

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

**Desempeño Académico de Mujeres y Hombres de Bachillerato y
la Insistencia de sus Padres para seguir estudiando: Un Análisis
desde la Perspectiva de Género**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN PSICOLOGÍA SOCIAL
PRESENTA**

ROCÍO OLVERA GARCÍA

DIRECTORA DE TESIS

MTRA. OLGA LIVIER BUSTOS ROMERO

COMITÉ DE TESIS:

DRA. NORMA BLÁZQUEZ GRAF

DRA. NORMA PATRICIA CORRES AYALA

MTRA. NURY DOMÉNECH TORRENS

MTRA. MA. DE LA LUZ JAVIEDES ROMERO



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

DEDICATORIAS

A mi hija, fuente de mi fortaleza, por darme la dicha de ser su madre y sembrar en mí, una nueva manera de ver el mundo; gracias D por tu paciencia y creer en mí. Este logro también es tuyo. Con todo mi amor.

A Miguel Sánchez Mayén por los años compartidos, por su afable solidaridad, quien fue mis piernas para concluir un ciclo escolar más, por compartir mis desvelos, por las largas horas de charlas y reflexiones; por tus constantes palabras alentadoras, tu sensibilidad, interés y apoyo con tus ideas esclarecedoras, para concluir este proceso. Gracias May.

A la memoria de mi padre por las enseñanzas en mi infancia.

Y, sobre todo, a mi madre, que por siempre agradeceré haber dejado crecer mis alas y poder construir mi propia historia.

A mis hermanos y hermanas por nuestras vidas compartidas, por el cariño de siempre y por ser admirables guerreros y guerreras de la vida.

AGRADECIMIENTOS

*A la Universidad Nacional Autónoma de México
mi Alma Mater
que por siempre será parte de mi vida.*

A mi directora de tesis la Mtra. Olga Bustos Romero por sus enseñanzas en la Maestría, por alentarme para iniciar y concluir una etapa académica más, por su asesoría, sus observaciones y sugerencias, por todas las críticas constructivas que enriquecieron este trabajo y por su gran convicción de construir un mundo mejor.

Al comité de tesis integrado por la Dra. Norma Blázquez Graf, por sus gentiles palabras de aliento, por sus valiosas aportaciones, reflexiones y sugerencias; a la Dra. Patricia Corres Ayala por sus comentarios, disposición e interés para la conclusión de mi trabajo; a la Mtra. Nury Doménech Torrens, por su constante motivación, acertadas opiniones y su gran apoyo, y a la Mtra. Ma. De la Luz Javiedes Romero, por sus excelentes acotaciones metodológicas que me aclararon el camino para realizar este estudio. A todas ellas agradezco la confianza y los aportes que me brindaron y enriquecieron mi formación.

A la Dirección General de Orientación y Servicios Educativos y en particular a la directora, la Dra. Ma. Elisa Celis Barragán, quien por las facilidades y apoyo en la obtención de la base de datos, permitió que la presente investigación se llevara a cabo.

A mi amigo y compañero de trabajo el Dr. Bernardo A. Muñoz Riverolh, por su atención a mis dudas, comentarios y angustias, por su generosidad para compartir siempre sus conocimientos, análisis y dilemas.

Al Mtro. Benito Ramírez Prado, por su tiempo, disposición y paciencia en su invaluable asesoría estadística y apoyo técnico que nos llevó a reflexionar en el mar de datos y vislumbrar vetas por explotar, que amplían los alcances de este trabajo en futuras líneas de investigación.

A la Dra. Renata López Hernández, por su cordial retroalimentación en los análisis y resultados estadísticos.

A mis amigas y a mis compañeras de trabajo, que estuvieron al pendiente durante este proceso y por compartir mi experiencia.

ÍNDICE

ÍNDICE	3
INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO 1 DESEMPEÑO ACADÉMICO	11
Antecedentes del desempeño académico	11
Enfoques teóricos sobre desempeño académico	16
Factores asociados al desempeño académico	22
Desempeño académico y efectividad escolar	28
CAPITULO 2 EL DESEMPEÑO ACADÉMICO DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO	38
La construcción del género	38
Desempeño académico y género	40
Ciencia, tecnología y género	46
Expectativas académicas por género	48
CAPITULO 3 FAMILIA Y DESEMPEÑO ACADÉMICO	50
Diversidad de la familia desde la perspectiva de género	50
Familia como formadora de género	54
Género y sociedad	56
Relación escuela-familia y la adquisición de la identidad de género	58
Ambiente sociofamiliar y su relación con el desempeño académico	64
Nivel cultural-familiar y su influencia en el desempeño académico	66
Familia democrática desde la perspectiva de género	71

CAPITULO 4 MÉTODO.....	75
Justificación y problema de investigación.....	75
Preguntas de investigación.....	76
Objetivos.....	77
Hipótesis.....	78
Tipo de estudio y diseño.....	79
Variables.....	80
Población.....	82
Procedimiento.....	84
Capitulo 5 RESULTADOS.....	85
A. Estadísticas descriptivas:.....	86
B. Descripción de factores.....	88
C. Prueba de Chi cuadrada.....	88
D. Análisis multivariado.....	89
Capitulo 6 DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	110
ANEXOS.....	125
Anexo 1.....	125
Anexo 2.....	126
Anexo 3.....	127
Referencias.....	128

INTRODUCCIÓN

El estudio del logro escolar ha sido un aspecto de gran interés dentro del ámbito educativo y ha tenido en los últimos 40 años una proliferación de términos, en los que se le ha denominado como desempeño académico o escolar, aptitud escolar, éxito académico, aprovechamiento académico y más recientemente rendimiento académico utilizándose todos en general como sinónimos, el cual evalúa el nivel de conocimientos demostrado en un área o materia. Es por ello que para el presente trabajo utilizamos dichos términos indistintamente.

Dentro de los principales enfoques teóricos que explican el desempeño académico está la teoría cognitiva planteada por Bandura sobre la percepción de auto-eficacia, que se relaciona con la percepción de las capacidades propias para alcanzar determinadas metas, incidiendo esta percepción de auto-eficacia con la motivación, considerada ésta, como el dispositivo que se activa durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La motivación también se relaciona con los factores asociados al desempeño académico y en general se agrupan en características personales, sociales e institucionales que describen particularidades en el ámbito familiar y escolar, tomando en cuenta aspectos psicológicos propios del estudiantado lo cual permite analizar desde distintas perspectivas educativas los elementos que llegan a dificultar o facilitar el desempeño académico.

Dentro de los estudios que enfocan como principales determinantes del logro escolar, a los factores externos a las instituciones educativas, son aquellos relacionados con las variables demográficas del alumnado, el nivel socioeconómico y cultural de la familia de la cual proviene.

Por otro lado están las investigaciones que afirman que ni el origen social ni el capital cultural de la madre y del padre son factores que determinan el

desempeño académico, explicando el papel fundamental que juega la escuela y lo que pasa dentro del aula, y dentro de sus objetivos principales está el desarrollo integral del estudiantado con metas educativas de calidad –definiendo en parte lo que son las escuelas eficaces– exponiendo en principio la equidad para todas y todos, tomando a la inteligencia como potencial dinámico que puede ser desarrollado por el entorno escolar, sin ignorar el interés familiar por el estudiantado; enfatizando que si se presentan estos aspectos la clase social dejaría de ser un factor que inhibe mejores rendimientos académicos de quienes pertenecen a las clases más desfavorecidas, por lo que las investigaciones del movimiento sobre eficacia escolar proponen políticas educativas con soportes organizativos, autónomos e institucionales resaltando la importancia de los compromisos y responsabilidades del estado en los sistemas educativos.

Así, el estudio del desempeño académico relacionado con el aspecto familiar es un fenómeno en el ámbito escolar que ha sido abordado de manera muy nutrida; sin embargo, en México la investigación que examina estos aspectos desagregados por sexo es muy escasa y casi nula la proporción analizada desde la perspectiva de género, por lo que resulta necesario promover la investigación multidisciplinaria desde esta perspectiva ya que la investigación tradicional ha sido, durante décadas, una actividad con un fuerte sesgo de género ignorando con ello las construcciones socioculturales de lo femenino y lo masculino, por lo que su inclusión es necesaria ya que puede contribuir a entender un poco más la participación y ejecución de mujeres y hombres en los distintos campos del conocimiento dentro de los sistemas escolares.

Por lo anterior, resulta importante incorporar el enfoque de género como una categoría de análisis explicativa e instrumento conceptual que permite leer la realidad identificando algunos aspectos que obstaculizan a mujeres y hombres para un desarrollo pleno de sus potencialidades en el ámbito social y académico, pues el análisis de roles y estereotipos que se asignan en función del género da la pauta para explicar las controvertidas diferencias de niñas y niños, chicas y chicos y mujeres y hombres en el rendimiento escolar de las diferentes áreas del

conocimiento, haciendo énfasis en los factores socio-culturales, mostrándonos cómo las actividades y las experiencias desde la niñez temprana fuera y dentro de la escuela tienen influencia en la afinidad y rendimiento en determinadas áreas sociales y profesionales.

Actualmente se aprecia una tendencia a la desaparición de la significación de las diferencias en áreas de las ciencias tecnológicas, de las ingenierías y de las áreas sociales y humanísticas entre mujeres y hombres, aunque, muchas de las veces las actitudes del profesorado hacia el estudiantado reproduce y trasmite roles y estereotipos que están inmersos en el currículo oculto –mensajes subliminales que se interiorizan en las construcciones ideológicas, ocultas para el nivel consciente, que constituyen y estructuran las relaciones entre los géneros- y que se presenta en las interacciones sociales dentro del ambiente escolar a través del lenguaje, con la utilización de adjetivos diferenciados para cada género, en los juegos y en las distintas valoraciones que se hacen sobre las conductas de niñas y niños, incidiendo en su desarrollo posterior para su elección de áreas de trabajo o estudios profesionales en donde ellas y ellos muestran expectativas diferentes de acuerdo a lo que tradicionalmente ha sido tipificado como femenino o masculino; estas desigualdades aún no son superadas, sin negar los logros alcanzados, y es una falsa idea pensar que ya estamos en un plano de igualdad, siendo una labor importante tomar conciencia para sensibilizar a la población docente y practicar activamente una orientación educativa hacia la equidad, para fomentar las capacidades independientemente del sexo.

La reflexión sobre las diferencias o similitudes de los resultados académicos en las áreas de matemáticas, lenguaje, habilidades espaciales, que han sido analizados durante las últimas décadas de mujeres y hombres se han explicado a partir de la motivación, la autoeficacia, los estilos atributivos, las actitudes hacia una u otra rama del conocimiento, el temor al éxito, las expectativas familiares y dentro de las explicaciones fundamentales, justamente está, la perspectiva de género que advierte sobre los patrones culturales que se manifiestan en la socialización e internalización de las normas sociales, que van conformando los

roles y estereotipos durante el desarrollo de las personas, presentando así, algunas alternativas más confiables sobre la evaluación de las habilidades cognitivas que dependen en mucho del método de evaluación, sugiriendo meta-análisis que partan de tests estandarizados con una metodología sistemática que sopesa situaciones contextuales.

Bajo este panorama surge la inquietud de indagar en mujeres y hombres de nivel bachillerato, sobre la percepción que tienen de la insistencia de sus progenitores para que continúen estudiando, su relación con el desempeño académico y el nivel de escolaridad que tiene la madre y el padre.

Dentro de la exploración de esta investigación las diferencias más significativas se encontraron en mayores promedios que obtuvieron las mujeres respecto a los hombres en todas las condiciones analizadas, aun cuando la percepción de insistencia de sus progenitores para seguir estudiando es similar en hombres y mujeres; respecto a la incidencia que tiene el nivel de escolaridad de madre y padre sobre el desempeño académico en ambos géneros los resultados permiten generar reflexiones sobre las diferencias encontradas en mujeres y hombres con promedios altos y bajos.

El presente trabajo está dividido en 6 capítulos. El primero hace referencia a la evolución del desempeño o rendimiento académico, su conceptualización y sus diversas acepciones desde la perspectiva educativa y los enfoques teóricos más destacados; así como también los factores que se han relacionado más comúnmente con el rendimiento escolar, exponiendo, las dos grandes perspectivas polarizadas que explican los factores asociados al rendimiento escolar que incluyen a aquellas que consideran de fundamental importancia las características del estudiantado en contraposición con aquellas otras que plantea el movimiento de investigación sobre eficacia escolar que sin dejar de tomar en cuenta las características personales, le confiere a la escuela un peso fundamental.

El segundo capítulo nos introduce al tema del rendimiento académico desde la perspectiva de género la cual nos da los elementos necesarios para analizar las similitudes más que de las supuestas diferencias de mujeres y hombres en las diferentes áreas del conocimiento a partir de las construcciones socioculturales a través de la socialización y que dentro del ámbito escolar llegan a limitar algunas capacidades para ambos géneros, así como también las expectativas académicas y sociales que se generan desde la niñez encaminadas para elegir profesiones definidas para mujeres y hombres.

El tercer capítulo marca el panorama de las familias desde la postura tradicional hasta la contemporánea; el papel que juega como una de las instituciones fundamentales formadora del género dentro de la cual engloba su relación con la escuela y el rendimiento escolar contrastando las dos perspectivas educativas que mencionan el grado de incidencia que tienen las características familiares y culturales para explicar el logro educativo o éxito escolar mostrándonos la necesidad de abordar la concepción de las estructuras familiares desde la perspectiva de género.

En el cuarto capítulo se describe la metodología que se utilizó para tratar de dar respuesta a las preguntas de investigación, se describe la población examinada, la definición de categorías y los niveles de análisis, los instrumentos de medición para el análisis estadístico y el procedimiento para la obtención de datos de la muestra de estudio.

En el quinto capítulo se exponen los resultados derivados de este estudio y los análisis estadísticos utilizados, realizando un análisis de varianza multivariado para saber cómo interactúan los diversos aspectos desagregados por sexo sobre el rendimiento académico; las estadísticas descriptivas de la población total así como de las submuestras que obtuvieron promedios altos y promedios bajos, el análisis estadístico se realiza desde el nivel más sencillo de interacción de dos variables hasta el más complejo haciendo interactuar cuatro variables independientes de manera simultánea. Resaltando que dentro de los resultados más importantes se observa que las mujeres obtienen los mejores promedios

respecto a los hombres en todas las interacciones de las categorías y niveles analizados, aun cuando la percepción de la insistencia para seguir estudiando es similar en ellas y ellos.

Y por ultimo en el capítulo sexto, sobre las conclusiones a que se llega en este estudio son: Los resultados obtenidos contradicen algunos aspectos de investigaciones realizadas sobre el impacto que tiene el nivel escolar de la madre y del padre sobre el desempeño académico de mujeres y hombres, lo que nos lleva a plantear perspectivas educativas que explican el fenómeno en estudio desde otras dimensiones y fundamentalmente se exponen los resultados desde la perspectiva de género, dándonos más elementos para reflexionar sobre la disparidad en los promedios académicos que obtienen las mujeres y los hombres explicando de alguna manera el por qué las mujeres obtienen a nivel mundial mejores promedios académicos y su relación con las construcciones culturales de género, resaltando la ineludible tarea en la realización de estudios que aborden el grado de relación que hay entre los altos promedios de mujeres y la desvalorización que se sigue dando en otras esferas sociales.

CAPÍTULO 1

DESEMPEÑO ACADÉMICO

Antecedentes del desempeño académico

Desde la perspectiva del desempeño académico, y de acuerdo a la revisión de la literatura sobre el tema, la inteligencia y aptitudes constituyen una serie de capacidades que se llegan a desarrollar mediante determinadas experiencias de aprendizaje; éstas pueden ser adquiridas dentro de la educación escolarizada o no escolarizada.

A principios del siglo pasado, con la aparición de los primeros test para medir las capacidades y características individuales se dio inicio a varias líneas de investigación pioneras dentro del campo de la educación y posteriormente, se comenzaron a estudiar los aspectos de personalidad, habilidades, rendimiento, así como motivación, dentro del ámbito psicológico y educativo (De la Orden, Oliveros, Mafokozi, y González, 2001).

La importancia que llegan a tener los factores que explican los resultados escolares, mediados por el logro de aprendizaje, ha hecho que durante los últimos 40 años sea tema de gran interés en el mundo por quienes investigan los procesos educativos. Resulta importante mencionar que los trabajos pioneros -las pruebas psicométricas– estuvieron ligados a la medición de inteligencia (Binet y Simon, 1905; Terman, 1916; citados en Moral, 2006), la cual se relacionaba con procesos de selección de alumnos, soldados y trabajadores, mediante pruebas que se desarrollaron para el ejército estadounidense durante la Primera Guerra Mundial (1914-1918) y para el ejército británico durante la Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Ya en las décadas posteriores se generaron teorías de la inteligencia, que medían capacidades verbales, manipulativas y aptitudes más específicas o de capacidades múltiples, sin embargo, estas pruebas se

implementaron – en esos años– dentro del ámbito educativo, aunque hay autores que han referido la poca capacidad de las escalas de inteligencia para medir rendimiento académico, señalando la debilidad conceptual que subyace a la operativización de la inteligencia mediante los instrumentos que dicen medirla.

Ya para las décadas de los años 70's y 80's, en Estados Unidos surgen opiniones de corte social criticando las escalas de inteligencia, pues éstas –dicen– miden habilidades que se cultivan en la clase social media y alta, que son quienes puntúan más, en tanto las clases sociales bajas o grupos étnicos –donde no son cultivadas dichas habilidades–, se observan puntuaciones bajas, por lo que si se emplean estas pruebas como criterio de selección de alumnos, se genera una segregación social. Durante estas décadas sigue la crisis conceptual de las medidas de inteligencia, lo que lleva a insistir en aspectos prácticos, afectivos y sociales, con lo cual se genera un enfoque multidimensional. Ya para los años 90's se retoma el concepto de Inteligencia emocional de Goleman, que contempla un conjunto de competencias cognitivo-emocionales y rasgos de personalidad. Quienes trabajan con este modelo, acentúan el carácter adquirido y modificable de la inteligencia emocional y su papel primario para el éxito académico, por lo que conciben que *el éxito está al alcance de todos*; sólo basta con cultivar la inteligencia emocional desde los primeros años de vida, destacando en este sentido a Bar-On, quien crea el Emotional Quotient Inventory (EQ-i) publicado en 1997. Por ello, se llegó a postular que la inteligencia emocional podía ser una clave para el rendimiento académico (Moral, 2006).

Dentro del contexto de medición, para evaluar los resultados obtenidos de los estudiantes, se comienza a hablar sobre su rendimiento en el ámbito educativo, ya que el estudio de éste es un aspecto fundamental dentro de cualquier institución o sistema de esta índole, siendo un elemento que permite evaluar los objetivos educativos que han alcanzado las(os) sujetos que están en los procesos de formación educativa.

El logro académico ha sido objeto de gran interés desde hace ya 40 años; para entender el comportamiento de los sujetos sociales. García y Bartolucci

(2007) apoyándose en otros autores nos exponen los motivos que orientan sus conductas desde la perspectiva en la que el orden social toma una forma específica, según el contexto que percibe el sujeto en un momento histórico y del grupo social al que pertenece, lo que hace que en ese marco se vayan conformando los deseos o aspiraciones, y las condiciones sociales generan construcciones socialmente significativas deseables para los sujetos; sus aspiraciones son resultado de una valoración de lo que es pertinente y posible para un sujeto a partir de la condición específica en la que se percibe a sí mismo y su satisfacción. Esta perspectiva teórica se emplea también para el estudio de la percepción subjetiva y de oportunidades que tiene cada alumno y valorar una serie de elementos, como su condición social que está en función de su edad, género, trayectoria escolar previa, el apoyo de los padres para que prosigan sus estudios, la orientación educativa y la ampliación de la oferta educativa que promueva el Estado (Bartolucci, 1987 y 1994).

El concepto de *rendimiento académico* proviene del mundo laboral industrial, en donde se mide la productividad del operario-trabajador y se evalúa ese rendimiento para la asignación de sueldos y premios (Bruggemann, 1983). El traslado del rendimiento al ámbito educativo ha preservado su significación económica, aunque está asociado con los desarrollos teórico-metodológicos que se han dado en el campo de la economía de la educación, –desde la determinación del costo beneficio hasta el análisis de sistemas–. Este traslado, del sentido económico al campo educativo, ha llevado a explicaciones reduccionistas dentro de los análisis y evaluaciones en el ámbito de la educación, ya que toman como norma los rendimientos institucionales, tanto de estudiantes como de docentes; todo esto ha creado falsas analogías, aparte de que no se toma en cuenta que el estudio del campo educativo tiene características propias que le diferencian de los estudios de los procesos económicos (Camarena, Chávez y Gómez, 1985).

Retomando esta derivación económica del rendimiento, De la Orden et al, (2001) refiere que la significación permanece invariable cuando da cuenta del

rendimiento del sistema educativo, relacionando logros con lo invertido en dinero, tiempo y esfuerzo; pero cuando se aplica al sujeto, representa un cambio comportamental que va dirigido a objetivos educativos, y no siempre ligado a la inversión realizada. Esto representa en el rendimiento personalizado la consecución de los objetivos educativos –o sea el beneficio educativo buscado–, por lo que el rendimiento admite en sí mismo una valoración del producto educativo que comprueba los objetivos logrados.

Por otro lado Edel (2003), al abordar desde la perspectiva educativa el rendimiento académico, nos refiere la complejidad de éste desde su conceptualización, al que se le denomina así también como *aptitud escolar*, *desempeño académico* o *rendimiento escolar*; a pesar de las diferencias conceptuales –nos dice-- sólo se explican por cuestiones semánticas, ya que se utilizan como sinónimos y retoma a dos autores: Pizarro y Jiménez..

- La definición de Pizarro se refiere al rendimiento académico como una medida de las capacidades que muestran lo que una persona ha aprendido resultado de un proceso de instrucción y formación.
- Jiménez postula que el rendimiento escolar es un “nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico” y si se conceptualiza este rendimiento a partir de la evaluación no sólo debe considerarse el desempeño individual sino la influencia de pares, el aula o el propio contexto educativo (p. 2).

Así también, en otras investigaciones, al rendimiento académico se le ha definido con otras acepciones, encontrándose aquellas que tienen que ver con logro académico o escolar, éxito académico o escolar y aprovechamiento académico o escolar, y en este último, Camarena *et al.*, (1985), subrayan que los estudios que se han elaborado en América Latina han tratado indistintamente el **rendimiento** con el **aprovechamiento** escolar y a este último se le concibe como:

Nivel de conocimientos, habilidades y destrezas que el alumnado adquiere durante el proceso de enseñanza aprendizaje.

Como elemento constitutivo del rendimiento, el **aprovechamiento** escolar, al ubicarse fundamentalmente en el aprendizaje en el aula, se encuentra en un nivel de conocimiento distinto al problema del *rendimiento*.

El **aprovechamiento** escolar es una variable o indicador del rendimiento que se circunscribe en el plano descriptivo, expresándose en resultados (calificaciones, acreditación y reprobación, entre otros), durante el proceso escolar.

El **aprovechamiento** deriva de la valoración que se da en el proceso educativo de relaciones pedagógicas y sociales, que inciden en cada institución y que lo condicionan.

El rendimiento escolar se ha conceptualizado como la evaluación a través de calificaciones escolares con una valoración generalmente cuantitativa, o en términos de bien o mal, a través de los cuales se aproximan para definir habilidades, conocimientos y actitudes que desarrollan los(as) estudiantes en el proceso educativo, durante un periodo establecido o un ciclo escolar evaluando materias ganadas o perdidas, la deserción y el grado de éxito académico, destacándolo como una compleja red de articulaciones cognitivas como factores de medición y predicción de la experiencia educativa y no restringirlo sólo como indicador de desempeño escolar. Además de ser un tipo de medición, en éste intervienen variables de nivel intelectual, personalidad, aspectos motivacionales, sexo y aptitudes; sin embargo. hay que diferenciar entre el **rendimiento inmediato** --el cual nos refiere a las notas--, y el **mediato** --da cuenta de los logros personales y profesionales--, así la evaluación del estudiantado se realiza a través de la valoración que el docente hace del aprendizaje de los educandos inscritos en un curso, grado, ciclo o nivel educativo --lo que va a estar en relación con los objetivos y contenidos de los programas y el desempeño de los escolares en todo el proceso considerándolo como uno de los principales indicadores en el

proceso educativo, tomando en cuenta su multicausalidad, con predictores psicológicos y determinantes sociales (Cano, 2001; Edell, 2003; Chaín y Ramírez, 2003; Rodríguez, Fita y Torrado, 2004; Anaya, Arillo y Sánchez, 2006; Arias, Chávez y Muñoz, 2006; Cú Balán, 2006; Garbanzo, 2007).

