limite a dar cuenta de las características biológicas asociadas a hombres y mujeres; es un concepto que comprende las características psicosociales (rasgos, papeles, motivaciones y conductas) asignadas culturalmente a cada sexo. La importancia del género en el plano académico-vocacional se corrobora en nuestra investigación al apreciarse que los alumnos cursan en mayor porcentaje la modalidad Científico-Tecnológica y las alumnas, la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales; un mayor porcentaje de chicos «no sabe qué decisión tomar» o elige los ciclos formativos de Grado Superior, mientras que son más las chicas que suelen optar por los estudios universitarios; dentro de las posibilidades universitarias, un mayor porcentaje de mujeres prefiere las titulaciones de Ciencias Sociales y Humanidades, mientras que los varones prefieren las de carácter más técnico.

La influencia de género se deja sentir, asimismo, en factores relacionados con la decisión final del alumnado de Bachillerato (Duffy y Sedlacek, 2007; Tang, Pan y Newmeyer, 2008). En nuestro caso, se observa que las chicas perciben mayor apoyo familiar en sus estudios y metas académicas que los chicos. En los grupos de discusión, los alumnos, sin distinción de sexo, señalaron que el papel de los padres

es el de guía que da orientaciones sobre lo más conveniente para su futuro; la familia suele decantarse por los estudios universitarios, ya que estos tienen más prestigio y ofrecen más posibilidades para la inserción en el mercado laboral. Si bien el alumnao señala que en última instancia toma su propia decisión, se advierte la presencia de los estereotipos y prejuicios de la familia.

Los discursos de los grupos de discusión ponen de manifiesto, además, que en los adolescentes persisten firmemente arraigados dichos estereotipos y prejuicios, en virtud de los cuales se perpetúa el aforismo popular: «Si quieres estudiar algo de provecho, tienes que ir a la universidad». La tradición continúa convirtiendo en imperecederos y perdurables los convencionalismos relativos a las bondades de las titulaciones universitarias, incluida su mejor consideración social. Por otra parte, en el pensamiento de los alumnos de Bachillerato, subyace una contradicción entre las virtudes que *atribuyen* a los estudios universitarios y las ventajas que *reconocen* en los ciclos formativos: así como afirman que prefieren las titulaciones universitarias, consideran que resulta más fácil encontrar trabajo con la formación ofrecida por los ciclos. Es indudable que estas disonancias deben ser escuchadas y analizadas a la hora de ofrecer una adecuada orientación sociolaboral.

A pesar de que los alumnos tienen la certeza de estar tomando la decisión académico-profesional apropiada, se advierte que para un porcentaje importante existe la duda ocasional sobre la viabilidad de esa elección. La confrontación entre los gustos y la formación o la capacidad personal conduce a que, en ocasiones, se plantee la pertinencia de cursar otra titulación. Únicamente hallamos diferencias de género en la percepción de la seguridad sobre la preparación para cursar los estudios elegidos, ámbito en que las chicas se sienten más seguras.

Sobre los proyectos académico-laborales, nuestros resultados coinciden con los obtenidos por Rodríguez y Lameiras (2002): los chicos son más sexistas y tienen una actitud más benevolente hacia los hombres. Se advierte que son los chicos los que, en mayor medida, ven diferencias de género respecto al proyecto de vida. Por el contrario, las alumnas tienden a percibir de manera similar la forma en que chicos y chicas configuran sus proyectos académico-laborales.

En cuanto a las capacidades necesarias para conseguir sus metas académico-sociolaborales se advierten diferencias de género cuando se habla de esfuerzo, trabajo y constancia como capacidades personales: las chicas se perciben a sí mismas como más trabajadoras y voluntariosas que los chicos.

Sin embargo, las alumnas «salen perdiendo» si nos centramos en las capacidades intelectuales, como reflejan en su discurso en los grupos de discusión. En estos

quedó patente que las chicas se creen menos capaces que los chicos y, por eso, eligen estudios en los que, según ellas, solo hay que memorizar; en sus propias palabras, «retener en la memoria, más que entender». Solo cuando tienen que reproducir un temario o unos apuntes, sin verse obligadas a razonar, se sienten seguras. Todo lo contrario de lo que les ocurre a los chicos.

El hecho de que las chicas perciban los estudios más prácticos como algo extraño implica la persistencia del estereotipo de la incapacidad de la mujer para las tareas técnicas. Por último, la concepción de que los estudios sociales o humanísticos están más de acuerdo con los sentimientos de las chicas y con su baja autoestima revela la pervivencia en su pensamiento y en sus concepciones de un estereotipo sexista y machista.

Los datos cuantitativos y cualitativos reflejan que entre el alumnado subsiste una socialización diferencial, producto del predominio de la cultura patriarcal (Fernández Enguita, 1999). Esta ha promovido, entre otras cuestiones, la asociación de la afectividad –el corazón– con las mujeres y de la inteligencia –la razón–, con los hombres. La socialización de género va determinando, pues, el comportamiento y las expectativas de ambos sexos (Subirats y Brullet, 1988) en todos los órdenes de la vida.

