

Profesorado

Revista de currículum y formación del profesorado



VOL. 17, Nº 1 (enero-abril. 2013)

ISSN 1138-414X (edición papel)

ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 30/11/12

Fecha de aceptación 26/03/13

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

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



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

Universidad de Sevilla

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

Resumen:

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

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

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

Abstract:

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

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

1. Introducción

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

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

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

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

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

2. Antecedentes del estudio

a) *La socialización diferencial de género*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

b) Las relaciones de género en la adolescencia

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

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

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

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

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

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

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

3. Objetivos e hipótesis de investigación

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

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

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

4. Método

a) Participantes

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

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

Tabla 1. Datos de la muestra de estudio.

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

b) Instrumento

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

c) Procedimiento

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

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

d) Análisis de datos

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

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

5. Resultados y discusión

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

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

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

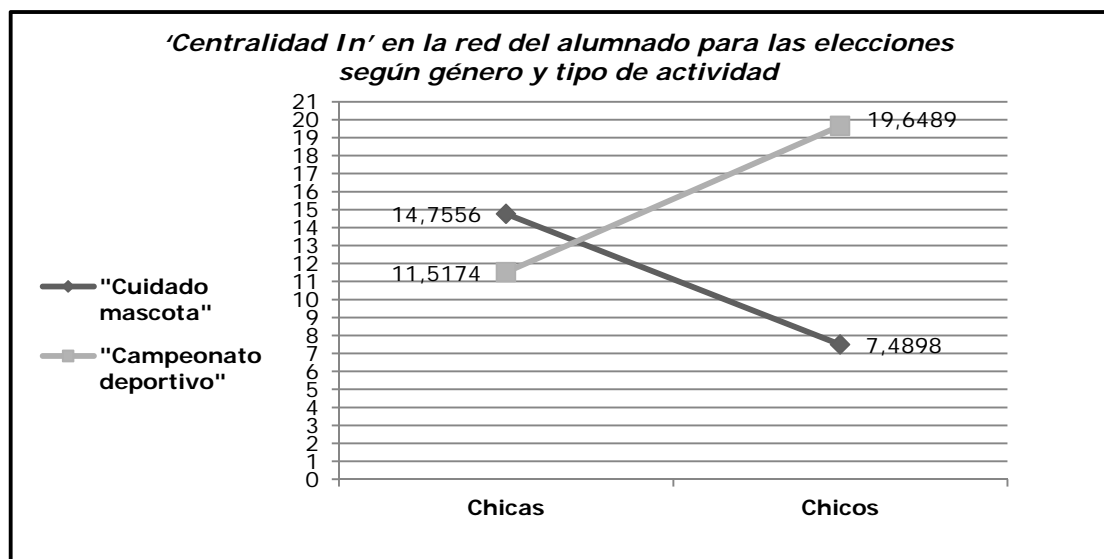
Los resultados del indicador sociométrico 'Centralidad In' muestra que las chicas obtienen medias más altas en la red de cuidado (chicas: 14.45; chicos: 7.49), mientras que los chicos son más elegidos para la red del campeonato (chicos: 19.65; chicas 11.52) (ver tabla 2).

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

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

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

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



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

Tabla 3. *Contraste de medias de 'Centralidad In' según género y actividad.*

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

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

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

Tabla 4. *Medias de 'Centralidad de Bonacich' (elección) según género y actividad.*

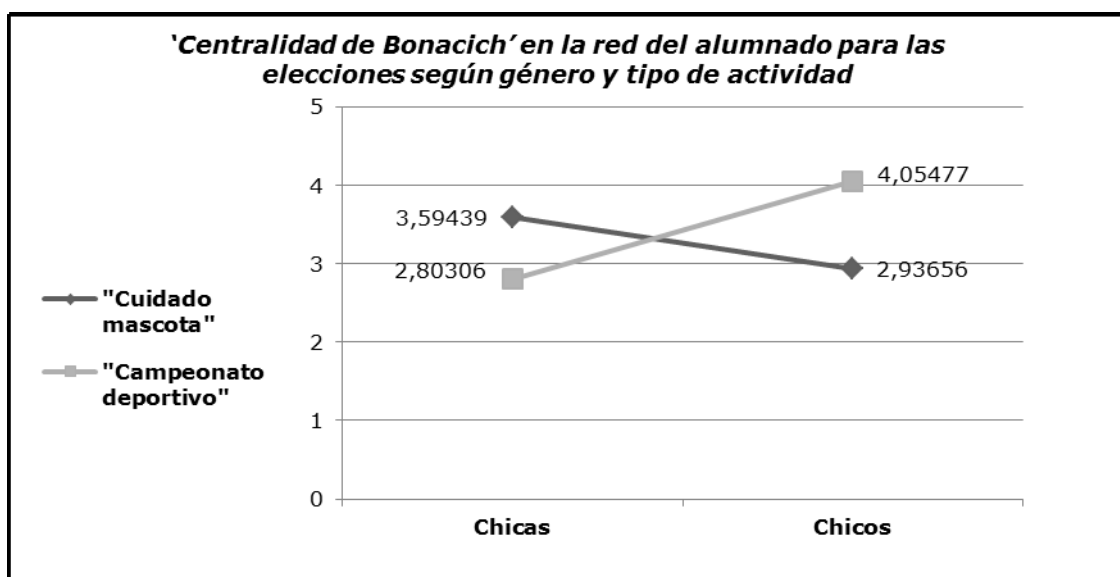
<i>'Centralidad de Bonacich' en la red del alumnado para las elecciones según género y tipo de actividad</i>					
<i>Actividades</i>	<i>"Cuidado mascota"</i>		<i>"Campeonato deportivo"</i>		
<i>Sexo alumnado</i>	<i>Chicas</i>	<i>Chicos</i>	<i>Chicas</i>	<i>Chicos</i>	
Media	3,59439	2,93656	2,80306	4,05477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