Si bien es cierto que las calificaciones otorgadas son uno de los criterios que más se utilizan, ello tiene sus pros y contras. pues son uno de los factores de mayor estabilidad que se conocen en relación con el rendimiento escolar, ya que facilitan una serie de datos objetivos; no obstante, presentan también inconvenientes y limitaciones, pues valoran sólo la calidad de los logros de las metas educativas, y no consideran otras finalidades educativas que proclaman los sistemas institucionales y que no se centran exclusivamente en los aprendizajes cognitivos o academicistas, como aquellos aspectos cualitativos, que se relacionan con una formación humana más integral; el desarrollo de otras habilidades sociales, de comunicación, de interacción de logros personales y profesionales.

A pesar de las críticas existentes, en las dos últimas décadas principalmente, las calificaciones escolares parecen un criterio válido para definir rendimiento académico como se viene usando en muchas investigaciones (Arias, et al, 2006; De la Orden et al., 2001.)

Enfoques teóricos sobre desempeño académico

Dentro de los enfoques teóricos más destacados que explican el funcionamiento psicológico relacionado con el desempeño académico se encuentra la motivación, la cual ha tenido connotaciones diversas dependiendo quienes la abordan, pero de manera general puede decirse que es un estado psíquico que activa el comportamiento para realizar una acción.

Ahora bien, la teoría cognitiva social planteada por Bandura, explica la motivación a partir de las expectativas del sujeto, ya que la conducta está en función de éstas para alcanzar los resultados que se proponga, y aunque las

expectativas sean estimaciones subjetivas, están basadas en las experiencias previas del sujeto que determinan la mirada hacia el futuro, independientemente de lo verdadero o falso, porque realmente lo más importante es la creencia y no la veracidad. Por otra parte, Bandura refiere que una conducta está determinada generalmente por sus consecuencias, partiendo de su valor informativo e incentivo, insistiendo así en la importancia que tiene la autopercepción de autoeficacia en función de las metas propuestas; en lo referente al aprendizaje es de importancia mencionar los mecanismos de auto evaluación y autorrefuerzo para activar, dirigir y mantener dentro de la educación resultados positivos, ya que esta teoría explica que la activación y regulación de las conductas está en función de las creencias, expectativas, metas y atribuciones del éxito o fracaso. (Bandura, 1982; Acosta, 1998)

La motivación en el desempeño académico lleva a la reflexión de que ésta es el motor psicológico del alumnado durante el proceso de enseñanza aprendizaje, lo cual está relacionado con su desarrollo cognitivo. En cuanto a los aspectos académicos se refiere, ha resultado de suma importancia lo que atañe a las metas que el estudiante tiene sobre el aprendizaje y metas de rendimiento académico, que a su vez se relaciona con la motivación extrínseca que tiene que ver con el tipo de institución, el compañerismo, el ambiente académico, la formación de los docentes, motivar a los estudiantes en cuanto se fomenten recursos internos, así como su autonomía y condiciones económicas entre otras.

En tanto, la motivación intrínseca se relaciona con el autoconcepto académico, la autoeficacia percibida, el bienestar psicológico reflejo de rendimiento académico positivo previo, la percepción de inteligencia y habilidades o aptitudes (Edel, 2003; Garbanzo, 2007). Esta motivación atañe a personas que dentro de sus objetivos quieren estar dentro de los primeros lugares y destacarse respecto a las demás, ya que la autoeficacia percibida logra ser determinante del tiempo y el esfuerzo que se le dedica al logro de las metas

De acuerdo a Bandura (1987), si las personas se perciben a sí mismas como eficaces, luego entonces sus miedos e inhibiciones disminuyen, lo que

permite mantener la esperanza de que el éxito sobre alguna acción se alcanzará, por lo que entre más intensas sean las expectativas con respecto a la propia eficacia mayores serán los esfuerzos que se generen a pesar de la existencia de obstáculos.

Así también la autoeficacia ha sido considerada una variable psicológica con una fuerte asociación al desempeño académico y que Bandura la definió como la percepción acerca de las propias capacidades, para organizar y ejecutar acciones a fin de alcanzar determinados resultados. Esta variable también tiene una fuerte asociación con el rendimiento académico, incluso más que otras variables cognitivas, ya que ésta se desarrolló a partir de la experiencia de dominio académico positivo de estudiantes que logran calificaciones altas. La autoeficacia incide en la motivación en tareas, donde el estudiantado se siente más competente y seguro; por ello, ocurre que mientras más alta sensación de competencia, se derivan mayores exigencias, aspiraciones y dedicación (Pajares, 2002; Contreras et al, 2005).

Desde la perspectiva humanista que ha sido desarrollada por Abraham Maslow y Carls Rogers, dan importancia a la motivación intrínseca como necesidad que tienen los sujetos de autorrealización, autonomía y autodeterminación lo que lleva a los sujetos a activar, dirigir y mantener cierta conducta. Para Maslow se han de satisfacer primeramente las necesidades fisiológicas como: la de seguridad, de pertenencia, amor y de estima; mientras que las necesidades de crecimiento son las de saber y comprender, estéticas y de autorrealización (Acosta, 1998).

La teoría de la autodeterminación de Deci que nos refiere Acosta (1998) define las necesidades que tienen los sujetos por experimentar autonomía y toma de decisiones, lo cual explica, por qué con frecuencia encontramos conductas de rebeldía hacia las reglas, los controles, las órdenes o la presión ejercida por el otro, ya que en esencia se busca ser la causa de la propia conducta.

El autocontrol

Las teorías de atribución del aprendizaje que relacionan el “locus de control”, es decir, el lugar de control donde la persona ubica el origen de los resultados obtenidos con el éxito escolar, por ejemplo si el éxito o fracaso se atribuye a factores internos, el éxito provoca aumento de la autoestima, pero si las causas del éxito o fracaso son vistas como externas, la persona se sentirá “afortunada” por su buena suerte cuando tenga éxito y amargada por su destino cruel cuando fracase. En este último caso, el individuo no asume el control o la participación en los resultados de su tarea y cree que es la suerte la que determina lo que sucede; también se ha encontrado que los individuos con más altas calificaciones poseen un locus de control interno, además de aquellos que relacionan el rendimiento académico con la inteligencia emocional como la forma de interactuar que toma en cuenta los sentimientos y la autoconciencia, destacando el papel del autocontrol, sin embargo, el considerar la motivación del rendimiento académico a través del autocontrol no es suficiente para que incida de manera significativa en el desempeño escolar; también hay que tomar en cuenta el desarrollo de las habilidades sociales para el logro del éxito académico (Edel, 2003).

Ahora bien, de manera breve se abordarán los fundamentos teóricos sobre el rendimiento académico desde la perspectiva de la sociología de la educación explicándonos sus condicionantes sociales.

Así, Rodríguez (1983), explica tres posiciones teóricas que considera son las más representativas: el funcionalismo, el interaccionismo y el estructuralismo: Dentro de la teoría del funcionalismo, ha sido Durkheim su principal representante y dentro del marco de la educación y en lo referente al rendimiento académico es explicada partiendo del medio ambiente socio-cultural en que el niño o niña se desarrollan, pues se parte que éste proporciona los estímulos necesarios para el crecimiento intelectual, centrándose la explicación en los diferentes patrones de socialización adquiridos en los años preescolares que ponen en desventaja a las clases bajas; sin embargo esta interpretación es un tanto limitada ya que pasa por

alto el rol de la educación, además de no cuestionar al sistema educativo aceptando la visión cultural de la escuela como la adecuada, reforzando la teoría social de la reproducción en donde la escuela tiene una función primordial pues reproduce las jerarquías sociales de la estructura de clase.

El interaccionismo, cuyos representantes son, H. Blumer, Mead, y E. Goffman, entre otros, esta postura argumenta que dentro del ámbito escolar las niñas y niños de clase baja son socializados con valores, costumbres y hábitos diferentes de los que demanda la escuela lo que muchas veces dificulta el aprendizaje o lo limita; es decir, se parte del supuesto que la socialización obtenida en el seno familiar de las clases bajas no es la deseable para el aprovechamiento escolar, pues ésta incluso genera formas de comunicación distintas que para el desarrollo cognoscitivo escolar en el caso de las niñas y niños, cuya cultura no les proporciona los elementos necesarios para comprender el código lingüístico en el que se trasmite el conocimiento en la escuela. Así, el análisis que hace la teoría interaccionista es a partir de las diferencias culturales que se aplican de una manera discriminatoria dentro del sistema educativo y en una situación de interacción dentro de la escuela formal no todos se encuentran en la misma posición de negociación tanto en la escuela como fuera de ella, ya que los que pertenecen a los estratos sociales privilegiados en casi todas las sociedades son los que deciden en gran medida las formas de conocimiento que socialmente son valoradas, así como los modos de hablar y comportarse que se transmiten en la escuela formal a través de los docentes que se convierten en los representantes legitimados de la transmisión del conocimiento, de los valores culturales y de la manera de actuar, a partir del status que adquieren a su vez socialmente acreditado. (p. 40)

De esta manera, en general quienes pertenecen a la clase media, a la que el docente también pertenece, no encontrarán contradicciones entre su comportamiento y lo que socialmente es aprobado en la escuela, en tanto quienes pertenecen a la clase baja tienen más desventaja pues las reglas de comportamiento (Valores y formas de hablar) pueden ser disonantes con las del

maestro que las puede valorar negativamente, lo que afecta al estudiantado dentro de la escala educativa.

Aun cuando desde esta perspectiva no se pueden explicar todas las causas del desempeño académico, proporciona elementos que llegan a intervenir, haciendo evidente el papel que juega el o la docente para la promoción o estancamiento del estudiante.

El estructuralismo, que lo representa Levi-Strauss, de manera general busca las interrelaciones (las estructuras) y ha sido un método muy utilizado para analizar el lenguaje a través del cual se producen significados dentro de una cultura, los trabajos que se centran a partir de esta corriente explican que el rendimiento académico tiene sus raíces en la estructura social y para que llegue a modificarse dicho rendimiento, tiene que cambiar sustancialmente la estructura social para que los grupos sociales puedan competir mas equitativamente, ya que parte del principio de la competencia desigual con que inician su ascenso escolar los diferentes grupos sociales, explicando las bases sociales del rendimiento escolar, además de marcar el papel de las instituciones educativas para que cumplan la función que se les asigna y que es predominantemente definida por una ideología de estado que sirve a determinada clase social (cfr. Ovejero, García y Fernández, 1994).

Los diversos enfoques teóricos de la conducta humana han contribuido para que comprendamos las acciones que nos llevan a realizar ciertos comportamientos a partir de la experiencia directa en contextos sociales específicos. Por esta razón y partiendo de las consideraciones expuestas, ahora abordaremos los diversos factores de manera general que se han estudiado para explicar el rendimiento, desde los aspectos que tienen que ver con el alumnado y aquellos que están en su contexto social.

Factores asociados al desempeño académico

Las diversas investigaciones que se han hecho sobre el rendimiento académico y que se manifiesta en el desempeño educativo, permiten ver las múltiples causas que afectan el rendimiento del estudiantado --que lo convierte en fenómeno complejo e interesante y algunas veces difícil de delimitar con claridad-- ya que las variables se relacionan; sin embargo, se mencionarán las que más se han estudiado.

Con respecto a los factores asociados al desempeño académico, pueden estar agrupados en tres categorías:

- determinantes personales, (coeficiente intelectual, aspectos psicológicos, motivación, creencias, hábitos, nutrición, etcétera);
- sociales (ambiente cultural y familiar, tipo de familia, grupo de amigos y compañeros, entre otros); e
- institucionales (currículo escolar, características de la escuela, capacidad y expectativas de los profesores y metodología didáctica).

Cada uno posee sus particulares indicadores, que conllevan a estudios del alumnado; los resultados que arrojan son fundamentales ya que permiten analizar los componentes obstaculizadores y facilitadores del desempeño estudiantil (Cominetti y Ruiz, 1997; Covadonga, 2001; Garbanzo, 2007).

Factores personales

Dentro de las investigaciones que se han abordado para explicar el desempeño académico y que tienen que ver con las características de personalidad son las que mencionaremos a continuación.

Competencia Cognitiva

Existen variables subjetivas, sociales e institucionales dentro de las que se encuentra *la competencia cognitiva*, que es la autovaloración del estudiante en la que tiene que ver la percepción de sus capacidades y habilidades intelectuales y que llega a estar relacionada con el entorno familiar, lo cual se asocia al rendimiento académico y que se refleja en diversas variables como la **perseverancia** para organizar y lograr lo deseado, y la **autoeficacia**, que tiene que ver con el logro de las metas. Cuando la percepción de autoeficacia es positiva, ésta se asocia con éxito académico (Salanova, Martínez, Bresó, y Llorens 2005; Garbanzo, 2007), e incluso hay quien le llama también autoconcepto de competencias, que dentro de la vida académica tiene fuerte impacto, justamente por su enlace con las expectativas y motivaciones del estudiantado, siendo una variable que puede llegar a predecir el desempeño escolar.

Sin embargo, hay autores que llaman a esta característica como *capacidad cognitiva*, refiriendo que los estudios sobre ésta tienen que ver con el contexto y que es una característica que puede ser manifiesta en un momento dado. Asimismo, cuando hay un funcionamiento cognitivo deficiente no está ligado a la cultura ni limitado al aula, por lo que es necesario evaluar otros factores para profundizar en este fenómeno. (Edel, 2003; Ecurra et al. 2005).

Bienestar psicológico

En cuanto a la variable del bienestar psicológico, Salanova et al, (2005) nos refiere que si el rendimiento académico previo ha sido exitoso se generarán creencias de mayor eficacia, por lo que a mayores niveles de dedicación relacionados con los estudios, se tendrá un mayor bienestar psicológico en el futuro, influyendo así en un mejor rendimiento posterior o viceversa. Esto es el “*circulo vicioso*” a peor rendimiento pasado, peor bienestar psicológico presente y peor rendimiento futuro (p. 179).

Depresión

Herrera y Maldonado (2006), en el estudio que realiza sobre depresión, cognición y fracaso académico, concluye que a mayores niveles de fracaso hay un mayor nivel de depresión, acompañándose ésta de un estilo cognitivo específico, el cual se caracteriza por una visión negativa de sí mismo, del mundo y del futuro, apareciendo además como un elemento estable.

Ansiedad

Esto afecta el rendimiento escolar encontrándose que si la ansiedad es intensa las(os) estudiantes tienden a mostrar temores a la escuela, inseguridad, trastornos del sueño, alteraciones conductuales, además de sufrir el temor constante de que sus compañeros se burlen y mofen de ellos. Esto provoca una disminución en el rendimiento, que conlleva a consecuencias negativas en las calificaciones. De este modo, ante la presencia de la ansiedad, se ve disminuida la atención, concentración y retención, pues a medida que van procesando la información no organizan ni elaboran adecuadamente los materiales, además de ser poco flexibles para adaptarse a los procesos de aprendizaje, centrándose en sus inhabilidades personales y en las fallas de su desempeño previo (Jadue, 2001).

Empero, hay quién también refiere que la función de una ansiedad leve o moderada cumple una función útil, ya que genera un estado de tensión que puede llegar a mejorar el rendimiento. Ante esto, se evidenció que la ansiedad moderada en matemáticas facilita el aprendizaje mientras que los niveles altos lo inhiben (Contreras et al. 2005).

Tabaquismo

Respecto al uso y la experimentación del tabaco, esto se relaciona de modo negativo con los logros académicos durante la adolescencia —p. ej. hay que considerar que los fumadores y no fumadores casi nunca se diferencian en términos del coeficiente intelectual, documentando que los fumadores obtienen

promedios y calificaciones menores que los no fumadores— (Anaya et al, 2006). Sin embargo, con relación al género no se han encontrado diferencias, tomando en cuenta de otros estudios que entre los predictores del hábito de fumar, se ubican los síntomas depresivos además de la ansiedad (Coogan et al, 1998). Tomando en cuenta que estos últimos factores se relacionan con un menor rendimiento académico aunque no directamente con el hábito de fumar.

Variables demográficas

En este aspecto, los estudios realizados nos refieren que la zona de residencia tiene una influencia sobre el rendimiento, mostrando que estudiantes de zonas urbanas obtienen mejores puntajes de calificación que las rurales, así como quienes recorren mayores distancias tienen resultados más bajos; de igual forma se observa que a mayor estatus ocupacional y escolaridad de padre y madre sus descendientes obtienen mejores resultados mostrando más altas las expectativas sobre los logros escolares. El alumnado que trabaja tiene peores resultados y entre mayor es su jornada su rendimiento es más bajo. (Garbanzo, 2007; Anaya, et al, 2006; Cú Balán, 2006; García y Bartolucci, 2007; Broc, 2006; Requena, 1998; Herrera y Maldonado, 2006;).

Efecto comunidad

Se ha demostrado que la residencia en vecindarios socialmente desorganizados y que se involucran menos en la escuela, puede estar relacionado con un impacto importante en el logro académico, incluso con un peso mayor que los insumos escolares o las variables socioeconómicas. En la década de los noventa se realizaron estudios en 300 sistemas escolares de países desarrollados, mostrando la efectividad de la escuela con el peso más fuerte a la variable sobre efectividad del profesor en la sala de clases, estimándose que el efecto escuela depende en 2/3 partes de la calidad profesional docente, que tiene que ver con el dominio de la materia y la capacidad de enseñar a estudiantes de diverso origen familiar. (cfr. Goddard, Hoy, & Woolfolk, 2000; cfr. Spera, y Wentzel, 2003; Brunner y Elacqua, 2004; Cornejo y Redondo, 2007).

Determinantes institucionales

Dentro de éstos se encuentran los de orden institucional como las metodologías docentes, horario de las materias, cantidad de alumnado por profesor, que han tenido gran importancia cuando se asocian al rendimiento académico, así como las condiciones de las aulas, servicios, plan de estudios y la formación del profesorado; todo esto se presenta como facilitadores u obstaculizadores del desempeño académico. Las investigaciones reportan, en general, el papel substancial de la planta docente en el desarrollo académico de los(as) estudiantes; entre más favorables son el ambiente escolar y la interacción entre todos, los resultados son mejores. (Cominetti y Ruiz, 1997; Salanova et al. 2005; Garbanzo, 2007; Hernández, 2007; Cornejo y Redondo, 2007).

Redes de Amistad

Las relaciones entre pares ayuda en una medida importante al desarrollo cognitivo y social, además de la eficacia con la que funcionamos como adultos. Lo que se postula como el mejor predictor infantil de la adaptación adulta no es el coeficiente de inteligencia, ni las calificaciones en la escuela, sino la habilidad para llevarse con los otros, ejemplificando que cuando los niños se sienten rechazados e incapaces de mantener una relación cercana con otros niños y no se puede establecer un lugar para ellos en la cultura de sus pares, están en condiciones de alto riesgo. Así también al referir a la evaluación para el rendimiento académico, se menciona como factor a tomar en cuenta no sólo el desempeño individual del estudiante sino la manera como es influido por sus pares, el aula o el propio contexto educativo (*Requena, 1998; Edel, 2003, Plazas, Aponte y López, 2006; Román y Hernández, 2005*).

También es de tomarse en cuenta que los estudios internacionales han referido los exámenes de admisión como un elemento importante no sólo de selección, para la aceptación de estudiantes dentro de las instituciones educativas, sino de predicción de rendimiento académico.

Arias et al, (2006) al referirse a los estudios que abordan el aprovechamiento escolar, en cuanto a las pruebas de admisión, explica que se han identificado, además, como uno de los mejores predictores de éste; sin embargo, también explica que la valoración de los aspirantes a las instituciones de educación superior no debe depender de un examen de conocimientos y habilidades, pues al aplicársele en un único momento pueden interferir diversas circunstancias, encontrando en otros estudios baja correlación estadística entre el examen de admisión y el aprovechamiento escolar. Así también, cuando el autor nos refiere sobre los predictores del aprovechamiento escolar, indaga las correlaciones significativas entre los aprovechamientos previos que existen y los finales, así como los estudios realizados en algunas universidades latinoamericanas (Chile y México), en donde en el primero reconoce las notas de la enseñanza media como el factor principal en la selección del estudiantado, pues para ellos es el principal predictor del aprovechamiento académico universitario, en tanto en la segunda el examen de admisión tiene menor validez predictiva que la correlación que existe entre los promedios de bachillerato y las calificaciones en la universidad, por lo que al buscar factores que expliquen el rendimiento académico, el aprovechamiento previo tiene el mayor peso, constatándose que quienes tienen bajo aprovechamiento en los primeros años de escolaridad, en comparación a sus pares, muestran posteriormente un menor aprovechamiento (Musayón, 2003; Universidad de Santiago de Chile, 2002; Tirado, Backhoff, Larrazolo y Rosas, 1997). Por lo que autor concluye que el promedio de calificaciones que obtienen los(as) estudiantes en el nivel medio superior puede ser un buen predictor del aprovechamiento escolar en el nivel universitario.

Tomando en cuenta los factores que se han referenciado, es conveniente dar un panorama sobre los diversos enfoques que han abordado el desempeño académico, principalmente de aquellos que han puesto el acento en las variables que afectan al individuo fuera de las instituciones escolares y aquellos que además de tomar en cuenta lo personal, priorizan las variables de los sistemas

educativos y que tienen que ver con la eficiencia o efectividad escolar de las propias instituciones educativas.

Desempeño académico y efectividad escolar

Actualmente sigue existiendo la controversia de las perspectivas que siguen explicando el producto escolar a partir de los factores estructurales externos a las escuelas, y aquellas que consideran que los factores asociados a las características de los individuos responden a su desempeño académico. Algunos puntos de vista son polarizados, pues las investigaciones incluyen factores tanto externos como internos a las instituciones educativas, por lo que aquí los abordaremos en estos dos grandes rubros:

El primero referente a los factores externos; en el que incluye las variables demográficas antes mencionadas que incluyen, el nivel socioeconómico, el nivel cultural de madre y padre, el ambiente familiar, las redes de amistad, el efecto comunidad.

El segundo lo que tiene que ver con el rubro de características personales; autoeficacia o autoconcepto, y el bienestar psicológico que es influido fuertemente por lo que pasa en la escuela y al interior del aula, en cuanto a las prácticas docentes y las políticas educativas.

En los años 60's en Estados Unidos se generó un impacto, al afirmar en el denominado "Informe Coleman" que las diferencias de estudiantes sobre su desempeño académico se explicaban por factores externos a las escuelas; entre ellos se mencionaban el origen y la clase social, la zona de residencia y ciertos aspectos culturales de las familias y de las localidades más inmediatas a los mismos; además de este informe hubo investigaciones posteriores; donde se señalaba que lo que pasaba en casa tenía más influencia de lo que pasaba en la escuela minimizando las características de los centros educativos, así como la complejidad pedagógica y del proceso formativo que se desarrolla en dichos centros. Posteriormente, durante la década siguiente (en los 70's) existió la visión

restringida de que la escuela era elemento limitado para mejorar el desempeño académico de aquellos que provenían de los sectores sociales más pobres; no obstante, también en los 70's y 80's en América Latina y en el continente europeo, empezaron a generarse evidencias de que el éxito escolar estaba influido por factores internos y externos de las escuelas, disminuyendo el determinismo de lo que se consideraban los factores externos a las escuelas y observándose que dentro de los procesos que ocurrían en ellas tenían un resultado positivo en el desempeño del estudiantado, creándose el enfoque de las *escuelas eficaces*, que llegan a descubrir las influencias de las características internas a los planteles escolares en el rendimiento de sus estudiantes (Muñoz, 1996; Cano, 2001; Fernández, 2004; Cornejo y Redondo, 2007).