Desde la perspectiva de género la afectividad constituye, según Victoria Sau (1981), una forma de dominación masculina sobre las mujeres. Se asegura así su supuesta capacidad para «entregarse a las demás personas» y se las mantiene marginadas de otras esferas sociales. Esta «capacidad de entrega» justificaría que las chicas prefieran estudios sociales para los que, además, se perciben más capacitadas.

En escasos momentos de las sesiones de los grupos de discusión se llegó a plantear un discurso no sexista, como cuando un alumno indicó que «esto ha cambiado porque, por ejemplo, antes en Informática no se metían sino hombres, y ahora vas a la universidad y casi la mitad de las clases son mujeres» (IES 1). Cuando se les pregunta abiertamente por las diferencias de género, tanto los chicos como las chicas ponen de manifiesto la existencia de estereotipos sexistas en su educación, como se evidencia en este comentario: «Los padres desde pequeños te influyen en eso. Los niños a los camioncitos y las niñas a las *barbies*» (IES 1).

Estos resultados se hallan en la línea de los obtenidos por Martínez, Navarro y Yubero (2009), quienes han puesto de manifiesto que los alumnos de la ESO mantienen estereotipos respecto a la imagen del hombre y de la mujer y utilizan estos rasgos estereotipados como dimensiones importantes para su autoconocimiento.

Afortunadamente no todo está perdido. Pudimos detectar un atisbo de reconocimiento de estos estereotipos de género, transmitidos mediante procesos de socialización diferencial, en la siguiente afirmación:

Porque al Tecnológico, todo lo que es mecánica, ingeniería y cosas de estas, que todavía la mujer no se ha involucrado realmente ahí. Queramos reconocerlo o no, todavía estamos en una sociedad un poco machista, y las mujeres, poco a poco, se están involucrando, pero poquitísimo. Y después vemos profesoras, suele haber más profesoras que profesores. Es diferente. Poco a poco las mujeres van abarcando todo lo que pueden, pero por ahora solo llevamos Humanidades (IES 3).

Podemos afirmar que en los albores del siglo XXI aún pervive el modelo androcéntrico. Lo llamativo es que los adolescentes asumen este modelo sin apenas cuestionarlo. Sin duda alguna, se trata de un tema que exige una profunda reflexión de los orientadores y tutores, y en general de toda la comunidad educativa, con y para sus alumnos, no importa de qué sexo sean, si se quiere ofrecer una orientación sociolaboral auténtica y eficaz que ayude a erradicar cualquier tipo de discriminación de género. Así, resulta a todas luces imperioso adoptar una perspectiva de género en la acción tutorial (Moreno y Padilla, 2000); diseñar e implementar un currículo que, más allá de los conocimientos, forme a hombres y mujeres que se piensen, se sientan y se relacionen como iguales (Hyde, 1995); y conseguir que tengan una proyección vital y profesional en igualdad de condiciones (Marina, 2007; Estebaranz, 2004; Castells, 1998; Fisher, 2000; Gil Calvo, 2000; Gil Galván, 2006; Sainsbury, 1996).

Una de las limitaciones de la investigación se refiere a las posibilidades de generalización de los resultados, dado el tamaño de la muestra. No obstante, la investigación abre nuevas vías para estudiar la relación entre el género y otras dimensiones del proceso de toma de decisiones y de conformación del proyecto de vida.

Como conclusión general habría que colegir que, a pesar de los esfuerzos de los distintos planes de igualdad de oportunidades, el proceso de toma de decisiones está sesgado por la pertenencia a un sexo u otro; que aún hoy los prejuicios, los intereses y los convencionalismos sociales están conformando la proyección vital-profesional de los jóvenes.

Referencias bibliográficas

- Al-Yousef, H. (2009). 'They Know Nothing about University - Neither of them Went': the Effect of Parents' Level of Education on their Involvement in their Daughters' Higher Education Choices. *Compare: A Journal of Comparative & International Education*, 39 (6), 783-798.
- Blanco, N. (1999). ¿De qué mujeres y de qué hombres hablan los libros de texto? *Cooperación Educativa*, 54, 47-52.
- Brooks, R. (2004). 'My Mum Would Be as Pleased as Punch if I actually Went, but my Dad Seems a bit more Particular about it': Paternal Involvement in Young People's Higher Education Choices. *British Educational Research Journal*, 30 (4), 495-514.
- Castells, M. (1998). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. El poder de la identidad* (vol. 2). Madrid: Alianza.
- Duffy, R. D. y Sedlacek, W. E. (2007). The Work Values of First-Year College Students: Exploring Group Differences. *Career Development Quarterly*, 55 (4), 359-364.
- Estebanz García, A. (2004). *Andaluzas ayer, hoy y mañana. Abriendo caminos*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Fernández Enguita, M. (1999). *La escuela a examen. Un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas*. Madrid: Pirámide.
- Figuera, P., Daria, I. y Forner, A. (2003). Las competencias académicas previas y el apoyo familiar en la transición a la universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (2), 349-369.
- Fisher, H. (2000). *El primer sexo*. Madrid: Taurus.
- Gaviria, J. L. (1994). El sexo y la clase social como determinantes de los intereses profesionales en el último curso de Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 23, 262-273.
- Gil Calvo, E. (2000). *Medias miradas*. Barcelona: Anagrama.
- Gil Galván, M. R. (2006). Hacia el ajuste entre el mundo empresarial y el mundo laboral femenino: caminos por recorrer. *Revista de Educación*, 340, 523-549.
- González Pérez, T. (2010). Mujeres, educación y democracia. *Revista de Educación*, 351, 337-359.
- Hyde, J. S. (1995). *Psicología de la mujer. La otra mitad de la experiencia humana*. Madrid: Morata.
- Jiménez Fernández, C. y Pérez Serrano, G. (2008). *Educación y género. El conocimiento invisible*. Valencia: UNED; Tirant lo Blanch.