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

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

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

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



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

Tabla 5. *Contraste de medias de 'Centralidad de Bonacich' según género y tipo de actividad.*

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

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

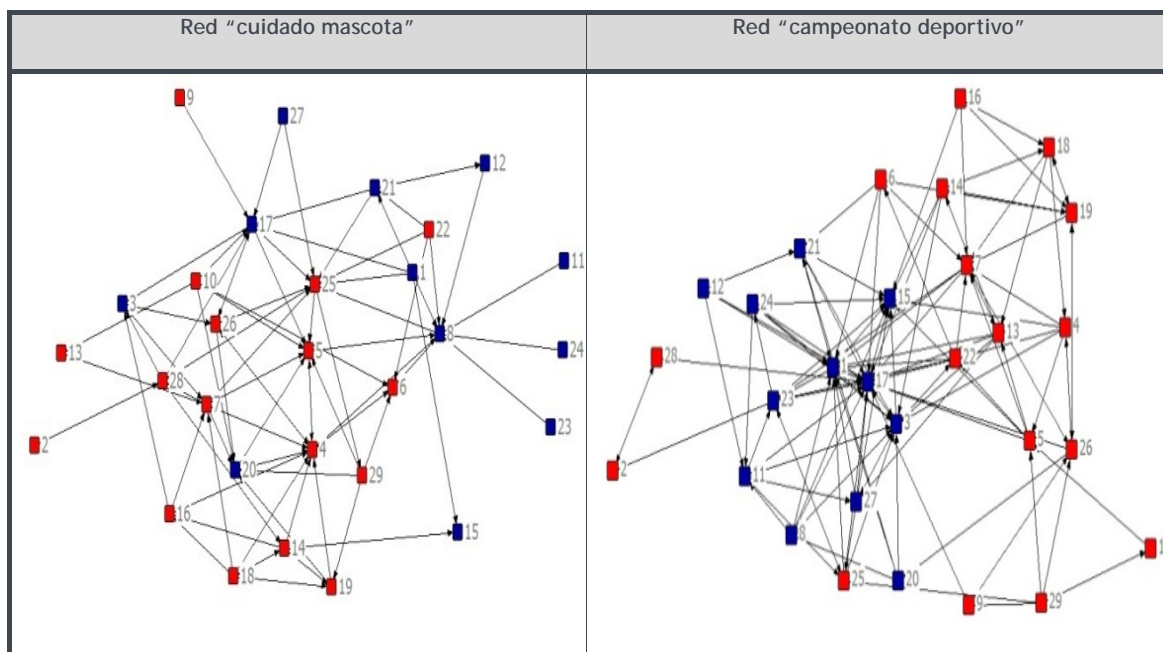
Los resultados obtenidos en los análisis de los indicadores sociométricos 'Centralidad In' y 'Centralidad de Bonacich' nos permiten confirmar la hipótesis H.1.1 -las medias de centralidad (In/Bonacich) son significativamente más altas para las chicas que para los chicos en la actividad referida al cuidado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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

Prueba Kolmogorow-Smirnov de la 'Centralización IN' según tipo de actividad

<i>Actividades/Red Social Global</i>		<i>"Cuidado mascota"</i>	<i>"Campeonato deportivo"</i>
N		27	27
Parámetros normales	Media	29,9745	37,5110
	Desviación típica	9,50588	13,64398
Diferencias más extremas	Absoluta	,204	,122
	Positiva	,204	,097
	Negativa	-,104	-,122
Z de Kolmogorov-Smirnov		1,060	,632
Sig. asintót. (bilateral)		,211	,819

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

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

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

Estadísticos de la 'Centralización IN' según tipo de actividad (redes)

<i>Actividades</i>	<i>"Cuidado mascota"</i>	<i>"Campeonato deportivo"</i>
N	27	27
Media	29,97	37,51
Mediana	27,73	35,25
Moda	23,27	19,39
Desviación típica	9,51	13,64
Mínimo	16,67	18,92
Máximo	52,27	67,31

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

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

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

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

6. Conclusiones

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

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

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

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

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

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

Referencias bibliográficas

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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