Por otra parte, desde hace más de 30 años aparece el movimiento de investigación sobre eficacia escolar, el cual ha estado dirigido a analizar los factores que hacen que el “valor añadido” al desarrollo integral del estudiantado por una determinada escuela sea mayor que el conseguido por otra. Desde su aparición, ha habido un listado más o menos larga de factores de eficacia en Inglaterra, Estados Unidos y otros países de Europa, tratando de superar la elaboración de listas para proponer modelos comprensivos de eficacia; entre ellos se encuentran los que ponen el acento en la escuela y aquellos otros en los que el aula ha ganado protagonismo (Cominetti y Ruiz, 1997; Gaviria, Martínez y Castro, 2004).

Cano (2001) indica que en cuanto a la polémica de la calidad en educación, desde hace poco más de tres décadas, ésta ha sido compartida en el contexto internacional por los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE] en sus múltiples reuniones e investigaciones, que ponen de relieve el interés del entorno cultural, incluyendo también la motivación y el rendimiento de cada estudiante. Por ejemplo, se señala que aunque podría parecer que son dos aspectos que sólo atañen al individuo, están profundamente afectados por la cultura y el clima peculiar de cada centro educativo, lo que lleva al autor a aseverar que sólo los centros educativos de calidad son capaces de

potenciar aprendizajes de calidad. Así también, el autor nos menciona la crítica existente que hay en cuanto a considerar el rendimiento desde un punto de vista exclusivamente académico, centrándose los resultados solamente en las calificaciones asignadas que evalúan los conocimientos adquiridos; sin embargo estas críticas no obvian en ningún momento esta información que es también importante.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], (2006) indicó en su informe anual denominado Panorama de la Educación 2006 que “hay atraso educativo en México”, pues el organismo advierte que el gobierno mexicano invierte por estudiante de nivel secundaria sólo 1.495 dólares (\$15.847.00), mientras que lo real debe de ser 6.560 dólares (\$10.60 standard da \$69,536.00 --jul.16.2007--), para nivel primaria sólo 656 dólares; mientras que el promedio debe ser de 5.000.

OCDE ha señalado que la situación que enfrenta México en cuanto a resultados educativos es cada vez «más preocupante» porque hay menos progreso en el país, en comparación del resto de las naciones integrantes de la OCDE, y eso hace que vaya perdiendo posiciones en la competencia internacional, pese a que México hizo inversiones importantes en el sector educativo entre 1995 y 2003. Al explicar las razones del bajo logro educativo, la OCDE advierte que en esos 8 años hubo en México un crecimiento de sólo 13% en la matrícula escolar, lo que derivó que el gasto por estudiante se redujera hasta representar una tercera parte de lo que invierten en promedio los 32 países restantes de la OCDE.

El Informe de la OCDE “Panorama de la Educación 2006” indicaba que México fue la sexta nación que más aumentó su gasto entre 1995-2003, pero todo esto sin resultados positivos, pues nuestro país tiene uno de los más bajos niveles de inversión por alumno en educación básica. Las contradicciones que destaca la OCDE en el caso mexicano, indican que el gasto que destina México como proporción del PIB, para la educación básica, permanece aún por encima del

promedio de la OCDE, pues significa 6.8% frente al 5.9% que destinaron en promedio las demás naciones.

En cuanto a la inversión en educación universitaria se invierte apenas el 0.55 del Producto interno Bruto, lo que pone en riesgo el crecimiento y calidad de la educación superior como bien público y social (Poy, 2008), y aunque el gasto en bachillerato se incrementó en 2 mil 853 dólares por alumno al año las naciones integrantes de la OCDE en promedio destinan 8 mil 366 dólares y en el nivel universitario en México se destina 6 mil 402 dólares por estudiante en tanto el promedio general de la OCDE destina 11 mil 512 dólares por estudiante (Schleicher, 2008).

En el análisis de las condiciones salariales de los profesores, el informe enfatiza que de 1996 a 2003 los maestros «han tenido un segundo aumento de salarios más significativo», pero, a fin de cuentas, los mentores siguen ganando mal.

La OCDE, a la par de otros organismos internacionales, han identificado que la educación superior sigue representando el eje central y punta de lanza, junto con la investigación básica y aplicada, para el desarrollo de las naciones. Se hace referencia de estos dos organismos, ya que han trabajado en una cruzada internacional para difundir un proyecto denominado educación para toda la vida, en donde proponen que el profesionista estudie permanentemente al egresar de su licenciatura, por medio de estrategias para la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades –competencias– a lo largo de la vida, y sugieren que deben ir más allá para que la inversión en sí mismo sea fructífera.

Como señala Del Valle (2007c) la OCDE ha "reprobado" a México en educación, pues en su informe "Un Análisis del Sistema Escolar Mexicano a la Luz del PISA 2006", el organismo le asignó a nuestro país una serie de desafíos, cuando menos 12 para que salga del bache en materia de educación, para reformar de raíz al sistema nacional, estos desafíos tienen que ver con el monitoreo sobre el aprovechamiento del estudiantado, políticas sobre liderazgos

directivos, actividades docentes y políticas salariales, así como brindarles más autonomía a los centros educativos y establecer mecanismos de rendición de cuentas en colaboración con el sindicato magisterial entre otros y que requieren urgentemente modificaciones dentro del marco legal para que puedan lograrse.

La propuesta fue planteada luego de que el mismo organismo difundió el martes 4 de diciembre de 2007 los resultados de 2006 del Programa Internacional para la Evaluación del Estudiante (PISA), en el que más del 50 por ciento del alumnado mexicano se ubicó en los niveles de logro más bajos.

La OCDE señalaba que es urgente que México trace un camino para aumentar el aprovechamiento escolar del alumnado, estableciendo estándares claros, públicos y monitoreables sobre lo que se espera que aprendan al final de cada grado escolar en todas las asignaturas. En ese sentido:

- Propone desarrollar mecanismos de medición para evaluar y monitorear el logro de los estándares fijados para el estudiantado, además de alinear los planes de estudio a las principales áreas de conocimiento.
- Pidió garantizar que los cursos a los maestros tengan altos estándares de calidad y pertinencia, además de que estén alineados con las necesidades curriculares de los planes y programas de estudio.
- Propuso producir materiales de alta calidad para apoyar el trabajo del magisterio y hacer una mayor inversión de recursos para sus programas de formación continua.
- Planteó realizar acciones inmediatas para fortalecer el liderazgo en la escuela y en los diferentes niveles al interior del sistema educativo nacional, así como dotar a los centros escolares de autonomía y brindar apoyo al estudiantado en riesgo de fracaso escolar.
- Todo esto, indica, requiere modificaciones al marco legal.

-
- Señaló que un requisito indispensable para la puesta en marcha de estas tareas es contar con la colaboración del sindicato magisterial, pero al mismo tiempo, revisar las atribuciones del SNTE y la SEP, así como los mecanismos de rendición de cuentas.

La OCDE señalaba que es urgente que México establezca un propósito moral de fondo para reformar de raíz el sistema educativo, y que éste sea ampliamente conocido y reconocido por todos los actores sociales, pues debe constituirse como la guía para construir una gran coalición por la calidad de la educación. Los resultados del PISA revelaron que, en materia educativa, México se estancó un sexenio más; y con esto, reprueba México una vez más el examen de la OCDE (Del Valle, 2007b). El informe difundido el 4 de diciembre por la OCDE indicó que los seis años del ahora expresidente Fox, pasaron prácticamente desapercibidos en materia educativa, pues los niveles de aprovechamiento de la población estudiantil son parecidos a los del año 2000.

Entonces, luego de que la OCDE anunció los resultados del programa PISA 2006, en donde México se ubicó en el lugar 49 de los 57 países evaluados, la SEP anunció un “plan de acción” para que, al finalizar la administración actual de Felipe Calderón, los resultados mejoren. De los 30 mil alumnos evaluados en México, 24 mil corresponden al bachillerato, y el resto a secundaria (Hernández, 2007).

Tomando en cuenta estudios anteriores, en donde se evaluó a 55 mil estudiantes de secundaria en 41 países, se pueden sacar interesantes conclusiones que desmitifican tabúes y falsas suposiciones para fincar el éxito educativo:

- Más dinero no significa necesariamente mejor calidad educativa;
- Más horas de clases tampoco garantizan el mayor rendimiento;
- Pocos estudiantes por clase tampoco son determinantes para lograr la excelencia educativa;

-
- Las pautas culturales tampoco son determinantes.

Lo anterior es importante para mejorar la calidad educativa, sin embargo, estas suposiciones no resuelven la complejidad de la problemática dentro de la educación que necesita más apoyo en otros aspectos, haciendo la observación Fernández (2006), que los factores que determinan el éxito educativo son distintos a los antes mencionados, y no se explican tan sólo por conductas demográficas o sociales. Intervienen más decididamente las políticas educativas, los planes de estudio y los métodos pedagógicos. Por lo anterior, se insiste, una «buena escuela» es una comunidad de madres, padres, maestros y estudiantes en retroalimentación continua, para lograr cerrar lo que el escritor Carlos Fuentes llama el «triángulo de la excelencia educativa.» (p.17).

Dentro de los temas prioritarios que maneja la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura), han presentado a la educación como la clave de desarrollo y transformación social, y es en este rubro en el que deben ser contemplados aspectos como: la calidad de la educación, su evaluación y vinculación con el sector productivo, la educación permanente, la integración de la investigación a las políticas del desarrollo que se desea alcanzar, entre otros aspectos.

La docencia y el financiamiento, (Del Valle, 2007a), son los principales desafíos que enfrenta el sistema de educación básica de los países de América Latina, afirmaba el director general de UNESCO; el desarrollo, competitividad y disminución de la desigualdad en esa zona del mundo, dependerá de las políticas públicas que en la materia pongan en marcha los países del área en los próximos 5 años: “los países de América Latina tienen problemas de desigualdad, competitividad y pobreza que podrían resolverse con sistemas educativos eficientes e inclusivos” (p. 8)

Por su lado, el Fondo Monetario Internacional (FMI) exhortó en abril de 2007 a México a invertir en educación, a la que calificó como instrumento fundamental para luchar contra la desigualdad social e incentivar el desarrollo

económico. El director del Departamento para el Hemisferio Occidental del FMI, Anoop Singh, tras presentar el Informe sobre perspectivas económicas para América Latina. Armendáriz (2007) destacó: “En México, y a nivel general, nuestras investigaciones demuestran que la educación, a mediano plazo, es tal vez el instrumento más importante para reducir desigualdades” (p. 2).

Cuando se habla de rendimiento escolar y académico, éste debe enmarcarse en el conjunto total del sistema y quitar esa idea de que la eficacia de un sistema se mide sólo por los logros académicos de sus estudiantes, aunque éstos atraigan más la atención, ya que proyectan más inmediatez y un interés más concreto para las autoridades políticas, académicas, así como para las familias. Por lo anterior, es negativo reducir la idea sólo a los resultados académicos, olvidándonos de los otros aspectos sociales y políticos que implica toda acción educativa que garantice y articule los procedimientos pedagógicos adecuados para que ese rendimiento sea evaluado con la mayor objetividad, dejando la reproducción social de la cual sólo se beneficia a las clases más privilegiadas, por que una educación para todos y de calidad conllevaría a reducir de manera significativa resultados negativos y, por supuesto, optimizar las estructuras educativas en busca de rendimientos académicos que minimicen el fracaso:

No es lo mismo un sistema educativo de carácter selectivo, tanto en la exigencia de ingreso, como a lo largo del proceso educativo, con un sistema de carácter comprensivo que elimina exámenes de entrada y garantiza la educación para todos durante un espacio prolongado en el tiempo, normalmente definido como educación básica. “No se producen los mismos resultados cuando el derecho a la educación es general para todos, que cuando ese derecho se restringe a minorías y sólo tiene acceso a la educación unos pocos” (Cano, 2001 p.18).

En los estudios que se han realizado en países desarrollados y en vías de desarrollo, se han obtenido diferentes resultados en el peso que se asocia a los diferentes factores del desempeño escolar; los factores sociales (familia, individuo

y comunidad) y los que tienen que ver con los sistemas educativos, o las condiciones que se generan dentro de las instituciones educativas.

En los países desarrollados se le atribuye un peso de 80% a la familia y a la comunidad, ya que mientras más rico es el país se supone que las sociedades desarrolladas son más igualitarias en la distribución de ingreso, por lo que todas las familias transmiten a sus descendientes un capital cultural similar. En tanto que en los países en vías de desarrollo, la relación que se ha encontrado en el rendimiento se explica más por los factores de la escuela, debido a su grado más alto de desigualdad. Aquí la escuela llega a compensar las diferencias de origen sociofamiliar, pudiendo incidir más en los resultados escolares, aun cuando este fenómeno está cambiando ya en algunos países.

Un tema de interés particular es el impacto que tiene el gasto en educación sobre los resultados que obtienen estudiantes en la escuela; al comparar los resultados en países de Europa, América Latina (Chile), Japón, Estados Unidos y algunos otros países orientales, el elemento de más peso sociológico que ayuda a explicar el rendimiento escolar y las diferencias de desempeño en los diversos países es el nivel de desigualdad en las distintas sociedades, por lo que éstos tienen más dificultad para producir buenos resultados escolares, ya que deben compensar un mayor déficit de origen familiar. Contrariamente, obtienen buenos resultados países con un nivel bajo de desigualdad.

Por lo anterior, entre los factores más importantes se encuentran el entorno familiar, la comunidad y la escuela, contándose además aquellas que caracterizan el clima del hogar y las que inciden sobre la efectividad de los establecimientos escolares, tomando en cuenta que para compensar las desigualdades de origen socio-familiar, sólo se puede materializar si la mayoría de las escuelas son efectivas. La evidencia internacional (Brunnner y Elacqua, 2004) revela que para tener buenos y mejores resultados educativos y que un sistema educativo sea efectivo, debería cumplir en general con una serie de prerrogativas:

- Evaluación del profesorado en sus tareas docentes y en su formación,

-
- Altas expectativas respecto al alumnado,
 - Un clima de aprendizaje focalizado en resultados y monitoreo,

Proporción de los insumos necesarios del sistema educativo, entre otros aspectos.

No obstante, la controversia en cuanto a la magnitud del impacto que tienen las escuelas continúa existiendo y los que defienden el enfoque de las escuelas eficaces, siguen argumentando el papel que tienen éstas para el éxito académico de sus estudiantes sin dejar de lado los aspectos de motivación, capacidades y disposición para el aprendizaje de éstos. En tanto, aquellas posiciones que defienden que el peso de las características del individuo, en cuanto a sus antecedentes sociodemográficos y familiares es más importante, y consideran que los sistemas educativos sólo cumplen la función de reproducir las desigualdades sociales.

CAPITULO 2

EL DESEMPEÑO ACADÉMICO DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

La construcción del género.

Al introducirnos al tema sobre desempeño académico es conveniente denotar la importancia de incorporar la perspectiva de género ya que esto permite analizar y comprender desde otro enfoque la participación y ejecución de mujeres y hombres en el escenario escolar. Partiendo de la socialización como proceso de ideologización en este ámbito que conlleva a construcciones socioculturales que transmiten el aprendizaje de normas sobre lo permitido, prohibido y obligado para cada género dentro de la estructura social en la que interactúan así como las otras instancias; familia, la educación formal e informal, la religión y los medios masivos de comunicación que juegan también un papel importante en la transmisión de valores y creencias que favorecen el mantenimiento de los roles para mujeres y hombres que llegan a limitar las potencialidades individuales. Por lo anterior, esta perspectiva ha permitido fundamentar el cuestionamiento de que las percepciones, formas de pensar y los comportamientos de mujeres y de hombres más que tener una base natural e invariable, se deben a una construcción social que alude a aspectos culturales y sociales asignados de manera diferenciada a unas y otros, por medio de los cuales adquieren y desarrollan ciertas características, rasgos y atributos desde donde se construye la feminidad y masculinidad, derivándose de esto los llamados estereotipos de género. Así, la perspectiva de género reconoce la diversidad de géneros y la existencia de las mujeres y los hombres como principio esencial en la construcción de una humanidad diversa y democrática (Bustos, 1994 y 2001).

Ahora bien, es conveniente tener clara la diferenciación entre sexo y género mencionando algunas definiciones:

Stoller (1968) señala que sexo y género no necesariamente están vinculados entre sí, ya que tanto el sexo como el género pueden ser manifestados de manera independiente, aduciendo para el sexo los componentes biológicos de mujer y hombre y al género la cantidad de masculinidad y feminidad que se encuentra en una persona. Lo antes expuesto define de alguna manera que la feminidad o la masculinidad no está determinada por el sexo.

Lamas (1996) explica la diferenciación de sexo y género mencionando que el género es una construcción simbólica establecida sobre los datos biológicos de la diferencia sexual, analizando todos aquellos aspectos económicos, políticos y sociales que tengan un significado importante para la construcción de género. También nos menciona cómo a partir de los estudios de género se empieza a definir éste como la consecuencia de todas aquellas normas producidas social y culturalmente sobre los comportamientos femenino y masculino, así como la influencia de los aspectos económicos, sociales, políticos y religiosos.

Otra caracterización respecto a sexo y género nos explica que: Históricamente la sociedad ha distinguido a hombres y mujeres a partir de una serie de atributos, actividades y conductas que constituyen modos específicos de comportamiento “masculino” y “femenino” y que están sometidos a una jerarquía de género (entendiéndose género como una construcción psicosocial, para diferenciarla del sexo que se refiere a los aspectos biológicos, anatómicos y fisiológicos) de tal manera que los atributos masculinos han obtenido y obtienen mayor aceptación y estatus social. Estos roles no son diferentes sino opuestos. De este modo el amplio repertorio de características masculinas incluye: dominio, confianza en sí mismo, capacidad para tomar decisiones, perseguir y alcanzar el éxito, agresividad, creatividad etc. En contraposición, lo femenino se caracteriza por desconfianza en sí misma, falta de capacidad de decisión, falta de dominio, de creatividad, etcétera, Bustos (1994).

Desempeño académico y género

La controversia sobre las diferencias entre los sexos generalmente ha estado más unida a prejuicios interconectados con la estructura social más que a una re-valoración de realidades contextuales, así la preocupación de la inteligencia respecto a mujeres y hombres se ha presentado desde inicios del siglo anterior en Chicago y posteriormente en Stanford, con Helen Thompson, Terman y Catherine Miles (Elices, Escudero, González y Crespo, 1990), pioneras en investigar diferencias intelectuales respecto al sexo echaron abajo el estereotipo del predominio intelectual del varón; posteriormente en los años cuarenta, las escuelas genetistas y desde la perspectiva evolutiva, empiezan a constatar cómo los niños adquieren coordinación, fuerza y velocidad en lo que respecta a motricidad gruesa, en tanto las niñas logran mejores resultados a nivel de motricidad fina y lenguaje, sin encontrar diferencias en tests numéricos por sexo. En los años sesentas y setentas surgen investigaciones en donde se describen diferencias en la adolescencia y se incrementan a medida que aumenta la edad, observándose que ya para la edad adulta los resultados cambian favoreciendo en las matemáticas a los varones, fundamentalmente en geometría, relacionada con la dimensión espacial, mostrándose más capaces de separar figura fondo; sin embargo en cálculo las mujeres sacan mejores puntuaciones además de rapidez perceptiva de detalles además del lenguaje (Postigo, Pérez y Sanz, 1999), no obstante en otro estudio los niños tienen mejores puntuaciones en geometría y cálculo y las niñas obtienen puntuaciones más altas en análisis de datos y álgebra (Barberó, Holgado, Vila y Chacón, 2007).

Los estudios respecto a las supuestas diferencias de género siguen siendo discutidos; en un estudio internacional sobre rendimiento académico en poco más de veinte universidades australianas al evaluar aspectos, en ciencia, tecnología, ingeniería, agricultura y medio ambiente, obtuvieron resultados que mostraron que en general las mujeres obtuvieron mejores resultados que los varones (Mackintosh & Olsen, 2003) y ante tales evidencias Margaret Matlin en su libro *The Psychology of Women* nos muestra el análisis de una gran variedad de

investigaciones realizadas desde la década de los 60's hasta los 90's, así, en los estudios llevados a cabo durante las dos primeras décadas se exponen diferencias por género en algunas áreas pero en los años siguientes las similitudes por género son ya una norma, esto es, aún cuando se han encontrado algunas evidencias de diferencias de género en habilidades en lo verbal, espacial y en matemáticas tienen poca influencia o la diferencia es relativamente débil siendo 5% de variabilidad que se puede atribuir al género. Por lo que el mito del mejor rendimiento de los varones en las matemáticas se desvanece cada vez más.

En cuanto a las habilidades verbales, las niñas de pequeñas dicen más tempranamente palabras que los bebés varones; sin embargo, no se encontraron consistentemente diferencias en el desarrollo del lenguaje tempranamente y ya para la adolescencia se encuentran algunas diferencias relacionadas con las habilidades verbales sacando mejores puntuaciones las mujeres, aunque también existen estudios que muestran que no hay diferencias grandes en habilidades verbales entre hombres y mujeres, y tampoco hay diferencias substanciales en habilidades espaciales (percepción espacial, visualización espacial y rotación mental) encontrando que las diferencias son pequeñas y no tienen mayor impacto en su vida cotidiana de mujeres y hombres. Por lo que la autora expone que para que los resultados sobre las diferencias o similitudes de género sean más confiables, el análisis en habilidades y capacidades cognitivas, tiene que ver sustancialmente con el método de evaluación proponiendo un meta-análisis realizado a partir de test estandarizados, una nueva alternativa llamada "técnica meta-analítica" la cual provee métodos estadísticos para sintetizar e integrar numerosos estudios en un mismo tópico, analizando si un factor particular tiene un efecto general en el comportamiento para ambos sexos incluyendo la combinación de estudios previos, ya que el método tradicional ha carecido de metodología sistemática para combinar estudios individuales, así por ejemplo, en habilidades matemáticas cuando se hace la valoración con los test estandarizados las diferencias son mínimas entre mujeres y hombres (Matlin, 1993, pp. 117-121; cfr. Orabi, 2007).

En cuanto al rendimiento académico en relación con las matemáticas González, (2003 y 2005) nos refiere que lo que explica el desinterés en esta materia por las chicas en orden de importancia, es el desempeño del profesorado y los estereotipos de género influyendo en mayor medida en las alumnas en comparación con sus compañeros, rehuendo a estudiar cursos avanzados en bachillerato, pues las chicas manifiestan menor confianza en su habilidad en esta materia considerándola menos útil que los chicos, además que les genera mayor ansiedad. Así también en el estudio realizado por Barberó et al, (2007) con relación a los hábitos de estudio o trabajo hacia las matemáticas, no se encontraron diferencias significativas entre los niños y las niñas pero sí en su actitud hacia las matemáticas, siendo ésta más favorable en los niños.

Otras explicaciones se deben a que los varones toman más cursos en matemáticas por que ha sido considerada como “área masculina” ya que madres y padres le compran a los niños más juegos matemáticos y espaciales que a las niñas, así también, maestras y maestros le dedican más tiempo a los chicos en las materias de matemáticas respecto a las chicas, y dentro de su desenvolvimiento si los niños obtienen baja calificación los justifican diciendo que no se esforzaron lo suficiente, en tanto a las niñas si sus resultados son bajos responden diciendo que carecen de habilidades, lo que influye muchas veces en las actitudes de las chicas inhibiendo la competitividad en esta área; otro ejemplo interesante es relacionado a los libros de texto de matemáticas ya que éstos acentúan la imagen de “inhabilidad” de la imagen femenina, incluso en revistas de computación se muestra que las imágenes de los hombres aparecen dos veces más que las mujeres generando una diferencia social (Matlin, 1993). Por lo que se sostiene que las diferencias en la actuación hacia las matemáticas obedecen más a factores socioculturales que a características biológicas.