- López Sáez, M. (1995). *La elección de una carrera típicamente femenina o masculina desde una perspectiva psicosocial: la influencia del género*. Madrid: MEC.
- Luengo, M. R. (2003). Los estereotipos de género en las imágenes de los libros de Lengua y Literatura de la Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Campo Abierto: Revista de Educación*, 24, 71-98.
- Marina, J. A. (2007). *La revolución de las mujeres: crónica gráfica de una evolución silenciosa*. Madrid: JdJ.
- Martínez, I., Navarro, R. y Yubero, S. (2009). Estereotipos de género entre los adolescentes españoles: imagen prototípica de hombres y mujeres e imagen de uno mismo. *Informació Psicològica*, 95, 77-86.
- MEC (2009). *Datos y cifras. Curso escolar 2009-2010*. Madrid: Secretaría General Técnica. Recuperado de http://www.educacion.es/mecd/estadisticas/educativas/dcce/Datos_Cifras_web.pdf.
- Moreno, E. y Padilla, M. T. (2000). El desarrollo profesional masculino: una perspectiva de género en orientación profesional. *xxi. Revista de Educación*, 2, 301-312.
- Núñez, T. y Peceño, C. (2004). *Andaluzas de mañana. Aspiraciones, expectativas y valores de las universitarias andaluzas*. Córdoba: Diputación de Córdoba; Universidad de Sevilla.
- Pérez, E., Sánchez, I., Miranda, M. J. y García, S. (2008). Percepción de la ciencia y la tecnología en la adolescencia madrileña. *Arbor*, 773, 949-966.
- Ramos Gorospe, E. (2002). El alumnado de la Universidad de Extremadura. Una perspectiva de género. *Campo Abierto: Revista de Educación*, 22, 95-112.
- Rodríguez Alemán, R. (2004). Una mirada de género en el ámbito universitario. *Anuario de Filosofía, Psicología y Sociología*, 6, 223-240.
- Rodríguez, M. C., Torio, S. y Fernández, C. (2006). El impacto del género en las elecciones académicas de los estudiantes asturianos que finalizan la ESO. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 17 (2), 239-260.
- Rodríguez, Y. y Lameiras, M. (2002). Evaluación del sexismo moderno en adolescentes. *Revista de Psicología Social*, 17 (2), 119-128.
- Sainsbury, D. (1996). *Gender, Equality and Welfare States*. Cambridge: University Press.
- Subirats, M. y Brullet, C. (1988). *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Santana Vega, L. E. (2002). Mujeres, igualdad de oportunidades y transición sociolaboral. *Revista de Educación*, 327, 169-187.

- (2008). Las dos mitades de la humanidad: la igualdad efectiva de mujeres y hombres. En C. Jiménez Fernández y G. Pérez Serrano (Coords.), *Educación y género. El conocimiento invisible*, 73-97. Valencia: UNED; Tirant lo Blanch.
- Santos Guerra, M. A. (Coord.) (2000). *El barén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona: Graó.
- Sau, V. (1981). *Un diccionario ideológico feminista*. Barcelona: Icaria.
- Suárez, M. (2005). *El grupo de discusión: una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes, D. L.
- Tang, M., Pan, W. y Newmeyer, M. D. (2008). Factors Influencing High School Students' Career Aspirations. *Professional School Counseling*, 11 (5), 285-295.
- Vázquez, A. y Manassero, M. A. (2002). Los estereotipos de género y el lenguaje en los libros de textos de ciencias. *Cultura y Educación*, 14 (4), 415-430.
- (2003). Los estudios de género y la enseñanza de las ciencias. *Revista de Educación*, 330, 251-280.

Dirección de contacto: Lidia E. Santana Vega. Universidad de La Laguna; Departamento de Didáctica e Investigación Educativa; Av. Trinidad, s/n, Campus Central; 38204, La Laguna, Tenerife, España. E-mail: lsantana@ull.es