Por otra parte, las diferencias de género se han explicado mediante los estilos atributivos, ya que las chicas tienden a atribuir sus éxitos a factores como la suerte; en tanto que sus fracasos los aluden a la falta de habilidades, ignorando el factor esfuerzo, a diferencia de los chicos que atribuyen su éxito más a menudo a

su esfuerzo o habilidad o la percepción de la facilidad de la tarea y sus fracasos a la suerte (esto es, a la inversa en las mujeres), lo que este patrón atributivo, lleva a los chicos a adaptarse mejor ya que no afecta su autoestima, en tanto que en las chicas se deteriora su confianza. (Postigo, et al, 1999; Manassero y Vázquez, 2003; Cerezo y Casanova 2004).

En el estudio que realiza Broc (2006) sobre la motivación y rendimiento académico en estudiantes de bachillerato, al referirse sobre las diferencias de género, nos dice que la motivación interna es estadísticamente significativa a favor de las chicas y la extrínseca es significativa a favor de los varones, aunque remarca que la variable de motivación internalizada desde el punto de vista teórico es la más relevante para el desempeño académico, y la explicación a la que puede deberse que las chicas tengan mayor motivación es que puede obedecer a patrones culturales de mayor internalización de las normas paternas, a favor de éstas y que podrían tener su origen en las pautas de socialización tal vez más restrictivas en este sentido, aunque en la actualidad la permisividad tiende a acrecentarse a favor de unas y otros, en tanto la motivación extrínseca a favor de los muchachos puede explicarse por una mayor predisposición de éstos a los reforzadores que se les dan tanto en la familia como en la escuela para compensar el esfuerzo realizado académicamente. Sobre este aspecto lo que nos explica Ortega, Fagoaga, García y Río (1993) es que este efecto de la motivación de las mujeres es por ser un grupo social más discriminado.

Sobre este tópico Matlin (1993) nuevamente refiere que en las diferencias de género hay inconsistencias, pues en algunos estudios se muestra que los varones tienen más autoconfianza en sí mismos –en tanto en otros– varones y mujeres son similares en autoconfianza, dependiendo de las características de las tareas y las situaciones sociales; en lo que respecta a las destrezas, las diferencias son mínimas, aunque algunas veces las mujeres se sienten con menos confianza cuando realizan tareas catalogadas como masculinas, pero si son neutras o femeninas tienen más autoconfianza, mientras que a los hombres –por ejemplo– cuando se les pide que realicen tareas sobre videojuegos se sienten

más confiados que las mujeres, lo que tiene que ver con las experiencias que han tenido en estas actividades, y si en los estudios se toma en cuenta estos aspectos, las diferencias tienden a desaparecer, así también los estudios marcan equivalencias entre ambos sexos. Es conveniente mencionar otro aspecto de interés relacionado a la motivación de logro y que tiene que ver con el miedo al éxito, mencionando la autora que en algunas investigaciones realizadas a final de los sesentas se encontró que las mujeres tenían más miedo al éxito, pues esto llega a representar poca feminidad, ya que una mujer que es exitosa puede ser rechazada, y se piensa que perderá los estándares sociales de feminidad, por lo que el éxito puede ser una actividad poco placentera socialmente, mientras que a los hombres se les anima a ser exitosos y no tienen miedo al éxito por que es consistente con los roles de género masculinos. Sin embargo, una década después, en posteriores investigaciones se concluye que las diferencias en cuanto miedo al éxito en mujeres y hombres son mínimas, aunque hay que mencionar que actualmente las áreas más exitosas siguen asociadas a valores masculinos y generalmente los logros femeninos reciben poca atención (pp. 135-142).

En los países europeos que tuvieron regímenes comunistas y donde el tema de la igualdad era más atendido, el patrón de acceso de las mujeres a las ciencias y a las ingenierías estaba muy alejado de la discriminación en esta área, ya que un gran número de mujeres se incorporaba a carreras científicas y técnicas para posteriormente ingresar al mundo laboral. Con todo, aún cuando la inserción de las mujeres en la universidad aumentaba, las diferencias seguían existiendo en las carreras de ciencias y tecnologías entre mujeres y hombres, presentándose mayores porcentajes de los varones en esas áreas. Aunque las políticas de equidad, al menos teóricamente, disminuyen la discriminación de las mujeres en la ciencia, la segregación se da a través de estereotipos de género que se expresan en las diversas sociedades.

El problema real de estos países era opuesto al occidental. Un ejemplo interesante es el de Bulgaria y Rusia, que en 1987 aplicaron una política estricta de igualdad en el acceso a la ingeniería (50% mujeres y 50% varones); no

obstante, como dice la autora: “no intentaba beneficiar a las mujeres, como podría interpretarse desde una perspectiva occidental, sino todo lo contrario, encubría en realidad una política de restricción del acceso de las mujeres a las ingenierías, pues estas obtenían mejores resultados que los chicos en la educación general y estaban mejor preparadas que ellos para entrar en estas carreras, lo que daba lugar a lo que se ha conocido como la feminización de la inteligencia” (Durndell, 1988; citado en Manassero y Vázquez, 2003, p. 266). Es decir, en los exámenes las mujeres eran más del 50% que podían entrar ya que sacaban mejores puntajes que los varones, sin embargo con esta política restringían el acceso a todas aquellas que sobrepasaran el porcentaje establecido “en pos de la igualdad”.

Si el rendimiento académico estima los logros alcanzados en el aprendizaje escolarizado, se ha venido observando que el rendimiento escolar en mujeres es superior que en los hombres, por lo menos en las dos últimas décadas del siglo pasado en México (INEGI, 2000); y dentro de la UNAM tanto en bachillerato como en licenciatura los mejores rendimientos académicos lo tienen las mujeres (Buquet, Cooper, Rodríguez y Botello, 2006).

De 2002 a 2005 la entrega de reconocimientos para estudiantes de alto rendimiento académico de la UNAM, en el nivel de bachillerato en promedio el 63% fueron mujeres y el 37% hombres; para el nivel de licenciatura, el 66% fueron mujeres y el 34% fueron hombres (Dirección General de Orientación y Servicios Educativos [DGOSE], 2008).

Estos resultados no son exclusivos de nuestro país, ya que se presentan también en países europeos, latinoamericanos y de Norte América (Mackintosh & Olsen, 2003; Stromquist, 2007) e incluso en Medio Oriente aún con la excesiva marginación femenina que se remarca en esos países y el menor acceso de ellas en las universidades (Dayioglu & Turut-Asik, 2007;); esto puede llegar a atribuirse a la mayor dedicación de ellas al estudio, a que son más organizadas y de que se parte de una posición subordinada por lo que para superarla, se necesita motivación de logros académicos más altos y esfuerzos suplementarios de los que

pueden prescindir quienes habitualmente han ocupado estatus superiores en la cotidianidad, por lo que el esfuerzo lleva a las chicas a destacar en su rendimiento académico (Ortega, et al., 1993; cfr. Chee, Pino, & Smith, 2005). Así, el éxito escolar es la apuesta femenina más fuerte, aunque contradictoriamente no se convierte en un factor importante para triunfar en la vida, ya que en el mercado laboral esto tiene poco valor, pues como se observa cotidianamente los salarios y cargos más bajos lo obtienen las mujeres. Esto sin lugar a dudas lo que refleja es la presencia de discriminaciones de género, en detrimento de las mujeres, producto de construcciones socioculturales que, bajo un esquema androcéntrico, se les excluye, privilegiando así a los hombres.

En general las políticas para que se incorporen mujeres y hombres a todas las áreas del conocimiento supuestamente son igualitarias; sin embargo, los mecanismos de discriminación hacia las mujeres en áreas científicas perseveran implícitamente los estereotipos de género, los que no ayuda a erradicar la desigualdad en el conocimiento académico y, en consecuencia, lleva a una desigualdad social en perjuicio de las mujeres, aun cuando los rendimientos más altos los obtenga ésta población en todos los niveles educativos en general.

Ciencia, tecnología y género

Por otra parte al hacer el análisis sobre los comportamientos académicos de mujeres y hombres es conveniente resaltar la crítica epistemológica a los paradigmas de las ciencias y los estudios de la mujer en la que Bustos (2001) enfatiza el papel de la ciencia como producto social e histórico que articula relaciones de poder reflejando los dispositivos de control en la sociedad, en las que es indispensable “analizar las bases del poder y las relaciones de poder inherentes a la codificación del conocimiento” teniendo como tarea el observar con rigurosidad las conjeturas antes predominantes en donde se visibilice lo que antes era invisible en cada disciplina; refiriéndose a la confirmación de la equivalencia humano-masculino y su contrapartida masculino-humano dentro del conocimiento científico occidental instituyendo al sexo masculino como modelo positivo, negando e invisibilizando al otro sexo, en todas las disciplinas, haciendo

notar que los estudios de la mujer cuestionan los parámetros que se han establecidos tradicionalmente en las ciencias, así como el vigilar epistemológicamente, los discursos científicos acerca del ser humano (pp. 294-295).

Sin embargo, la ciencia y la tecnología, todavía hasta el siglo pasado ha sido casi en su totalidad ejercida por el género masculino caracterizado por la exclusión de las mujeres, lo que ha generado el androcentrismo en el conocimiento científico y técnico, que no es otra cosa que un reflejo del androcentrismo social, ya que la inteligencia se le ha negado a las mujeres y para validar esto se argumentaba la poca presencia de las mujeres en la historia de la ciencias y del pensamiento abstracto, cuando la realidad muestra que se les ha apartado de los círculos académicos y científicos, relegándolas al ámbito doméstico sin embargo, queda claro que la ausencia o poca presencia de las mujeres en las ciencias, afortunadamente no tiene que ver con su inteligencia. (cfr. Blázquez, 2003; Graña, 2004; González, 2006)

Sobre el supuesto papel de la mujer en la evolución de la humanidad, se han presentado y desarrollado, a partir de los sesentas, nuevas visiones para desentrañar y entender su participación; ya no se trata de si se es pasiva o participativa, según roles, sexos u origen de la familia, como explica Blázquez (2001, 2002), sino en reconocer que las diferencias biológicas y culturales existentes entre mujeres y hombres, no implican inferioridad; de este modo, en el estudio y abordaje de las ciencias, la autora señala que hay que incorporar este nuevo enfoque de género, por ejemplo en lo que habilidades y capacidades cognitivas se refiere. Aunque la ciencia todavía arrastra concepciones ancestrales, actualmente presenta nuevas visiones haciéndose necesaria una mayor participación de las mujeres, pues el paradigma prevaleciente se sustentaba en investigaciones con insuficiente evidencia empírica, que explicaban las diferencias entre mujeres y hombres en cuanto al aprovechamiento escolar, basándose en las funciones cerebrales de cada sexo; no obstante, se requiere mayor profundidad, con la finalidad de no basarse en suposiciones e inferencias, es decir, partir de

una base más científica y social, evitando reflejar una ideología que se presenta en ciertas teorías biológicas que tienden a sexualizar el comportamiento humano.

La concepción positivista de la ciencia que la cataloga como objetiva racional, inductiva y analítica proyecta una imagen que la hace coincidir con las características estereotipadas que le han asignado históricamente a los varones y en consecuencia se dice que la ciencia tiene la marca de género masculina.

La falta de (difusión) modelos femeninos en el mundo científico-técnico, el dominio de rasgos masculinos y los prejuicios de madres, padres, profesorado y alumnado sobre la capacidad de las chicas para las ciencias, así como los estereotipos que presentan los libros de texto, favorecen a las figuras masculinas (Manassero y Vázquez, 2003; Graña, 2004).

Expectativas académicas por género

Las expectativas que tienen tanto la familia como el personal docente respecto al estudiantado en relación con el rendimiento académico resulta de particular interés, ya que nos muestra los prejuicios, estereotipos, conductas y actitudes que ponen en desventaja al alumnado en sus resultados escolares.

Así por ejemplo, se ha comprobado que cuando maestras y maestros tienen altas expectativas sobre el rendimiento del alumnado las probabilidades aumentan para la obtención de rendimientos altos y más aún cuando éstas o éstos tienen en consideración que la familia no es un obstáculo para el aprendizaje del estudiante ya que si se sobredimensiona la responsabilidad de la familia los resultados son contrarios; si integramos a las expectativas, creencias respecto a las diferencias de género, entonces se observa un sesgo en los resultados. Ya que a los varones se les “concibe” mejores para las ciencias, matemáticas, arquitectura y carreras técnicas, en tanto a las mujeres se les “concibe” como mejores en las carreras de ciencias en las áreas de la biología, medicina, veterinaria y ciencias de la salud por lo que el estereotipo de género considera a los varones mejor dotados para las áreas científicas más duras y en

tanto a las chicas las consideran mejores para las artísticas e intuitivas, reproduciéndose por parte de las y los docentes los estereotipos en lugar de contribuir a eliminarlos y poder potenciar las características de ambos géneros en todas las disciplinas, (Cominetti y Ruiz, 1997; Manassero y Vázquez, 2003).

De esta forma, a las niñas se les educa para jugar con muñecas y a los niños con artefactos y mecánicos; es por ello que con las experiencias de vida temprana y la orientación a sus intereses las niñas van a estar en desventaja en lo referente a las destrezas e intereses para las disciplinas científicas. Por otra parte, también la ciencia ha estado catalogada como competitiva, objetiva e impersonal, rasgos que también se le han atribuido a los varones, por lo que no hay un interés femenino ya que a las chicas les gusta trabajar más cooperativamente sin competición, por lo que su estilo de trabajo es contrario a lo que se percibe que se da en las aulas de las ciencias duras y aquéllas que eligen carreras tipificadas como masculinas son las más seguras y mejor preparadas ya que el mensaje masculino de la ciencia es que tiene matemáticas y éstas son difíciles, además de que en dentro de la comunicación visual o verbal se nos presentan figuras masculinas como científicos (Bustos, 2001; Manassero y Vázquez, 2003).

Con lo anterior es posible aseverar que las expectativas para los niños y niñas se delinean desde los juegos infantiles establecidos para cada sexo preparándolas y preparándolos con valores, prácticas sociales y habilidades diferenciadas, así al niño se le permite ser audaz, aventurero y se le impulsa la capacidad para correr riesgos con la libertad que esto implica, lo cual se refleja en rendimientos académicos que se encaminan al desarrollo del pensamiento científico o al éxito empresarial, mientras que los juegos aceptados y promovidos para las niñas están encaminados a profesiones definidas que tengan que ver con el cuidado de los demás, incluso cuando sus rendimientos académicos sean mejores que el de los chicos en general.

CAPITULO 3

FAMILIA Y DESEMPEÑO ACADÉMICO

Diversidad de la familia desde la perspectiva de género

El concepto de familia es tan polifacético, que para entenderlo necesitaríamos hacer converger múltiples miradas que nos acerquen a la comprensión de lo humano, ya que no podemos hablar de una sola familia, sino de familias, las cuales están en relación con el entorno social y el desarrollo de cada uno de sus miembros y han sido consideradas como una institución social presente en toda la historia de la humanidad.

La familia, así, sigue siendo objeto de estudio en las ciencias sociales al considerarla como una de las instituciones de socialización, aunque por supuesto que en la actualidad, la escuela y los medios de comunicación constituyen instituciones de socialización muy fuertes, como la propia familia (Bustos, 2001) y reconocer que cada estructura familiar en todo el mundo adquiere sus propias particularidades, con múltiples rostros, diversas y complejas estructuras y formas de organización interpretadas en cada cultura y en los contextos que funcionan; por ello resulta difícil dar una definición que englobe todas sus características y su esencia. Tal es su importancia y su alcance, hasta en uno de los escenarios en que tiene que ver con la formación del género como construcción sociocultural (Lerner, 2003;Ribeiro, 2004).

En la actualidad el término familia significa realidades heterogéneas. Aquella generalmente llamada *nuclear* está conformada por la madre, el padre y los descendientes directos. No obstante, existen variaciones por arreglos familiares, compuestas por personas adultas y del mismo sexo, familias unidas o no en matrimonio, con descendientes propios o provenientes de uniones anteriores de uno o ambos integrantes de la pareja, familias monoparentales

formadas con hijos e hijas y con padre o madre. Aun dentro de cada estructura familiar hay especificidades; así, cada realidad debe entenderse con base en la conformación de los cambios que requiere la sociedad en el nuevo milenio, por lo que hablar de diversidad familiar es reconocer una variedad de formaciones familiares con las interacciones que se establecen entre quienes las conforman, lo que permite que podamos hablar de una pluralidad de familias y no solo de un tipo (Quintero, 2007).

Esto que generalmente ha propuesto el funcionalismo ha sido ampliamente criticado por sus estereotipos sobre maternidad y una rígida división del trabajo entre los sexos; es el terreno de las mujeres y los infantes ubicando a los hombres en el eje instrumental, pues los vinculan a la familia con el mundo exterior, en tanto que a las mujeres se les sitúa en el eje expresivo, así como la composición de la familia nuclear, tendiendo a ubicar a las mujeres y descendientes en posiciones de dependencia respecto al hombre. No obstante que la realidad pueda alejarse de ese ideal, empezando por el hecho de que los hombres ya no son el único sustento aunque en el discurso se les reconozca como tales, así como que las familias no estén siempre integradas por ambos cónyuges y no siempre sean armónicas y afectuosas.

Las posturas funcionalistas sobre la familia tuvieron gran influencia durante la primera mitad del siglo XX, aunque hoy en día se consideran inadecuadas y limitadas, coincidiendo con Guevara (2004) sobre el análisis que hace de los cambios en las familias mexicanas, pues nos expone una serie de transformaciones en su estructura, composición y funcionamiento a partir de los cambios sociodemográficos, reajuste en el número de descendientes directos, la esperanza de vida que cada día es mayor lo que llega a representar matrimonios, divorcios y segundas nupcias resignificando concepciones de pareja y relaciones con hijas e hijos ligados a los cambios de los patrones culturales en las relaciones de género y estas relaciones están vinculadas a la reorganización de las condiciones económicas y políticas del país y los problemas que se generan de éstas condiciones como la pobreza, migración y desempleo lo cual cambia la

estructura y composición familiar, aumentando las familias en donde ambos cónyuges buscan trabajo remunerado, aumentan los hogares en donde la mujer es la proveedora familiar, hogares sin descendientes, hogares formados por personas solas, disminución de las familias nucleares y retorno a las familias extensas y multifamiliares o que pueden ser familias compuestas o reconstituidas, subrayando que las separaciones o divorcios se dan más frecuentemente en las zonas urbanas y entre las generaciones más jóvenes (pp. 118-121). Destacando así, como las corrientes funcionalistas no dan cuenta de la realidad de nuestro país e incluso de América Latina, pues es una postura que respondió a la realidad de la clase media estadounidense principalmente de la primera mitad del siglo pasado, pero ajena a sociedades latinoamericanas donde las unidades domésticas nucleares entablan un sin número de redes de interconexión y apoyo con parientes y vecinos. El instar sólo la nuclearidad de la familia deja fuera la multiplicidad de formas que una misma familia puede adoptar (García y Oliveira, 2006).

Habría que retomar algunos conceptos que en Europa se han desarrollado a partir del análisis de las familias. Moreno (2005) analiza familias españolas citando a Laslett, quien a su vez diferencia entre hogar y familia para poder estudiar la evolución de las estructuras familiares en ese continente; de ello menciona: “todas las familias forman hogares, pero no todos los hogares están formados por familias”. Esta definición ha sido utilizada por organismos internacionales para referirse a la unidad familiar, ya que los hogares pueden ser formados por una sola persona o varias sin núcleo familiar u hogares familiares de parejas, monoparentales, extensas —con miembros emparentados o no— o múltiples (formados por dos o más familias), lo cual permite advertir que las tendencias familiares están en relación con los modos de producción, los aportes que ha tenido el movimiento feminista y que han sido fundamentales, principalmente, desde el siglo pasado, los cambios sociodemográficos, el aumento de la esperanza de vida, la incorporación de la mujer al mercado laboral y los cambios culturales desarrollan nuevas organizaciones familiares; siendo los dos últimos factores los de mayor influencia, por el papel asumido por las mujeres en

la sociedad, el que abre una brecha de estudio a partir de las relaciones de género en el núcleo familiar (p. 26).

La dimensión y complejidad del estudio sobre la familia implica la necesidad de abordar su concepción desde la perspectiva de género, la cual ha dado aportes al conocimiento a ésta y sobre aspectos tales como la estructura de las familias, el poder, la autoridad, las relaciones de género en su interior, así como la división sexual del trabajo y la visibilización de las mujeres y de cada uno de los integrantes de la familia, dejando de ser el modelo de familia como unidad de medida. Desde el punto de vista de la corriente marxista del feminismo, de la producción teórica que ha generado el movimiento feminista y el enfoque de género en la familia, —una de las diversas instituciones sociales donde se produce la subordinación de las mujeres y se generan las desigualdades de género—, haciendo evidente las relaciones de poder asimétricas y desfavorables en el interior de las familias donde se articula la distribución del trabajo, la toma de decisiones, el control y la autonomía incluso del propio cuerpo. Así, la perspectiva de género ha contribuido a mostrar la pluralidad de acomodos familiares y a estudiar la dinámica interna de las familias caracterizadas por las asimetrías entre los géneros, lo que derriba el modelo ideal de familia nuclear, con roles diferenciados y sin contradicciones, al proponer modelos de familias que se caractericen por relaciones solidarias, división del trabajo, relaciones de poder y toma de decisiones equitativas, cuyos miembros compartan derechos y responsabilidades con una perspectiva más democrática y consensual en la crianza de los descendientes (cfr. Del Valle 1997; García y Oliveira, 2006), en este sentido Bustos (2001) nos refiere que algunas autoras han propuesto un modelo feminista de familia en el cual ambos sexos desempeñen tanto tareas instrumentales como expresivas, en el aspecto de tipo laboral remunerado y en el aspecto afectivo; simétricas en cuanto a los roles que se establezcan y que puedan generar criterios igualitarios de poder entre mujeres y hombres y con orientaciones democráticas hacia sus descendientes.

Y a pesar de las transformaciones que se generan dentro de las mismas estructuras y funcionamientos familiares las relaciones de poder entre la pareja y al interior de las familias son más lentas resistiéndose a cambios equitativos en la convivencia conyugal (Guevara, 2004). Así, la educación familiar equitativa juega un papel de suma importancia, ya que la información dada a través del lenguaje y las actitudes van construyendo un comportamiento e idiosincrasia durante el proceso de socialización, formando la identidad de género que produce estereotipos y roles dentro de la familia, que tradicionalmente se han generado en desventaja de las mujeres dentro de las estructuras de poder familiar, pues este poder se ha ejercido a través de las figuras masculinas.

Familia como formadora de género

Es a través de la familia donde se perciben las normas de conducta, valores y modelos de comportamiento para el desarrollo de destrezas sociales, y cuando se interiorizan por mujeres y hombres pasan a formar parte de un bagaje cognitivo y parte de la personalidad y por lo tanto, de su identidad de género.

Para aclarar el efecto de las normas sociales Butler (2006) especifica que la norma del género como categoría social requiere una mayor especificidad para entender cómo actúa; una norma no es lo mismo que una regla o una ley, ya que opera dentro de las prácticas sociales como estándar implícito o explícito de la normalización y cuando opera en la práctica social es común que permanezca implícita, difícil de leer y discernible de una manera clara en los efectos que la producen, ya que se internaliza en el aparato psíquico, por lo que el género es el mecanismo por el que tiene lugar la creación y la normalización de lo masculino y femenino, así, la autora al retomar a teóricos lacanianos y a Lévi-Strauss, expone que las normas simbólicas no son lo mismo que las sociales y que la regulación que tiene el género a través de ellas tiene lugar en la demanda simbólica que se coloca en la psiquis desde el inicio, entendiendo lo simbólico como la esfera que regula la suposición del sexo (el cual es entendido como un conjunto diferencial de posiciones masculinas y femeninas), por lo que la norma persiste en la práctica social y se re-idealiza y re-instituye en y por medio de los rituales sociales diarios

de la vida del cuerpo. Si el género es una norma, no es lo mismo que un modelo al que se busca imitar, sino una forma de poder social que produce el campo perceptible de los seres humanos y un proceso por el cual se instituye en dos unidades del género, por lo que éste es una norma regulatoria que da pie a otro tipo de regulaciones sociales; por tanto, la sexualización de la desigualdad precede al género y el género es su efecto.

Por eso resulta de interés considerar a la familia, ya que constituye el primer escenario en donde se establecen las bases para que la mujer y el hombre desarrollen lo que se espera de ellos en las diferentes etapas de su vida. Y aunque es evidente que la familia no es el único factor que determina el género en una sociedad, es la institución desde el punto de vista cultural que participa fuertemente en la socialización de las personas a partir del aprendizaje en las pautas de conducta; en este proceso se genera el sentimiento de pertenencia. Desde el nacimiento hasta la muerte se trasmite la representación cultural que cada grupo social le asigna a las mujeres y a los varones, y la relación entre género, familia y sociedad se da justamente cuando se presenta esta socialización, porque es ahí donde se construye la masculinidad y la feminidad (Quintero, 2007). Sin embargo, la familia no es la única institución socializadora, lo son también de manera muy importante, la escuela, los medios de comunicación y la religión entre otras, así como a través de estas instancias se subjetivizan consignas y determinaciones de la estructura social en la que se interactúa, donde se inicia la transmisión de valores y creencias. Durante el desarrollo se construyen actitudes y pautas de comportamiento a través del trato diferenciado de niñas y niños, tanto en el lenguaje, comunicación (verbal o no), juegos, juguetes y tareas asignadas dándose este proceso de manera interactiva ya que cuando las niñas y niños son socializados ellas y ellos también socializan a madres y padres dentro de su nuevos roles por lo que la socialización es recíproca (Bustos, 2001).

Es a través del género que la socialización se realiza de manera diferenciada desde cada entorno social, económico y cultural, y la identidad que se construye durante la infancia alcanza su mayor expresión en la adolescencia y en

la vida adulta. Lo cual quiere decir que la primera información en una interacción es el sexo y esta información hace que se activen los esquemas cognitivos que se relacionan con las concepciones construidas respecto a los varones y a las mujeres (Sánchez, 2000; Recagno, Otalora y Mora, 2006).

Género y sociedad

Para poder abordar la problematización sobre el género es necesario entrar a la complejidad y variedad de las articulaciones entre la diferencia sexual y la cultura, en donde se manifestarán las prácticas sociales y la expresión de deseos, que estarán marcados por el género pero también por la subjetividad construida, asumiendo que las personas son activas en el proceso de la construcción y reconstrucción de su propia identidad a través de su cambiante comprensión del mundo social a través de las prácticas (Rojas, 1999; Rodríguez y Peña, 2005).

Una problemática que ha estado presente durante siglos es la que tiene que ver con el androcentrismo y Guzmán (2005), expone que éste ha tomado al hombre y lo masculino como el único el cual prevalece en todas nuestras sociedades, haciendo que todas las estructuras sociales respondan de manera fundamental a las necesidades de los hombres, así todas las instituciones han sido conceptualizadas desde ésta perspectiva masculina y que así también se han percibido como universales validándose y aceptándose para toda la sociedad en su conjunto. Así la concepción androcéntrica ha significado la supremacía de un género en relación con el otro con el supuesto de “natural y hasta de naturaleza divina”, lo que ha caracterizado la negación de las mujeres en todos los ámbitos sociales, limitando su acción principalmente a la reproducción (Bolaños 2005 p. 6); sin embargo, Cobo (2003) al hacer el análisis de las teóricas de la diferencia sexual (entre ellas Celia Amorós y Lucy Irigaray) señala que el camino de la liberación que deben seguir las mujeres es asumir que la naturaleza humana es de dos y en consecuencia dos deben ser todo, además del orden simbólico en que se apuntan los géneros, pues mujeres y varones componen la humanidad.

Lo que mujeres y hombres dicen acerca de lo que perciben revela cómo se produce la construcción social de la masculinidad y de la feminidad, constantemente mantenida y negociada a través del discurso y de la interacción con otras y otros. Lo asociado a la masculinidad hegemónica son la fuerza física, la neutralidad emocional, la seguridad, el control, la individualidad, la competitividad, la instrumentalidad, la objetividad y la racionalidad; cómo en muchos sentidos la masculinidad es frágil e insegura, necesita ser constantemente defendida, por lo que la contradicción y la tensión caracterizan su proceso de configuración. De modo que aquellos que se desvían del modelo hegemónico ideal tienen altos costos emocionales, pues llegan a ser marginados o subordinados, lo que conlleva de manera general a que los varones desde las edades tempranas expresen rechazo hacia lo femenino y a los comportamientos femeninos y realcen al deporte como estrategia de formación de masculinidades (fútbol soccer y americano, entre otros).

En investigaciones de corte etnográfico se ha analizado el uso de chistes, bromas e incluso historias míticas de hazañas de los varones para demostrar la propia valía; incluso para el éxito académico los chicos deben aparentar ser más despreocupados por el trabajo escolar, pretendiendo que el éxito que obtienen es un logro sin esfuerzo, a la vez expresando poseer dotes de brillantez y genialidad, subestimando sus resultados en exámenes y ridiculizando los esfuerzos de las chicas. Incluso aquellos que se esfuerzan académicamente en el logro de metas académicas llegan a ser marginados por sus iguales (Rodríguez y Peña, 2005; Rodríguez, 2007). Lo que se refleja en un menosprecio a los resultados que ellas obtienen por los mejores rendimientos escolares respecto a ellos en el contexto académico internacional.

Con base en lo anterior, podemos concluir que la construcción social de la identidad de mujeres y varones tiene que ver con la autovaloración producida durante su desarrollo, las alternativas existentes, además de las características biológicas, psicológicas y sociales que cada cual trae y va adquiriendo en el desarrollo de su vida. Este conocimiento, integrado en la construcción de su

realidad, acrecienta o disminuye la consideración de determinados aspectos para su porvenir, incidiendo en comportamientos y actitudes, así como en habilidades que se desarrollan durante el proceso de crecimiento en su grupo social (familia, trabajo, escuela, amigos/as).

Relación escuela-familia y la adquisición de la identidad de género

Tanto en la educación formal, que tiene que ver con la escuela desde los niveles básicos hasta los estudios superiores, como en la familia, a los niños se les refuerzan las actitudes de libertad, inteligencia, rebeldía, agresividad, con juegos y juguetes que desarrollan su imaginación (Bustos, 2001). Ya en la edad adulta el estereotipo del hombre presenta a éste como a una persona que constantemente se preocupa por la afirmación orientada hacia el control y el dominio, anteponiendo regularmente el logro personal a las emociones y rasgos asociados al ser dominantes (símbolo de virilidad), independientes, activos, arriesgados, valientes, fuertes y poco emocionales. Regularmente a éstos se les da más libertad de acción y menos control de sus actos, en tanto que a las niñas se les inculcan actitudes de delicadeza, sumisión o docilidad o se les estimula hacia ciertas áreas diferentes, (López, 1999) lo que las induce a tener sentimientos de inferioridad intelectual en ciertas áreas del conocimiento, incluso cuando éstas obtienen en general rendimientos académicos más altos, eligiendo posteriormente profesiones menos valoradas socialmente (Subirats y Brullet, 1992).

Ya en la edad adulta el estereotipo de la mujer tiene que ver con la preocupación por el bienestar de los demás e interés en las relaciones afectivas y de las emociones. A la misma se le induce a tener un mayor cuidado en su integridad corporal, con rasgos o actitudes seductoras, temerosas, sensibles, supersticiosas, sentimentales y tiernas; lo que conlleva a tratos diferenciados desde que se nace y que repercute en su desarrollo posterior: los estereotipos masculinos y femeninos que se transmiten así por la escuela y la familia, los textos y los medios de comunicación, generan un marcado sexismo y androcentrismo

que limita al desarrollo de potencialidades principalmente para las mujeres, lo que representa una herramienta que mantiene el dominio masculino y/o el patriarcado (López, 1999; Bustos, 2001; García, 2005; Recagno et al, 2006).

El sexismo es el método que ha empleado la estructura social patriarcal para reproducir y mantener la inferioridad del sexo femenino, lo cual se representa en roles y estereotipos de género dicotómicos y bipolarizados dentro de las relaciones humanas (Loreley, 2005; cfr. Bonder, 1994).

Dentro del lenguaje, hablar de sexismo, además de suscitar controversias, no es bienvenido en muchos ámbitos, incluso el académico y hasta por las mismas mujeres; sin embargo, el lenguaje se encuentra en el inicio de cualquier reflexión hecha. “Pretender un lenguaje neutro es nombrar en falso; no nombrar lo que es, nombrar como masculino lo que es femenino, diciendo como todo argumento que esto debe ser así porque siempre ha sido así”. Los grupos que se han creado para el análisis del lenguaje tienen como objetivo pensar la lengua en los términos que corresponden a un sistema de representación de la realidad sexuada; así, la Comisión Asesora sobre el Lenguaje (1995; citado en Mañeru, Jaramillo y Cobeta, 1996) afirma:

“No es una repetición nombrar en masculino y femenino cuando se representa a grupos mixtos. No duplicamos el lenguaje por el hecho de decir niños y niñas o madres y padres, puesto que duplicar es hacer una copia igual a otra y éste no es el caso. Decir el ciudadano y la ciudadana, o la ciudadana y el ciudadano, no es una repetición. Como no es repetir decir amarillo, negro, azul, verde. Cuando decimos todos los colores estamos refiriéndonos a todos ellos, de la misma manera cuando decimos la ciudadanía estamos nombrando al conjunto de hombres y mujeres [...] La diferencia sexual está ya dada en el mundo, no es el lenguaje quien la crea. Lo que debe hacer el lenguaje es, simplemente, nombrarla, puesto que existe” (p. 144).

Explicando la autora que históricamente los grupos dominados, entre ellos las mujeres, son también la historia de su exclusión de los valores dominantes.

Estos valores se transmiten a través de las instancias de socialización como la familia, la escuela, los medios masivos de comunicación y la religión entre otras, que tienden a perpetuar imágenes de mujeres y hombres limitados a los estereotipos de género, que tienen que ver con la apariencia física, rasgos psicológicos y formas de pensar, construyéndose con una gran carga simbólica en la llamada feminidad “como propia para las mujeres” y masculinidad “como propia para los hombres”, así, lo asociado a la masculinidad generalmente se le otorga un mayor prestigio y estatus social, depreciando lo asociado a la feminidad; un problema de esto, es que se presentan como características bipolares y excluyentes pues “se asume como algo inaceptable que una mujer tierna o cariñosa sea al mismo tiempo independiente, inteligente o tome decisiones de manera asertiva. Igualmente se ve como algo incompatible que un hombre afectuoso y comprensivo pueda ser también valiente, creativo y autónomo” (Bustos, 2003, p. 5).

La belleza, la afectividad y la intuición entre otros, son valores que se reconstruyen y se asignan a las mujeres, concediéndoles estos valores después de la exclusión de los valores que se reservan para los hombres, lo que se asume por ellas mismas como “equilibrio”, aunque sea al precio de su exclusión (cfr. M. Durán, 1982; Bengoechea, 1995; Alario, 1995). Por lo que una de las barreras a las que se enfrentan las mujeres es al predominio de esos valores que las excluyen y que las relacionan a lo concreto, al sentimiento, a la naturaleza, a la sensibilidad y a la sumisión en contraposición a lo abstracto, a la razón, a las ideas, a la experiencia y al proyecto de dominio; valores que se incluyen como masculinos.

La problemática del sexismo que muchas veces se considera como exagerada y que ocurre desde los primeros años de vida y se da también desde los primeros años escolares nos remite a un conjunto de prejuicios que aparentemente ya no existen o cada vez se presentan menos, pues para la opinión en general las niñas y los niños tienen las mismas oportunidades para estudiar; no obstante, las formas de discriminación hacia las mujeres se vuelven

cada vez más sutiles ya que ambos son educados de distinta forma por los mismos docentes y aparece en el lenguaje, en las relaciones interpersonales y en las tareas diarias que tienden a construir los comportamientos, transmitidos por los medios masivos de comunicación, familia y escuela, dando posibilidades desiguales negativas e injustas, —a todo esto se le conoce como currículo oculto— pues aunque parece que estas diferencias dentro de la formación educativa no producen diferencias, en los resultados académicos las repercusiones son a posteriori en la formación de personalidades y elecciones sobre áreas de trabajo o estudios profesionales en donde las mujeres y hombres se comportan con distintas expectativas, sumando menores posibilidades para ellas en el mercado laboral, además de una jerarquización social desvalorizada (Subirats y Brullet, 1992; Bustos, 2001; Rodríguez y Peña, 2005; Arcos et al, 2006).

Así, en muchos espacios educativos se disuade a las alumnas para que elijan carreras tipificadas como masculinas, y cuando lo hacen encuentran hostilidad en el ambiente escolar, laboral y familiar, circunstancia que le obliga a demostrar resistencia y valía, lo cual tiende a lesionar su bienestar. En contraste, la hostilidad que viven los chicos que optan por actividades profesionales que tradicionalmente han sido tipificadas como femeninas, proviene principalmente de la desvalorización social de su elección, del menor prestigio y remuneración laboral.

El que los hombres no elijan carreras “femeninas” se puede explicar por la baja valoración social y por las pocas expectativas de empleo, en tanto en las mujeres parece que estos aspectos no afectan a la hora de sus elecciones. Como producto de la internalización de todos los estereotipos y roles de género que marcan como actividades propias las labores del hogar y el cuidado de los hijos e hijas, muchas mujeres siguen eligiendo carreras que cuando se insertan en el mercado laboral no interfieran demasiado con su vida privada por lo que los trabajos que eligen son generalmente compatibles con el trabajo de reproducción y las “obligaciones familiares”, eligiendo medias jornadas lo que conlleva a salarios

más disminuidos. Esta adaptación subjetiva a las constantes dificultades no siempre resulta satisfactoria; aun cuando las decisiones de las propias mujeres tienen que ver con no tener descendientes directos, se les asigna la obligación a atender a sus progenitores o demás parientes (niños/as o ancianos). También es conveniente resaltar que en las familias monoparentales, con la ausencia del padre la disminución del trabajo en el hogar para las madres es notoria, por lo que en este aspecto las mujeres en su balance de tiempo tienen ventajas con la ausencia del compañero, en tanto los hombres ganan en su balance de tiempo con la presencia de una compañera (Del Re, 1995; Mañeru et al, 1996; López, 1999).

Otro pilar importante es el currículo que puede ser entendido como un conjunto de prácticas educativas humanas en una constante construcción social, en tanto el currículo oculto de género (cog) es el conjunto interiorizado y no visible para el nivel consciente de construcciones del pensamiento, valoraciones, significados y creencias que construyen determinadas relaciones y prácticas sociales entre hombres y mujeres en los cursos en el aula, y que en las formas de comunicación refleja los mensajes subliminales respecto a la condición femenina y masculina (Arcos, *et al*, 2006; Lovering y Sierra, 1998). Más específicamente el currículo oculto de género se refiere al trato diferenciado que se les da a mujeres y hombres dentro del salón de clase por medio del lenguaje, tono de voz, adjetivos, actitudes, tipo de preguntas, así como el tiempo que se dedica a ellas y a ellos en el salón de clases (Bustos, 2001).

En la indagación del currículo oculto debe tomarse en cuenta la forma de pensar o la idiosincrasia y las prácticas escolares que realiza el profesorado. En lo que se refiere a los mensajes implícitos y valores transmitidos que se dan a niños y niñas dentro de la educación formal e informal, no sólo se da en la observación de las interacciones sociales; los mensajes para las niñas y niños está en los juegos (los niños no lloran y pueden ser traviosos en tanto las niñas han de ser cuidadosas y delicadas etc.) .

En las investigaciones citadas por Subirat y Brullet (1992) en cuanto al lenguaje, se asume que hay más probabilidades que a los chicos se les concedan mayores atenciones en el aula, por lo que aumenta la probabilidad de sentirse más valorados; el índice de adjetivos diminutivos y superlativos en mayor porcentaje se les dicen a las niñas; las diferencias en sus comportamientos muestran valoraciones disímiles para niñas y niños, y se sigue advirtiendo una sobre valoración por parte de las profesoras y profesores hacia los estereotipos masculinos presentados por los niños, así como el protagonismo en clase manifestado generalmente por éstos. Así, en los estudios realizados que analizan el currículo oculto las que sufren mayores ambivalencias son las niñas, ya que si el comportamiento es convencional y adaptable no es bien visto, pero tampoco un prototipo que refleje lo contrario, lo que implica que nunca son aceptadas como son, es decir, su autenticidad siempre está en conflicto, en tanto con los niños aun cuando los profesores y profesoras tengan problemas para controlar el comportamiento de éstos, dentro de sus opiniones les parecen positivos.

Desde los años 70 en las investigaciones relacionadas al tema de la discriminación sexista dentro del lenguaje y currículo oculto, se ha mostrado que la enseñanza es diferencial para niños y niñas, ya que los primeros reciben más atención, se les deja hablar más, son más respetados y se les considera más interesantes, en tanto a las niñas se les subestima y sus logros son menos reconocidos, además de sufrir violencia por parte de sus pares, lo cual conlleva a que durante el proceso escolar tengan desvalorización personal y profesional. También la trasgresión de las normas dentro del aula no es mal visto si lo hacen los niños, en tanto las niñas se adaptan más evitando infringir las normas; así, en el discurso explícito hay garantías para el acceso de mujeres y hombres. Sin embargo, dentro del aspecto simbólico el sujeto en construcción en la educación sigue siendo fuertemente masculino (Subirats y Brullet, 1992).

Ambiente sociofamiliar y su relación con el desempeño académico

En las últimas décadas el interés por el clima familiar y su relación con el rendimiento escolar ha aumentado significativamente por ser la familia el grupo social primario donde se comienza a percibir el contexto social para interactuar en él y se propician ciertas características que limitan o favorecen el desarrollo educativo. Para algunos autores la familia es un factor significativo para el desempeño académico, por los efectos que tiene en la motivación en el desarrollo de habilidades educativas, culturales y sociales a partir de la calidad de las interacciones que establecen los sujetos desde la primera infancia y durante las etapas de la vida; para otros, no es una causa determinante.

Existe la idea de que ciertas variables de la familia correlacionan con el éxito escolar, por lo que el papel de ésta es fundamental no solo para explicar sus causas, sino para combatir el problema. Así, aspectos como la orientación intelectual, la presión para el logro y la aprobación parental parecieran relacionarse con la inteligencia, el logro académico y otras características afectivas tales como el autoconcepto académico, o el grado de ajuste escolar.

Es importante la percepción que los jóvenes tengan acerca de cómo los valoran en su familia, así como de la percepción de apoyo, ya que el desempeño académico dependerá de la manera en que el estudiante percibe su ambiente familiar, y si éste favorece una comunicación positiva, afecto y un buen manejo de la autoridad, ello permitirá en el estudiante un mejor desempeño académico (Covadonga, 2001; David, 2001; cfr. Rosario, Mourao, Núñez, González y Solano 2006).

Contrariamente, aquel que perciba problemas familiares y personales se sentirá obstaculizado para su aprovechamiento escolar, ocupando un lugar fundamental la convivencia familiar democrática entre progenitores y sus descendientes, sucediendo lo contrario en ambientes autoritarios e indiferentes de parte de sus progenitores, mientras la violencia en sus diversas formas se asocia

al fracaso académico (Torres y Rodríguez, 2006; Bazán, Sánchez y Castañeda, 2007; Garbanzo, 2007).

Otro aspecto que se relaciona con el desempeño académico positivo es el apoyo parental en las tareas escolares en casa, ya que diversas investigaciones han encontrado que cuando progenitores dedican tiempo para el apoyo de éstas actividades, sus hijas(os) mejoran en el rendimiento académico; los estudios del Programa para la Evaluación Internacional de los estudiantes [PISA], (2006) constatan que los países y escuelas que prescriben más tareas para casa presentan mejores niveles de rendimiento.

Hay estudios que demuestran resultados distintos a los expresados anteriormente: García-Nuñez (2005) en una investigación realizada en universidades de Lima, Perú, sobre **habilidades sociales** (las capacidades que posee una persona para actuar socialmente), **clima familiar** (la cohesión, conflicto intelectual-cultural, moralidad-religiosidad y organización), y **rendimiento académico** (las notas globales), concluye que no hay correlaciones significativas entre las habilidades sociales y el clima familiar con el rendimiento académico; no obstante, en su estudio se observa que el tener adecuadas habilidades sociales y ser reforzado por la familia ayuda a que se desarrollen positivamente sus habilidades cognitivas, por lo que puntualiza que si bien la familia tiene un gran peso en la formación de las destrezas sociales, no se puede afirmar que son determinantes del desempeño académico, pues una actitud o comportamiento no siempre incide de la misma manera sobre el rendimiento escolar, por lo que analizar la influencia de la familia en este aspecto es considerarla como un componente social en el cual cada estructura familiar genera diversas expectativas a través del proceso de socialización (cfr. Fernández y Salvador, 1994; Rosario *et al*, 2006; Cornejo y Redondo, 2007).

Por su parte, Muñoz (1993; citado en Edel, 2003) llevó a cabo un estudio de factores que inciden en el rendimiento académico en una población de estudiantes mexicanos de niveles medio-superior y superior; en una población de colegiales becados. El área familiar que constó de un solo indicador fue el de la integración

familiar. Encontró que la integración familiar no tuvo incidencia en el rendimiento académico, por lo cual concluyó que no existieron diferencias estadísticamente significativas en la integración familiar entre estudiantes becados de alto rendimiento académico y estudiantes becados de bajo rendimiento académico.

Por último, suele pensarse que el efecto familiar está determinado por el nivel socioeconómico, pero esto es aún más complejo ya que tiene que ver con el “mundo de vida” en que se nace y se desarrollan las personas, y aunque el status socio-económico de la madre y del padre es importante, llega a ser más decisivo en quienes provienen de hogares de escasos recursos, la organización familiar, su clima afectivo o la adquisición temprana de actitudes y motivaciones (Brunner y Elacqua, 2004). en

Nivel cultural-familiar y su influencia en el desempeño académico

El énfasis que se le ha dado en diversos estudios al nivel cultural de la madre y del padre relacionado al desempeño académico, es necesario abordarlo desde diversos enfoques sociales y así quizás poder tener un panorama más amplio que nos permita comprenderlo, para la valoración de esta relación.

Otra perspectiva para analizar el influjo de la familia sobre el desempeño académico son las condiciones socioeconómicas familiares dentro de las cuales está el ingreso familiar, el número de personas dependientes, tipo de vivienda, número de hermanos y hermanas, medio de transporte, escolaridad de los padres, expectativas familiares y medios económicos. (Cú Balán, 2006; Frenette & Zeman, 2007; Nakajima, 2008) estos son indicadores que influyen de manera preponderante; representando el nivel cultural una variable importante y dependiente de estas características se generan expectativas, aspiraciones y lenguajes durante el proceso de socialización y cuando se relaciona con el éxito escolar en algunos de los estudios realizados se muestra que las clases más desfavorecidas escasamente valoran este aspecto.

Sin embargo, cuando se analizan los aspectos anteriores las expectativas ocupacionales de progenitores mantienen una relación significativa con el rendimiento, mayor aun que la estructura familiar o el estatus social, por lo que las expectativas son un factor motivacional que favorece el rendimiento, superando e incluso anulando el efecto inhibitor del nivel intelectual. Aquí resalta, entre otras cosas, que la motivación puede ser determinante ya que “no existen torpes ni listos, sino alumnos motivados o apáticos”, puesto que el fenómeno del desclasamiento se refleja en el rechazo del niño a las instituciones educativas, provocado esto por el sentimiento de alineación a los valores de la clase dominante dentro del ámbito educativo. Así el ambiente educativo no es tan significativo para las hijas e hijos de las clases obreras, existiendo afortunadamente excepciones. De todos los indicadores de la variable clase social se muestra que la mayor relación con rendimiento académico es el nivel de estudio de la madre y el padre (Fernández y Salvador, 1994 p. 181)

Otra opinión referente a la relevancia que tiene el nivel educativo del padre y la madre en el rendimiento académico es el estudiado por Garbanzo (2007); en sus estudios, realizados en Costa Rica, concluye que cuanto mayor sea el nivel educativo de los progenitores y en especial el de la madre, mayor incidencia positiva sobre el rendimiento académico de sus descendientes, ya que éstos(as) tienen una mayor percepción de apoyo hacia sus estudios y mayores exigencias se les plantean, pues las madres le dan mayor importancia a los deberes académicos, lo que no sucede con madres que tienen menores niveles educativos, atribuyendo este factor a una formación sociocultural donde los padres suelen delegar la educación de sus hijos e hijas a la madre. No obstante, por otra parte, en los estudios que hace Cú Balan (2006) en estudiantes de la Universidad de Campeche, este investigador concluye que el nivel sociodemográfico no es un factor determinante en las causas de reprobación/deserción ni en el rendimiento académico analizado en esa muestra de estudio.

En los países donde las diferencias sociales se acentúan, los estudios sobre desempeño académico muestran en general que el origen social y cultural

contribuye a las diferencias en el rendimiento escolar, aunque las niñas y mujeres actualmente suelen obtener mejores promedios que los varones, y como ya se había mencionado, esto ocurre en cualquier país, y en consecuencia este hecho ha generado un mito, que mueve a creer que hay una escolarización igualitaria para ambos, es decir, que las mujeres alcanzan los mismos niveles de escolarización que los varones. No obstante, la tendencia a que ellas elijan profesiones menos valoradas socialmente y con menores gratificaciones económicas que aquellas que son catalogadas como “masculinas”, muestra que la educación tiene un mensaje contradictorio principalmente para el género femenino. La igualdad de oportunidades en educación, pero al mismo tiempo la desvalorización de actividades profesionales con rasgos femeninos, las expectativas sociales para su sexo que las limita en intereses que coincidan con actividades que sean catalogadas como masculinas (Subirats y Brullet, 1992), lo cual viene a confirmar la teoría de la reproducción social y del capital cultural planteada por Bourdieu (1998) sobre la formación de preferencias diferenciadas en las distintas clases sociales. En el caso de género puede retomarse para la designación de formas de pensar, actuar y sentir que están ligadas a una posición social, y por supuesto de género, que lleva a que se prefieran aquellas funciones que ideal y objetivamente son más probables para su género y clase social.

Morales et al, (1999) explica que dentro de la determinación sociológica o socioeconómica en el rendimiento académico se distinguen tres ejes fundamentales:

- El sistema educativo es el instrumento para la reproducción social y su función es dejar a cada individuo en la posición que le corresponde, por lo que el rendimiento escolar es el reflejo de la clase social y la hipótesis que manifiesta es que las clases sociales bajas son las que más fracasan.
- El segundo eje vincula la clase social con el rendimiento; sin embargo, considera a la clase social tan amplia que opta por indagar la estructura más

cercana al niño(a) que es la familia, donde se encuentra la clave para explicar el rendimiento dentro de su proceso educativo.

- El tercero, incluye a los dos anteriores tomando en cuenta los factores culturales, sociales y económicos, pues cuando la niña o el niño llega a la escuela en diferente posición respecto a su familia, llegará con un bagaje más pobre y menos organizado si es de clase social desfavorecida.

Aunque en su investigación en colegios de nivel primaria de España concluye que el nivel de escolaridad de los padres, el número de hermanos o hermanas, el interés de la familia en el alumnado, las expectativas que tengan los padres sobre los estudiantes tiene un impacto notable para su desempeño académico; sin embargo, anota, deja fuera el papel de la escuela y la importancia de la práctica docente que puede llegar a influir sobre el desarrollo escolar del estudiantado (cfr. Martínez, 2007, 2008).

En México De Garay (2004) hace todo un análisis metodológico sobre la integración de los jóvenes al sistema universitario en los planteles de la Universidad Autónoma Metropolitana. Al profundizar sobre el perfil del estudiante ofrece toda una interpretación de los factores que inciden en la integración de los jóvenes al sistema académico, retomando los aspectos teóricos bourderianos sobre capital cultural, habitus y reproducción social. De Garay explica y critica la aseveración teórica sobre “origen es destino” pues, dice, ésta nulifica las posibilidades de los sistemas educativos para construir políticas que promuevan la equidad educativa; si ésta fuera la solución, explica, el perfil del estudiante ideal se descubriría antes de que las chicas y chicos pisaran las aulas y se dejaría de concebir a la educación como un proceso en el que si bien se reconocen las diferencias sociales y culturales del estudiantado el papel de la escuela y los procesos de socialización que se generan dentro del aula pueden resultar definitivos. Lo cual muestra que ni el origen social, ni la escolaridad de los padres son factores que determinan directamente el grado de integración de los jóvenes a la universidad, (pp. 196-197) el autor, recurre pues a otros factores de análisis

como por ejemplo el consumo televisivo, las practicas del profesorado, el ambiente escolar, la escuela de procedencia y la condición laboral. Este autor concibe al estudiantado en la complejidad de la vida social, por lo que su origen social tiene un efecto parcial y acotado sobre su integración académica; así, indica que los problemas no se localizan únicamente en aquellos factores que las instituciones educativas difícilmente están en condiciones de modificar (origen social), sino en otros aspectos sociales que tienen que ver justamente con el sistema educativo (Cominetti y Ruiz, 1997; cfr. Mella y Ortiz, 1999).

No todos los autores coinciden en la influencia del estatus social y el nivel socioeconómico de la madre y del padre sobre el rendimiento académico, si bien al relacionar éstas categorías en sus investigaciones no han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre éstos aspectos, las diferencias significativas se observan en el mejor rendimiento de mujeres respecto a los hombres (Tsai, 2005).

Los autores del movimiento de escuelas eficaces que plantean el papel fundamental que juega la escuela, tomando a la inteligencia como un potencial dinámico desarrollado por el entorno escolar y el interés familiar por el niño, insisten en que estando presentes estos aspectos la clase social dejaría de ser un factor que inhibe en general el desarrollo positivo en el rendimiento escolar del alumnado de las clases más desfavorecidas. Desde la década de los 80 identifican los factores de escuela, aula y contexto que generan las diferencias entre escuelas más o menos eficaces, y definen a la escuela eficaz como aquella que “promueve de forma duradera el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos más allá de lo que sería previsible teniendo en cuenta su rendimiento inicial y su situación social, cultural y económica” (Cornejo y Redondo, 2007).

Esta postura recoge el principio de equidad que plantea educación igual para todas y todos, la perdurabilidad en el tiempo y el desarrollo integral que tiene que ver con el bienestar y satisfacción de sus estudiantes con el objetivo de lograr que el alumnado alcance metas educativas de calidad independientemente de su origen social, propiciando una agenda en política educativa que contribuya a

mejorar las oportunidades educativas de los menos privilegiados sin dejar del lado la relación de escuela-familia, argumentando que el proceso educativo solo tiene mejora si se construye desde dentro de la escuela (Raczynski y Muñoz, 2005).

El análisis de algunos autores chilenos (Carrasco, 2008; Muños y Vanni, 2008, Durán, 2008;) sobre la contribución a las investigaciones sobre eficacia escolar es sin duda lo que puede llegar a marcar políticas educativas en América Latina. Las reformas necesarias deben ser respaldadas por el compromiso y responsabilidad de los gobiernos para mejorar la calidad y la equidad en la educación, retomando la experiencia de Cuba (Torres, 2008) en la toma de decisiones en política educacional de un liderazgo desde el Estado, y la importancia de propuestas que nos da Uruguay (Fernández y Betancur, 2008) en cuanto a una estructura de gestión de sistema educativo, la planta docente y las políticas hacia los estudiantes. En México (Carvalho, 2005), la evolución sobre este campo se encuentra principalmente en estado del conocimiento a partir de la comparación de resultados de los exámenes de admisión a la educación media-superior y de indicadores en algunas escuelas secundarias, que miden el efecto escolar y las características particulares del estudiantado.

La polémica en cuanto a la influencia del rendimiento a partir del nivel cultural de la madre y del padre sigue generando opiniones diversas y opuestas. Sumado a lo anterior, Ovejero et al, (1994) plantea que no es la clase social familiar la que determina el rendimiento escolar, pues son estas construcciones sociales donde la profesión de los padres y los ingresos no lleva a una mayor o menor probabilidad de éxito o fracaso escolar sino que es el ambiente familiar y las interacciones sociales que ahí se den las que van a constituir la unidad de producción ideológica.

Familia democrática desde la perspectiva de género

Los factores políticos, jurídicos, religiosos y culturales son fundamentales para los cambios sociales de los roles de género, ya que explícita o implícitamente éstos tienden a reproducir estereotipos y desigualdades de género, pues la cultura

marca a las personas con el género, por lo que el género marca la percepción de lo demás. Así, el género es un producto social aprendido institucionalizado, representado y transmitido a través de las generaciones (Arcos *et al*, 2006). Las crisis económicas, los movimientos sociales y el feminismo, han provocado el descubrimiento de la productividad de las mujeres y las han introducido en el ámbito económico; así también las medidas demográficas en el control de la fecundidad y la separación de la sexualidad, ha generado la necesidad de cualificar su fuerza de trabajo en casa y fuera de ella, por lo que su acceso a la educación ha ido en aumento, lo que representa en las mujeres un proyecto de realización personal más autónomo y para los hombres cambios en la concepción de una masculinidad que no sólo se base en el rol de proveedor económico; sin embargo, es necesario un cambio sustantivo en la estructura patriarcal y desaparecer la polarización y las asimetrías genéricas (Ariza y Oliveira, 2004; Moreno, 2005).

Bustos (2001) menciona algunas investigaciones hechas en la Universidad de Yale sobre dieciséis familias, en las que la madre trabaja tiempo completo —por razones principalmente económicas—, y el padre se ocupa de la casa y de la educación de hijas e hijos. Señalando la autora que en las familias tradicionales los padres más que las madres, tienden a resaltar los estereotipos femeninos y masculinos. Sin embargo, en las observaciones hechas en éstas dieciséis familias, los padres se conducen en función de la personalidad de cada cual, lo que permite un alejamiento de los estereotipos acostumbrados obteniendo los siguientes resultados:

Las niñas tienen imágenes muy activas del mundo exterior y los niños no tienen ningún temor a 'actuar como niña'. Saben lo que hay que hacer con un bebé y no consideran el cuidado de los bebés como trabajo femenino, sino como una tarea 'humana'. En este sentido...si los padres les dedicaran un poco más de tiempo a sus hijos, podrían beneficiarse tanto como sus hijos, de ese incremento de responsabilidades. Muchos hombres se manejan muy bien dentro de las relaciones de competencia, pero muy poco dentro de las relaciones de intimidad (p. 316).

La revisión de la literatura sobre las funciones de los varones y mujeres en el hogar, nos muestra que en general las tareas del hogar se les sigue dejando a las mujeres, mientras la participación de los varones es escasa o nula, lo que constituye un freno para el desarrollo de aquellas en los diferentes ámbitos públicos. La discontinuidad profesional de las mujeres es otro de los problemas a enfrentar pues la actividad económica fuera de casa se caracteriza por irregularidades e interrupciones que se asocian frecuentemente a un ciclo vital, como el nacimiento de hijas e hijos o el ingreso de éstos a los ciclos escolares. La maternidad es uno de los aspectos fundamentales que debe afrontar la mujer si quiere ingresar al mundo laboral, además de la discriminación a la que está expuesta en el mundo laboral.

Aquellas que han sido exitosas a pesar de los obstáculos y que han tenido hijos e hijas, muchas veces cargan con el sentimiento de culpa, pues los procesos de socialización provocan que ellas asuman e internalicen el compromiso y la obligación moral de criar y cuidar a sus hijas e hijos (Ribeiro, 2004), observándose en los últimos años que el trabajo de las mujeres fuera de casa es el que ha contribuido y ha generado mayormente al cambio sociofamiliar, por lo que es esencial el cambio de mentalidad sobre las mujeres y el papel fundamental que pueden desempeñar en todas las esferas económicas, políticas y sociales.

En nuestro país la participación de los varones en las tareas domésticas es sumamente pobre; así lo muestra el INEGI (2003), ya que el 93.6% de las mujeres mayores de 20 años participa en estas labores en tanto que menos de la mitad (41.9%) de los varones participa de estas mismas actividades.

Los principales obstáculos para una equidad en el empleo no dependen solo de las mujeres ni del mercado de trabajo o de las leyes laborales; también depende de las estructuras familiares y las ideologías que siguen segregando a los sexos, por lo que se convierte en una necesidad imperante el promover la incorporación de los varones en el trabajo al interior de las familias, ya que la solución no consiste únicamente en abrir más oportunidades para las mujeres sino erradicar el problema desde la organización interna de las familias sobre la

distribución de funciones y tareas, en las que se forme también a los hombres con perspectiva de género (Ribeiro, 2004).

Es indiscutible que la realidad familiar esta en permanente cambio, lo cual da lugar a nuevos esquemas en donde los individuos cohabitan; necesitamos reeducarnos y reeducar para que dentro de las familias cualquiera que sea su estructura y organización, las estructuras de poder sean equitativas y no se ejerzan solamente en las figuras masculinas.

El desarrollo de la familia o familias que aspiren a una estructura más justa debe tender no solamente a una participación más activa de las mujeres en los ámbitos públicos, sino a una participación equitativa de los varones en la esfera doméstica y en el cuidado de los hijos e hijas, tratando de disociar la imagen femenina de las funciones internas familiares. Sin embargo, aun cuando la participación de las mujeres va en constante aumento dentro de la fuerza laboral, la división del trabajo intradoméstico no se ha podido modificar sustancialmente por parte de los hombres tanto en los países desarrollados como en los que están en vías de desarrollo.

CAPITULO 4

MÉTODO

Justificación y problema de investigación

A pesar del creciente reconocimiento sobre la necesidad de hacer investigación en las diferentes áreas del conocimiento con perspectiva de género, ésta ha sido escasamente incorporada al tema del desempeño académico relacionado con la presión, apoyo o motivación familiar ligada a la escolaridad de la madre y el padre; por lo tanto, resulta muy importante su inclusión, a fin de conocer una parte de la realidad de manera más objetiva, ayudándonos de las metodologías cuantitativas que permitan profundizar la exploración al desagregar por sexo los datos, para realizar un análisis sobre las desigualdades desde esta perspectiva, con el objeto de tener un mejor entendimiento sobre el desempeño académico y su relación con la familia.

El rendimiento escolar es un constructo que valora los logros alcanzados en el aprendizaje de las distintas áreas de conocimientos escolares (Manassero y Vázquez, 2003); no obstante, centrándonos en el rendimiento del estudiantado y analizándolo a partir de las calificaciones otorgadas por el profesorado, parece claro que un elemento importante se refiere a los tipos y criterios de evaluación empleados. Las calificaciones representan uno de los criterios que más se utilizan, por ser uno de los factores vaticinadores de mayor estabilidad que se conocen en relación con el rendimiento escolar; y aunque las calificaciones facilitan una serie de datos objetivos, presentan también inconvenientes y limitaciones, pues valoran solo la calidad de los logros de las metas educativas, pero no consideran otras finalidades educativas que proclaman los sistemas institucionales que no se centran exclusivamente en los aprendizajes cognitivos o academicistas. A pesar de esto, las calificaciones escolares parecen un criterio válido para definir

rendimiento académico como se viene usando en muchas investigaciones (Cano, 2001).

Los estudios que se han centrado sobre el rendimiento; que se expresa en el desempeño escolar, ofrecen un panorama sobre las múltiples causas que afectan el rendimiento del estudiantado; así, las interacciones que tienen las diversas variables se pueden estudiar desde distintos enfoques psicológicos, pedagógicos y sociológicos, lo que convierte a esta área de estudio en algo muy complejo pero a la vez interesante y algunas veces difícil de delimitar con claridad (Covadonga, 2001).

Los elementos enumerados son el punto de partida del presente estudio enfatizando el factor familiar y considerar la excesiva importancia que le han dado algunos autores a la familia, lo cual implica explorar y analizar desde la perspectiva de género, la incidencia de la percepción que tienen mujeres y hombres sobre la insistencia de sus progenitores para seguir estudiando y su relación con el rendimiento académico de estudiantes de bachillerato, con un seguimiento de cuatro años consecutivos (2004-2007), y la influencia o relación que tiene la escolaridad de la madre y del padre.

Preguntas de investigación

1. ¿Existen diferencias en la percepción de **mujeres y hombres** de bachillerato, sobre **la insistencia** de sus progenitores para seguir estudiando?
2. ¿Qué relación existe entre el **rendimiento académico** y la percepción de **mujeres y hombres** de bachillerato, sobre **la insistencia** de sus progenitores para seguir estudiando?
3. ¿Existe relación entre la **escolaridad de la madre** y el **rendimiento académico** de mujeres y hombres de nivel bachillerato?
4. ¿Existe relación entre la **escolaridad del padre** y el **rendimiento académico** de mujeres y hombres de nivel bachillerato?

-
5. ¿Hay relación entre el **nivel de estudios de la madre y del padre** con el **rendimiento académico** y la percepción de **la insistencia** de sus progenitores para seguir estudiando en **mujeres y hombres** de bachillerato?
 6. ¿Cuál es el grado de **escolaridad de la madre y del padre** de **mujeres y hombres** que obtienen **promedios altos** y **promedios bajos**?

Objetivos

Objetivo general

Explorar y analizar desde la perspectiva de género la relación que existe entre la percepción, que tienen mujeres y hombres de bachillerato sobre la insistencia de sus progenitores para seguir estudiando con su rendimiento académico (calificaciones obtenidas), indagando así mismo la relación con el grado de escolaridad de la madre y del padre.

Objetivos específicos

1. Comparar la percepción de mujeres y hombres de bachillerato sobre la insistencia para que sigan sus estudios.
2. Identificar la relación entre la percepción por parte de mujeres y hombres de bachillerato sobre la insistencia para seguir estudiando con el rendimiento académico.
3. Analizar la relación entre el grado de escolaridad de la madre y el rendimiento académico de mujeres y hombres de nivel bachillerato.
4. Analizar la relación entre el grado de escolaridad del padre y el rendimiento académico de mujeres y hombres de nivel bachillerato.
5. Explorar la interacción entre el nivel de estudios de la madre y del padre sobre el rendimiento académico y la percepción por parte de mujeres y hombres de bachillerato sobre la insistencia de sus progenitores para seguir estudiando.

-
6. Comparar el grado de escolaridad de la madre y el padre de mujeres y hombres que obtuvieron promedios altos y bajos.

Hipótesis

Hipótesis conceptual

En varias investigaciones sobre rendimiento académico se le ha dado un peso importante a la familia, aduciendo la idea de que esto es fundamental para explicar los factores asociados al rendimiento escolar, entre las que se encuentran la presión y motivación familiar al logro (Covadonga, 2001). No obstante en otras investigaciones se le da más importancia a otros factores de análisis social que tienen que ver con las instituciones educativas y el aula (Raczynski y Muñoz, 2005).

Hipótesis de trabajo

1. Existen diferencias significativas entre la percepción de mujeres y hombres de bachillerato sobre la insistencia de sus progenitores para que sigan sus estudios.
2. Hay diferencias significativas entre la percepción de mujeres y hombres de bachillerato sobre la insistencia de sus progenitores para que sigan sus estudios y el rendimiento académico.
3. Existen diferencias significativas entre el rendimiento académico de mujeres y hombres de nivel bachillerato y el grado de escolaridad de la madre.
4. Existen diferencias significativas entre el rendimiento académico de mujeres y hombres de nivel bachillerato en relación al grado de escolaridad del padre.
5. Existen diferencias significativas entre la percepción de mujeres y hombres de bachillerato sobre la insistencia de sus progenitores para que sigan sus estudios y la interacción entre el nivel de estudios de la madre y del padre sobre el rendimiento académico.

-
6. Hay diferencias en el grado de escolaridad de madre y padre con relación al promedio alto o bajo obtenido por mujeres y hombres.

Hipótesis nulas

1. No existen diferencias significativas en la percepción de mujeres y hombres de bachillerato sobre la insistencia de sus progenitores para que sigan sus estudios.
2. No hay diferencias significativas en la percepción de mujeres y hombres de bachillerato sobre la insistencia de sus progenitores para que sigan sus estudios y el rendimiento académico.
3. No existen diferencias significativas entre el rendimiento académico de mujeres y hombres de nivel bachillerato y el grado de escolaridad de la madre.
4. No existen diferencias significativas entre el rendimiento académico de mujeres y hombres de nivel bachillerato en relación al grado de escolaridad del padre.
5. No existen diferencias significativas de la percepción de mujeres y hombres de bachillerato sobre la insistencia de sus progenitores para que sigan sus estudios y la interacción entre el nivel de estudios de la madre y del padre sobre el rendimiento académico.
6. No hay diferencias en el grado de escolaridad de madre y padre con relación al rendimiento académico de mujeres y hombres que obtuvieron promedio alto o bajo.

Tipo de estudio y diseño

Tipo de estudio

A partir de los criterios propuestos por Sampieri, Fernández y Baptista (2003) este estudio tiene las siguientes características:

Exploratorio.- Examina un problema de investigación poco explorado y determina tendencias en relación con ciertas variables.

Descriptivo.- Especifica ciertas características de una población a partir del análisis y evaluación de ciertos datos de manera independiente o conjunta de un fenómeno en particular.

Correlacional.- Evalúa el grado de relación existente entre dos o más categorías o variables posibilitando el entendimiento en ciertos contextos del fenómeno estudiado.

Diseño de investigación.

Transeccional correlacional.- Se realizó el análisis de la recolección de datos en un solo momento o en un tiempo único y se describieron relaciones entre dos o más variables en un momento determinado y en dos o más grupos, proporcionando su relación o asociación y pueden limitarse a establecer relaciones sin precisar sentido de causalidad, es decir, se exploraron las diferencias entre grupos sin necesariamente atribuir causalidad (Sampieri et al, 2003).

Variables

Definición conceptual. De V.D. Rendimiento académico.- Indicador que permite una valoración que se mide mediante las calificaciones obtenidas, valoración cuantitativa que refleja los logros académicos (Garbanzo, 2007). Las calificaciones que se analizan son los promedios escolares del nivel bachillerato, reportados por el alumnado.

Definición Operacional de V D. Rendimiento académico:

Promedio de bachillerato: a partir de la respuesta del estudiantado de todas las calificaciones sin decimales, desde 5 a 10.

Definición conceptual de V. I (1). Percepción de la insistencia de sus progenitores para seguir estudiando.- En la hoja de registro que se elaboró esta variable se

mide a partir del reactivo que pregunta ¿Qué tanto insisten tus padres para que sigas estudiando?

Aclarando que la pregunta se refiere a madre y padre y que en lo sucesivo se pondrá como sus progenitores.

Las respuestas están en escala tipo liker con cinco modalidades:

- 1) Mucho 2) Regular 3) Poco 4) No insisten
5) Quieren que haga otra cosa.

Definición Operacional de V. I (1). Percepción de la insistencia de sus progenitores para seguir estudiando.- A partir de la respuesta del estudiantado, los datos se agruparon en la categoría de 1) Mucha insistencia, del estudiantado que marcó en la escala tipo liker la opción de mucho (76% de la muestra); y quienes marcaron regular, poco o no insisten (15%, 3% y 6% de la muestra respectivamente) se clasificaron en la categoría de 2) Poca insistencia.

Quedando para el análisis solo dos categorías:

Mucha insistencia

Poca insistencia.

Definición conceptual de V. I (2). Sexo. Se refiere a los aspectos biológicos, anatómicos y fisiológicos que diferencian a mujeres y hombres (Bustos 1994).

Definición Operacional de V. I (2). Sexo.- Conforme a lo reportado por el alumnado en su ficha de identificación, sus valores son

Mujer.

Hombre

Definición conceptual de V. I (3). Nivel de escolaridad de la madre y del padre.- Nivel máximo de estudios que cursaron o concluyeron la madre y el padre.

Definición Operacional de V. I (3) Nivel de escolaridad de la madre y del padre.

a. Nivel escolar de la madre.- A partir de la información proporcionada por el estudiantado se indica la trayectoria escolar de la madre y el nivel máximo de estudios, se clasificó para el análisis en dos niveles:

Hasta instrucción secundaria (Escolaridad Baja).

Nivel licenciatura y superior (Escolaridad Alta)

b. Nivel escolar del padre cuenta con los mismos criterios y categorías que el nivel escolar de la madre:

Hasta instrucción secundaria (Escolaridad Baja).

Nivel licenciatura y superior (Escolaridad Alta).

Población

La población de este estudio estuvo formada por estudiantes, mujeres y hombres de nivel bachillerato que acudieron a solicitar el servicio al Departamento de Orientación Especializada de la Dirección General de Orientación y Servicios Educativos (DGOSE-UNAM) de enero de 2004 a diciembre de 2007, siendo un total de 6536 estudiantes. Del total de estudiantes antes mencionado, se seleccionó una muestra de 4626 estudiantes, tomando como criterios de inclusión:

Estudiantes mujeres y hombres de nivel bachillerato que respondieron al total de la información requerida para este estudio.

Para el análisis de la submuestras de estudiantes mujeres y hombres se seleccionaron a los que obtuvieron promedio alto (10) y bajo (6 o 7).

Criterios de exclusión

Estudiantes mujeres y hombres del nivel bachillerato egresados aun cuando no hayan ingresado al siguiente nivel educativo (licenciatura).

Criterios de eliminación

Estudiantes mujeres y hombres, quienes a pesar de responder a las preguntas de identificación, presentaron errores evidentes en los datos, específicamente quienes no contestaron a las preguntas de interés para este estudio.

De esta muestra el 62.5% fueron mujeres y el 37.5% hombres.

De la muestra total se analizó el grupo que obtuvo promedio alto (313); el 73.8% eran mujeres y el 26.2% eran hombres, y el grupo que obtuvo promedio bajo (935); 47.5% eran mujeres y el 52.5% eran hombres.

El muestreo fue de tipo no probabilístico e intencional, ya que se hizo de forma no aleatoria y el subgrupo de la población no dependió de la probabilidad para su elección, sino de las características de la investigación.

Instrumento.

Se utilizó la información del registro que aplica el Departamento de Orientación Especializada de la DGOSE de la UNAM, que tiene como objetivo obtener información del perfil del estudiantado. Este cuestionario se auto administra y está constituido por tres grandes rubros:

El primer rubro (Anexo 1), analiza información sobre datos generales (sexo, edad, estado civil etc.) y el motivo de asistencia.

El segundo rubro se refiere a la trayectoria académica, (Anexo 2), que explora:

1. Escuela de procedencia y nivel de estudios.
2. Trayectoria escolar desde la primaria (promedios escolares, y reprobación por niveles académicos cursados, éxito académico etc.).
3. Y la insistencia de sus progenitores para seguir estudiando.

Y el tercero rubro explora los datos socioeconómicos y trayectorias escolares de la madre y del padre, entre otros datos (Anexo 3).

De todo lo que explora este instrumento, en el presente estudio interesó indagar dentro del primer rubro la categoría por sexo; del segundo rubro lo relacionado con el inciso c, que se refiere a la percepción sobre la insistencia de progenitores para seguir estudiando y del tercer rubro; el nivel escolar de la madre y del padre.

Procedimiento

Se solicitó al departamento de informática, de la DGOSE, las bases de datos del Sistema Automatizado del Departamento de Orientación Especializada (SAUDOE) las cuales incluyen el registro de estudiantes que cursaban el bachillerato del 2004 al 2007 y que asistieron a ese departamento.

Se realizó una comparación estadística de la población que asistió al departamento de Orientación Especializada desagregada por sexo.

Se llevó a cabo una comparación estadística para evaluar el rendimiento académico de mujeres y hombres de bachillerato en relación con la percepción sobre la insistencia de sus progenitores para seguir sus estudios, así como su interacción con el nivel de estudios de la madre y del padre.

Implicaciones éticas

Con riesgo mínimo, pues solo contestaron las preguntas del registro por lo que no se afectó la conducta del sujeto.

Capítulo 5

RESULTADOS

Para dar respuesta a los objetivos de la presente investigación se utilizaron los siguientes análisis estadísticos:

- A. Estadísticas descriptivas de la muestra total (Tabla 1).
- B. Descripción de los factores necesarios para este estudio (Tabla 2).
- C. Para analizar la percepción de la insistencia de sus progenitores para que sigan estudiando en mujeres y hombres de nivel bachillerato, se utilizó la prueba de Chi cuadrada (χ^2) con el paquete estadístico SPSS 15.0 para Windows.
- D. Análisis multivariado: Para dar respuesta a la pregunta de investigación que consiste en identificar cómo interactúan los diversos factores desagregados por sexo considerados en el rendimiento académico a partir del promedio de bachillerato, se realizaron análisis multivariados (Tabla 3) con análisis de varianza conforme a los siguiente criterios:
 - Un análisis de varianza para una variable dependiente intervalar mediante uno o más factores o variables.
 - Las variables de factor dividen la población en grupos.
 - Con el Modelo Lineal General utilizado se contrastaron las hipótesis nulas sobre los efectos de otras variables en las medias de varias agrupaciones de una sola variable dependiente.
 - Se investigaron las interacciones entre los factores así como los efectos de los factores individuales.
- E. Estadísticas descriptivas de las características representativas para el estudio del alumnado con promedio alto (10), y promedio bajo (6 y 7),

analizando los datos categóricos por medio de la tabulación cruzada y la obtención del estadístico Chi cuadrada (Tabla 4).

A. Estadísticas descriptivas:

Descripción de las características académicas y familiares de mujeres y hombres de la muestra total que acuden al servicio de Orientación Especializada de la DGOSE-UNAM; se tabularon los datos y se obtuvieron los resultados correspondientes de cada categoría.

La edad promedio de las mujeres es de 17 años 4 meses, y la edad promedio de los hombres es de 17 años 8 meses, el promedio de la desviación estándar es de 2 años para ambos sexos, el alumnado se encuentran aproximadamente entre los 15 años y los 19 años de edad.

Tabla 1.						
A. ESTADÍSTICAS DESCRIPTIVAS						
	Mujeres		Hombres		Totales	
	N	%	N	%	N	%
Sexo						
Mujeres	2890	62.5%			4626	100%
Hombres			1736	37.5%		
Lugar de Residencia						
Distrito Federal	2226	77.0%	1367	78.7%	3593	77.7%
Edo. De México	532	18.4%	269	15.5%	801	17.3%
Interior de la República	132	4.6%	100	5.8%	232	5.0%
Escuela de Procedencia						
Bachillerato UNAM (Prepas y CCH's)	1363	47.2%	769	44.3%	2132	46.1%
Bachillerato Público y Privado	1527	52.8%	967	55.7%	2494	53.9%
Año en el que cursaban su bachillerato						
1er. Año	499	17.3%	336	19.4%	835	18.1%
2do. Año	1178	40.8%	602	34.7%	1780	38.5%
3er. Año	1043	36.1%	607	35.0%	1650	35.7%
4to. Año	170	5.9%	191	11.0%	361	7.8%
Promedio de Bachillerato						
5	4	0.1%	10	0.3%	10	0.2%
6	29	1.0%	45	2.6%	74	1.6%
7	415	14.4%	446	25.7%	861	18.6%
8	1181	40.9%	774	44.6%	1955	42.3%

Tabla 1.						
A. ESTADÍSTICAS DESCRIPTIVAS						
	Mujeres		Hombres		Totales	
	N	%	N	%	N	%
9	1030	35.6%	383	22.1%	1413	30.5%
10	231	8.0%	82	4.7%	313	6.8%
Percepción de la insistencia de sus progenitores para seguir estudiando						
Mucha insistencia	2191	75.8%	1332	76.7%	3523	76.2%
Poca insistencia	699	24.2%	404	23.3%	1103	23.8%
Tipo de Familia						
Nuclear	2016	69.8%	1208	69.6%	3224	69.7%
Monoparental	874	30.2%	528	30.4%	1402	30.3%
Número total de Hermanas(os)						
Hasta 2 hermanas(os)	1403	48.5%	868	50.0%	2271	49.1%
Más de 2 hermanos(as)	1487	51.5%	868	50.0%	2355	50.9%
Escolaridad de la Madre						
Alta Escolaridad	857	29.7%	595	34.3%	1452	31.4%
Baja Escolaridad	2033	70.3%	1141	65.7%	3174	68.6%
Escolaridad del Padre						
Alta Escolaridad	1085	37.5%	754	43.4%	1839	39.8%
Baja Escolaridad	1805	62.5%	982	56.6%	2787	60.2%
Escolaridad de ambos progenitores						
Madre Escolaridad Alta / Padre Escolaridad Alta (MA-PA)	637	22.0%	447	25.7%	1084	23.4%
Madre Escolaridad Alta / Padre Escolaridad Baja (MA-PB)	220	7.6%	148	8.5%	368	8.0%
Madre Escolaridad Baja / Padre Escolaridad Alta (MB-PA)	448	15.5%	307	17.7%	755	16.3%
Madre Escolaridad Baja / Padre Escolaridad Baja (MB-PB)	1585	54.8%	834	48.0%	2419	52.3%

Es importante mencionar el porcentaje tan alto de mujeres que asiste a orientación especializada comparativamente a los varones, y de la muestra total el 53.9% proviene de bachilleratos externos a la UNAM; la mayoría del estudiantado cursa entre el 2º. Y 3er año (74.2%) de bachillerato, y el 72.8% de la población total de este estudio obtiene calificaciones de 8 y 9 de promedio, tomando en cuenta que tres de cada cuatro percibe mucha insistencia de sus progenitores para seguir estudiando y resaltando que más de la mitad (52.3%) pertenece a familias cuya madre y padre tienen baja escolaridad, en tanto solo el 23.4% tienen madre y padre con alta escolaridad.

B. Descripción de factores

En la tabla 2 se enlistan las dimensiones estudiadas, los grupos que la conforman y la cantidad de estudiantes pertenecientes a cada grupo.

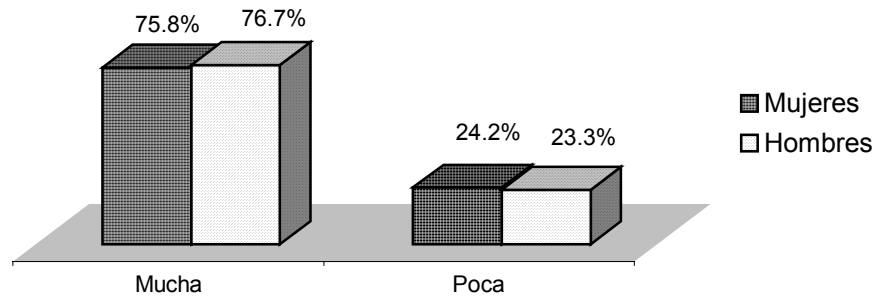
Tabla 2.					
Resumen de los factores					
V.D. RENDIMIENTO ACADÉMICO					
V.I Variable (factor)	Grupo	Etiqueta	Mujeres	Hombres	N
1) Sexo	1	Mujeres	62.5%		2890
	2	Hombres		37.5%	1736
2) Percepción de la Insistencia de sus progenitores para seguir estudiando	1	Mucha	75.8%	76.7%	3523
	2	Poca	24.2%	23.3%	1103
3) Escolaridad de la Madre	1	Alta Escolaridad	29.7%	34.3%	1452
	2	Baja Escolaridad	70.3%	65.7%	3174
4) Escolaridad del Padre	1	Alta Escolaridad	37.5%	43.4%	1839
	2	Baja Escolaridad	62.5%	56.6%	2787
Población Total = 4626					

C. Prueba de Chi cuadrada.

Para analizar la percepción de la insistencia de sus progenitores para que sigan estudiando en mujeres y hombres de nivel bachillerato se utilizó la prueba de Chi cuadrada (χ^2) con un nivel de significancia de .05

No se encontraron diferencias significativas ($\chi^2 = .50$ gl = 1 sig. = .479) entre mujeres y hombres en cuanto a la percepción de la insistencia de progenitores para seguir estudiando (Figura 1).

Figura 1. Percepción de la Insistencia por sexo



D. Análisis multivariado

Aquí se revisan los efectos inter-sujetos, listando los factores considerados, la suma de cuadrados, los grados de libertad, la media cuadrática, el valor F y su significancia correspondiente.

A partir de dichos valores se revisan los efectos principales y la interacción entre factores, resaltando aquellos que muestran diferencias estadísticamente significativas, así como también las interacciones en donde suponiendo la suma de los efectos entre dos o más factores las diferencias se anulan, mostrando por lo tanto que no existen diferencias entre los grupos a partir de los factores considerados.

Las interacciones con una significancia mayor al .05, pero menor de .10, que si bien para fines de este estudio no son estadísticamente significativas, si presentan puntos de interés para futuros estudios en donde se explore con mayor profundidad, la interacción o no de los factores considerados.

Y finalmente las interacciones que aunque no son estadísticamente significativas representan aspectos de interés para analizar y discutir elementos que nos permiten confrontar diversos puntos de vista sobre el rendimiento académico.

La tabla 3 contiene los valores de significancia y se presenta analizando las variables en cuatro dimensiones:

- 1) La interacción de una por una de las cuatro principales variables independientes (sexo, percepción de la insistencia de progenitores para seguir estudiando, escolaridad de la madre y escolaridad del padre) con la variable dependiente (rendimiento académico).
- 2) La interacción simultánea (por pares) de las variables independientes con la variable dependiente.
- 3) La interacción simultánea (combinada en triadas) de las variables independientes con el rendimiento académico.
- 4) La interacción simultánea de las cuatro variables independientes con rendimiento académico.

Tabla 3.					
Pruebas de los efectos inter-sujetos					
Variable dependiente: Rendimiento académico en el bachillerato					
Fuente	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1) Rendimiento académico relacionado con cada una de las variables independientes.					
1.1) Sexo	67.114	1	67.114	88.228	.000
1.2) Percepción de la Insistencia de sus progenitores para seguir estudiando	2.614	1	2.614	3.436	.064
1.3) Escolaridad Madre	.613	1	.613	.806	.369
1.4) Escolaridad Padre	3.566	1	3.566	4.688	.030
2) Rendimiento académico relacionado con dos variables independientes simultáneamente.					
2.1) Sexo / Percepción de la Insistencia de sus progenitores para seguir estudiando	.062	1	.062	.081	.776
2.2) Sexo / Escolaridad Madre	.073	1	.073	.096	.756

Tabla 3.					
Pruebas de los efectos inter-sujetos					
Variable dependiente: Rendimiento académico en el bachillerato					
Fuente	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
2.3) Sexo / Escolaridad del Padre	1.264	1	1.264	1.662	.197
2.4) Escolaridad Madre / Escolaridad Padre	3.850	1	3.850	5.062	.025
3) Rendimiento académico relacionado con tres variables independientes simultáneamente.					
3.1) Sexo / Escolaridad Madre / Esc. Padre	.002	1	.002	.002	.963
3.2) Sexo / Percepción de la Insistencia de sus progenitores para seguir estudiando /Escolaridad Madre	1.040	1	1.040	1.360	.244
3.3) Sexo / Percepción de la Insistencia de sus progenitores para seguir estudiando / Escolaridad Padre	.039	1	.039	.051	.822
4) Rendimiento académico relacionado con cuatro variables independientes simultáneamente.					
4.1) Sexo / Percepción de la Insistencia de sus progenitores para seguir estudiando / Esc. Padre / Esc. Madre	.099	1	.099	.130	.719

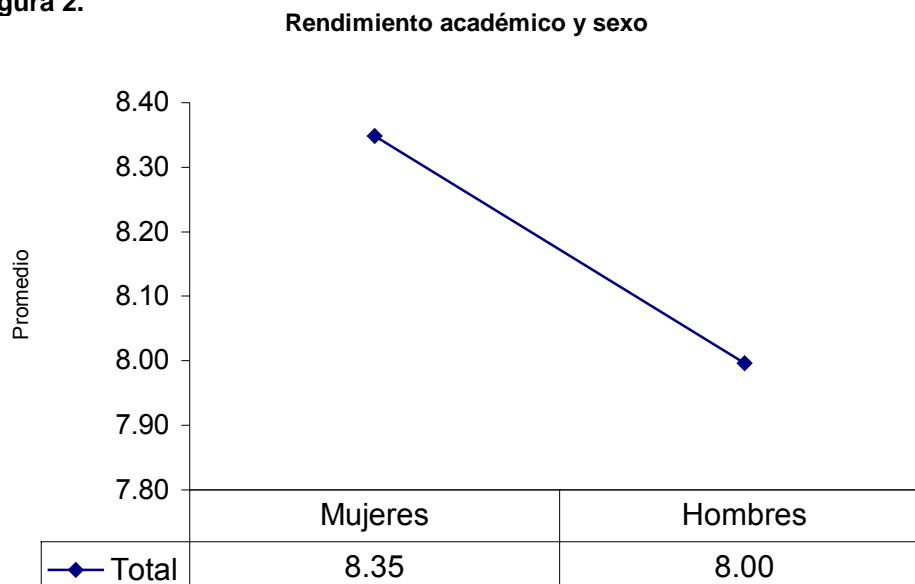
1.) Efectos principales

En el rendimiento académico y la interacción con cada una de las variables independientes (ver Tabla 3).

1.1) Rendimiento académico y sexo:

Existen diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en el rendimiento académico ($F = 88.228$; $gl. = 1, 4626$ sig. = $<.001$), obtenido las mujeres mejores promedios que los hombres (Figura 2).

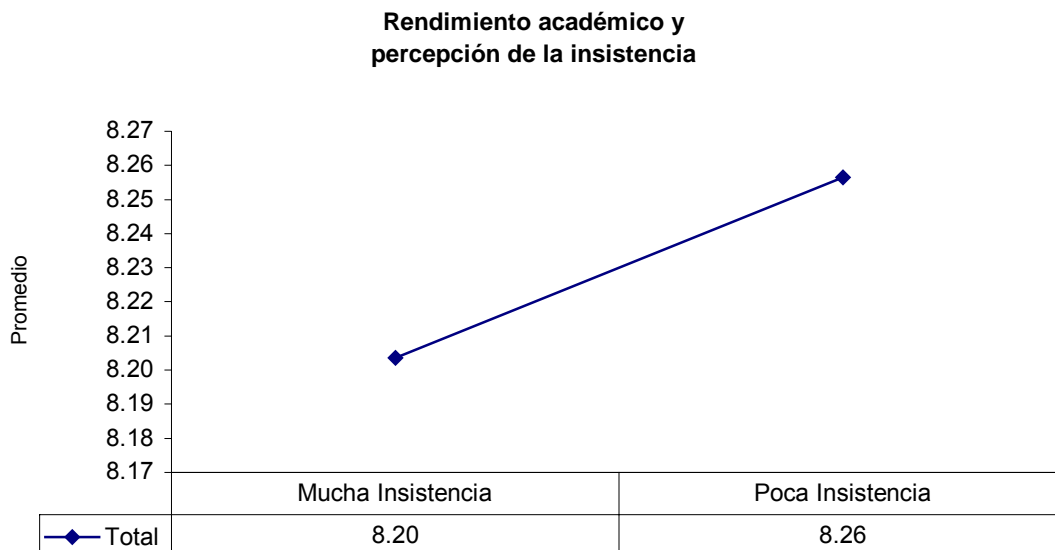
Figura 2.



1.2) Rendimiento académico y percepción de la insistencia de progenitores para seguir estudiando:

Sobre la percepción de insistencia de progenitores para seguir estudiando en la población total, si bien no hay diferencias ($F = 3.436$ $gl = 1$ $sig. = .064$), con relación al rendimiento académico, la tendencia es que a menor promedio mayor insistencia y a mayor promedio menor insistencia por lo que se deduce que la insistencia depende del rendimiento académico y no viceversa. Se hace la observación ya que es una de nuestras variables principales en el estudio (Figura 3).

Figura 3.



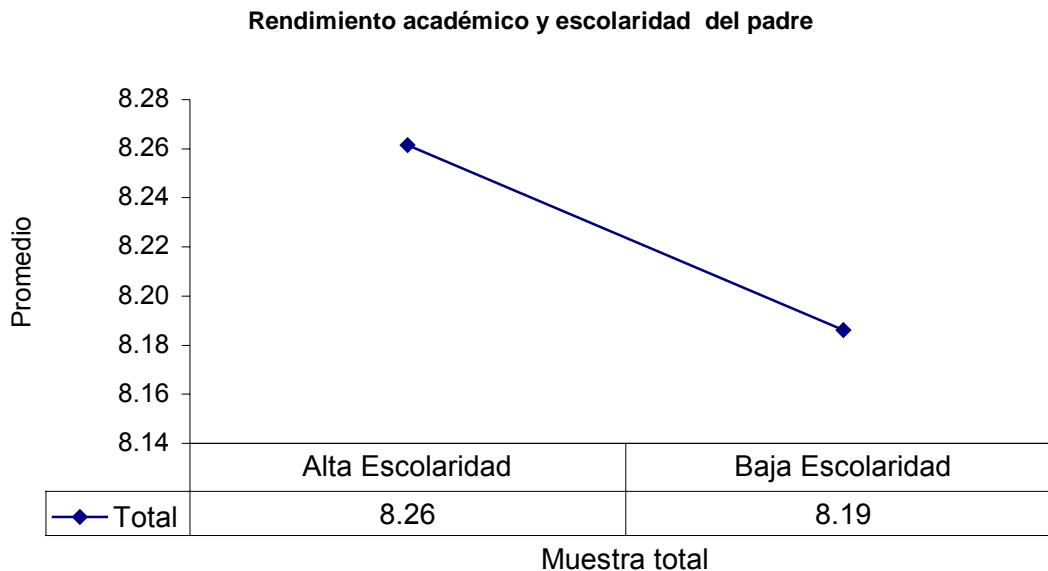
1.3) Rendimiento académico y escolaridad de la madre

En la muestra total no se encontraron diferencias significativas en el rendimiento académico del estudiantado con respecto a la escolaridad de la madre ($F = .806$ gl. = 1 sig. = .369).

1.4) Rendimiento académico y escolaridad del padre

A diferencia del análisis anterior, en esta interacción si hubo diferencias ($F = 4.688$ gl. = 1 sig. = .030) en el rendimiento académico del alumnado de la muestra total, considerando la escolaridad del padre; obteniendo los mejores rendimientos académicos estudiantes de padres con estudios de licenciatura o posgrado (Figura 4).

Figura 4.



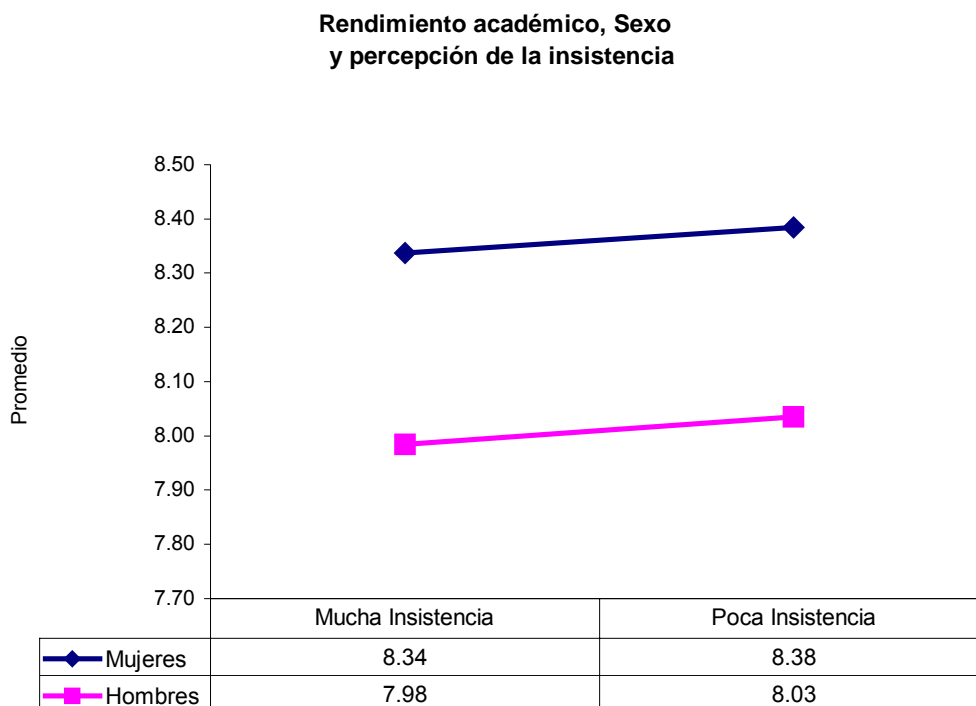
2) Segundo nivel de complejidad

Se evaluó el efecto combinado de dos variables independientes simultáneamente con la variable dependiente (ver Tabla 3).

2.1) Rendimiento académico, sexo y percepción de la insistencia de progenitores para seguir estudiando.

No hay diferencias significativas en la interacción en cuanto al rendimiento académico y la percepción de la insistencia de sus progenitores para seguir estudiando en hombres y mujeres de nivel bachillerato ($F = .081$ gl = 1 sig. = .776), pues el comportamiento de los grupos es similar; sin embargo, ante la percepción de la misma insistencia en ambos sexos, se sigue observando que las mujeres obtienen promedios más altos (Figura 5).

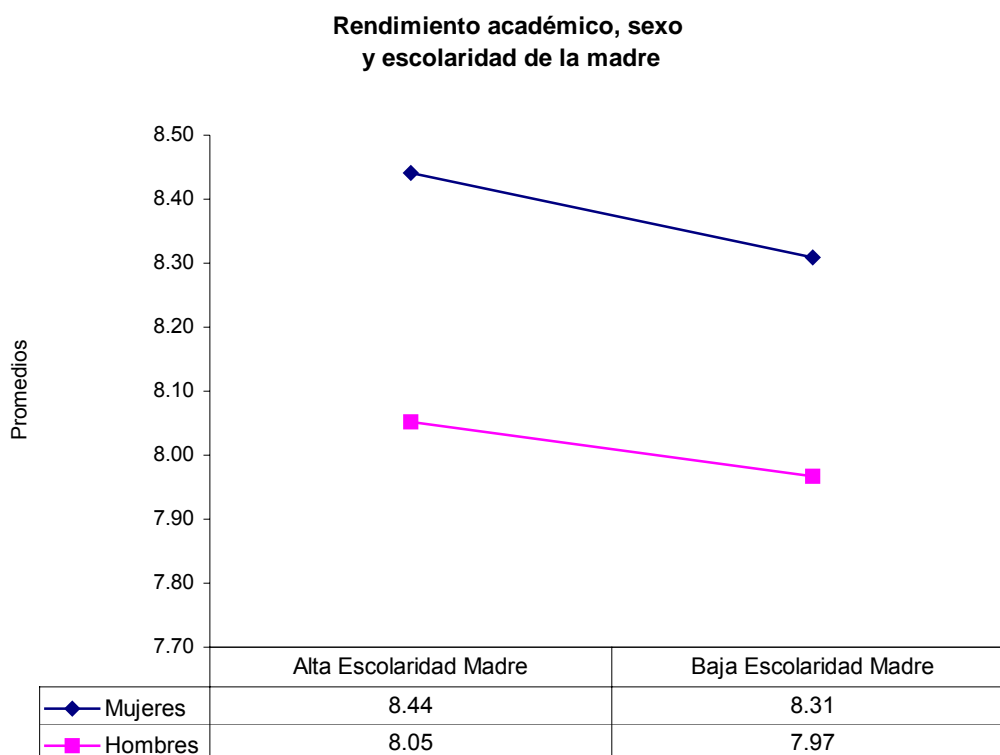
Figura 5.



2.2) Rendimiento académico, sexo y escolaridad de la madre

Al combinar sexo y escolaridad, de la madre, no se encontraron diferencias significativas ($F = .096$ gl = 1 sig. = .756), en el comportamiento de los dos grupos (mujeres y hombres); no obstante, se observa que las mujeres obtienen los mejores promedios (Figura 6).

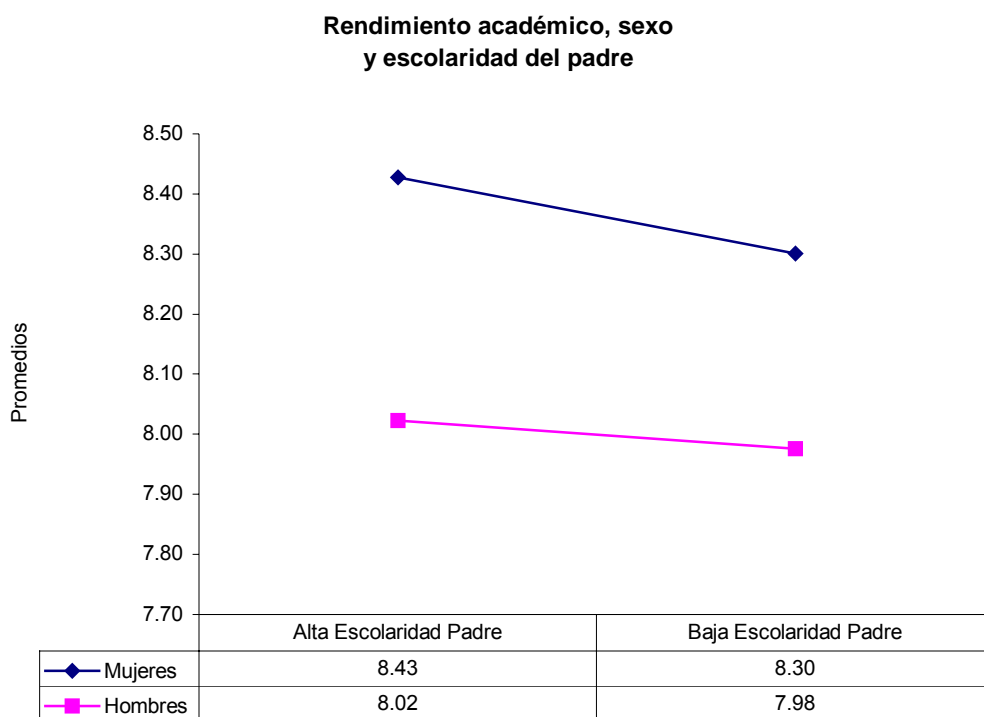
Figura 6.



2.3) Rendimiento académico, sexo y escolaridad del padre

Al interactuar el rendimiento académico y la escolaridad del padre, al igual que la anterior, no se encontraron diferencias significativas ($F = 1.662$ gl = 1 sig. = .197), en mujeres y hombres, ya que se comportan de manera similar respecto a la escolaridad del padre; sin embargo, también se observa que las mujeres obtienen los mejores promedios (Figura 7).

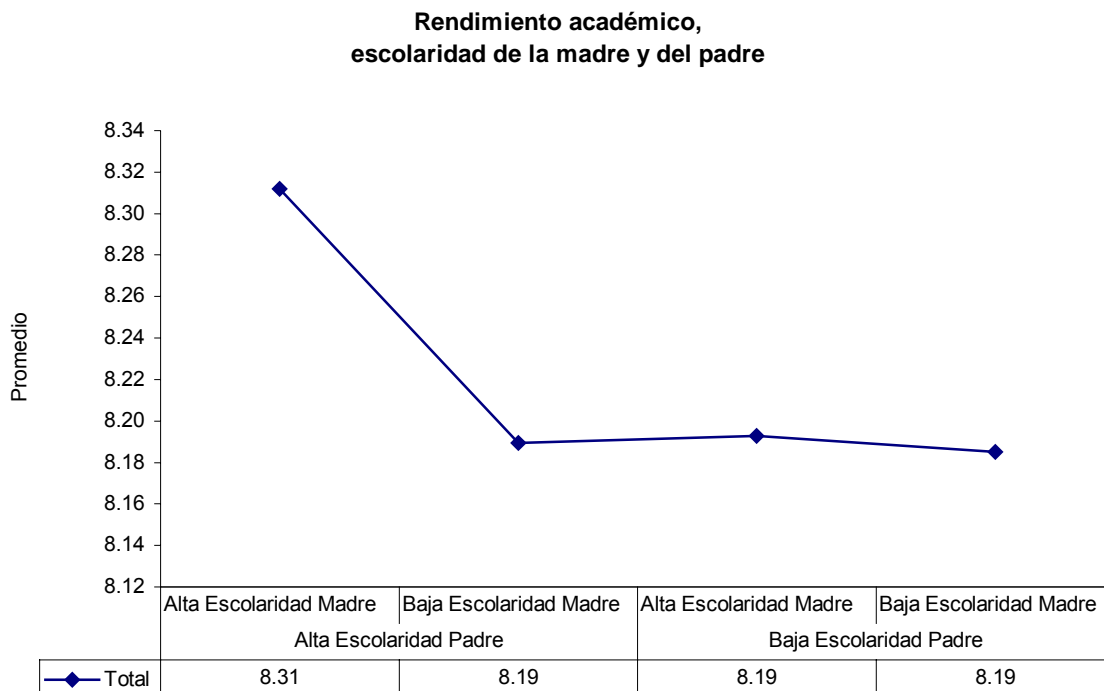
Figura 7.



2.4) Rendimiento académico, escolaridad de la madre y escolaridad del padre

Existen diferencias estadísticamente significativas ($F = 5.062$; $gl = 1$ sig. = .025), en la combinación de los efectos de la escolaridad del padre y la escolaridad de la madre en el rendimiento académico, quienes presentan los mejores promedios es el grupo de estudiantes de la muestra total, en donde madre y padre poseen una alta escolaridad (Figura 8).

Figura 8.



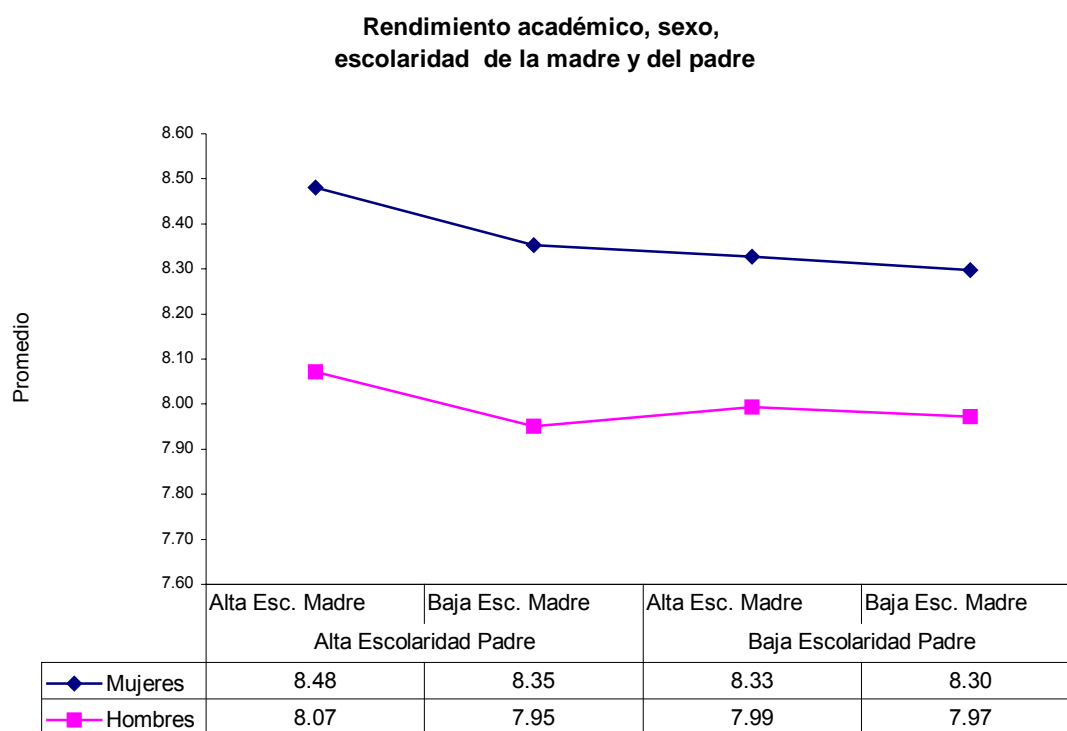
3) Tercer nivel de complejidad

Al analizar tres variables independientes en sus diferentes interacciones (ver tabla 3) con el rendimiento académico de bachillerato, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las combinaciones, sin embargo es conveniente destacar gráficamente el comportamiento de los factores.

3.1) Rendimiento académico, sexo, escolaridad de la madre y escolaridad del padre

En la interacción de éstas variables, no se encontraron diferencias significativas ($F = .002$ $gl = 1$ $sig. = .963$); las mujeres y hombres se comportan de manera similar resaltando que en relación con el rendimiento académico las mujeres siguen obteniendo mejores calificaciones (Figura 9).

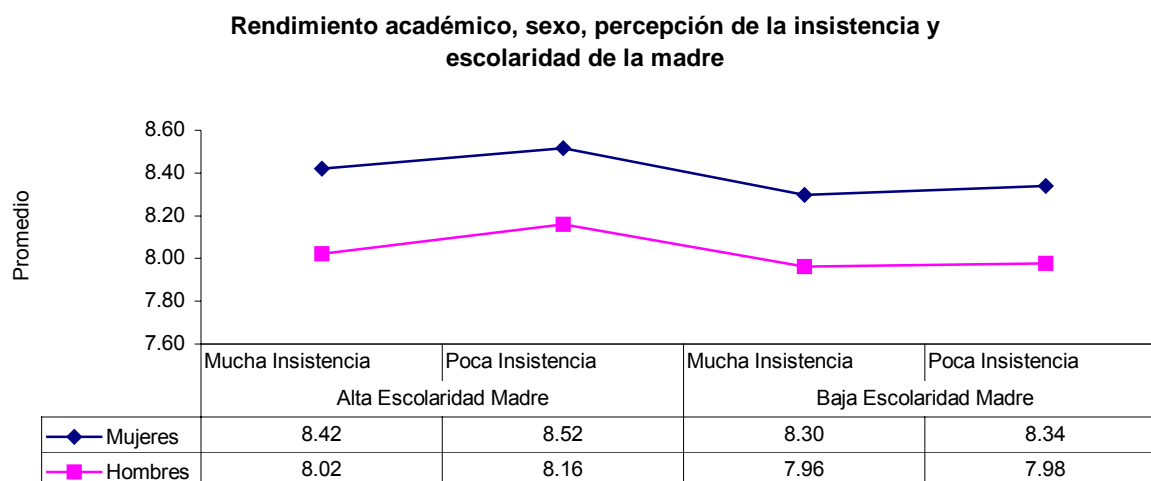
Figura 9.



3.2) Rendimiento académico, sexo, percepción de la insistencia de progenitores para seguir estudiando y escolaridad de la madre

No se encontraron diferencias significativas ($F = 1.360$ gl. = 1 sig. = .244), en cuanto al comportamiento de hombres y mujeres relacionado a la percepción de la insistencia para seguir estudiando y la escolaridad de las madres; sin embargo, en todas las condiciones las calificaciones de las mujeres son superiores (Figura 10).

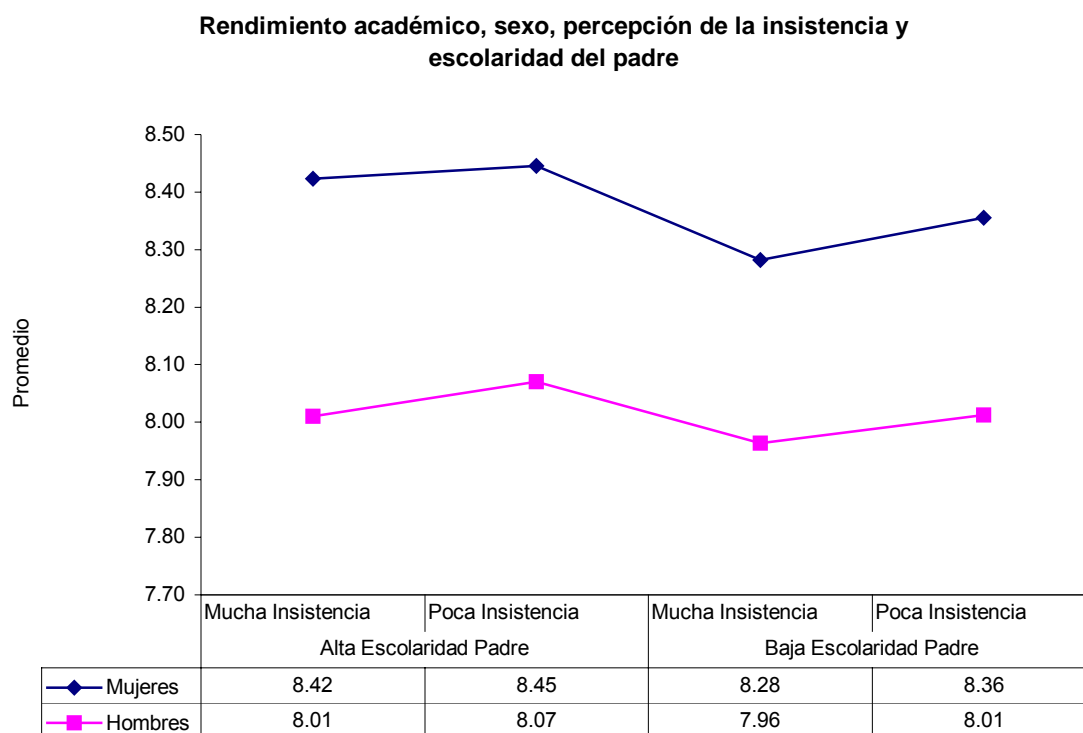
Figura 10.



3.3) Rendimiento académico, sexo, percepción de la insistencia para seguir estudiando y la escolaridad del padre

Así también en la interacción de la percepción de la insistencia para seguir estudiando y la escolaridad de los padres, también es muy similar el comportamiento de mujeres y hombres ($F = .051$ gl = 1 sig. = .822), aunque los promedios de ellas, también en esta interacción, son mayores (Figura 11).

Figura 11.



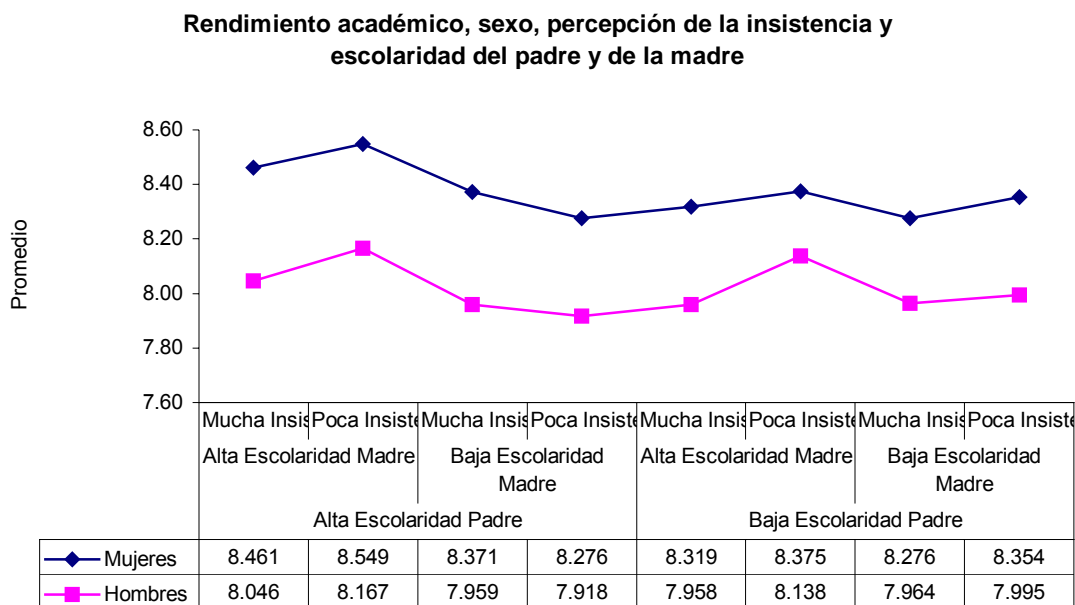
4) Cuarto nivel de complejidad

Finalmente al interactuar las cuatro variables independientes de manera simultanea (tabla 3) con el rendimiento académico, las similitudes son mayores.

4.1) Rendimiento académico, sexo, percepción de la insistencia para seguir estudiando, escolaridad del padre y escolaridad de la madre

Al interactuar las cuatro variables independientes con el rendimiento académico el comportamiento es semejante ($F = .130$ gl = 1 sig. = .719) en mujeres y hombres, respecto a la percepción de la insistencia para seguir estudiando y la escolaridad de la madre y del padre; aunque, los promedios de mujeres siguen siendo superiores respecto al de los hombres y solamente se registra una tendencia que los más altos promedios son aquellos en donde se conjunta la escolaridad alta de la madre y alta escolaridad del padre y una percepción de poca insistencia para estudiar (Figura 12)

Figura 12.



E. Análisis descriptivo del alumnado con promedios altos y bajos.

Submuestra que obtuvo promedio alto (10) que está constituida por 313 estudiantes y que se les aplicó la prueba estadística de Chi cuadrada en cada una de sus categorías respecto al sexo; así también, en la submuestra que obtuvo promedio bajo (6 y 7) integrada por 935 estudiantes, se realizó el mismo procedimiento. Se analizó el cruce de las categorías de la tabla 4 para explorar el grado de asociación entre ellas.

Tabla 4.												
DATOS DESCRIPTIVOS DE LA SUBMUESTRA 1 y 2												
CATEGORÍA	1 PROMEDIO ALTO						2 PROMEDIO BAJO					
	Mujeres		Hombres		Totales		Mujeres		Hombres		Totales	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Sexo	231	73.8%	82	26.2%	313	100%	444	47.5%	491	52.5%	935	100%
Escuela de procedencia												
Bachillerato Público	135	58.4%	47	57.3%	182	58.1	343	77.3%	379	77.2%	722	77.2%
Bachillerato Privado	96	41.6%	35	42.7%	131	41.9%	101	22.7%	112	22.8%	213	22.8%
Materias reprobadas												
No ha reprobado	218	94.4%	79	96.3%	297	94.9%	164	40.9%	187	42.3%	351	41.6%
Ha reprobado 1-4 materias	13	5.6%	3	3.7%	16	5.1%	237	59.1%	255	57.7%	492	58.4%
Percepción de la insistencia para seguir estudiando por parte de sus progenitores												
Mucha	170	73.6%	63	76.8%	233	74.4%	342	77.0%	380	77.4%	722	77.2%
Poca	61	26.4%	19	23.2%	80	25.6%	102	23.0%	111	22.6%	213	22.8%
Tipo de Familia												
Nuclear	170	73.6%	53	64.6%	223	71.2%	288	64.9%	322	65.6%	610	65.2%
Monoparental	61	26.4%	29	35.4%	90	28.8%	156	35.1%	169	34.4%	325	34.8%
Número total de Hermanas(os)*												
Hasta 2 hermanas(os)	128	55.4%	54	65.9%	182	58.1%	205	46.2%	249	50.7%	454	48.6%
Más de 2 hermanas(os)	103	44.6%	28	34.1%	131	41.9%	239	53.8%	242	49.3%	481	51.4%
Escolaridad de la madre y del padre**												
Madre escolaridad alta / Padre escolaridad alta (MA-PA)	74	32.0%	27	32.9%	101	32.3%	80	18.0%	108	22.0%	188	20.1%
Madre escolaridad alta / Padre escolaridad baja (MA-Pb)	17	7.4%	10	12.2%	27	8.6%	33	7.4%	45	9.2%	78	8.4%
Madre escolaridad baja / Padre escolaridad alta (Mb-PA)	34	14.7%	11	13.4%	45	14.4%	70	15.8%	90	18.3%	160	17.1%
Madre escolaridad baja	106	45.9%	34	41.5%	140	44.7%	261	58.8%	248	50.5%	509	54.4%

Tabla 4.												
DATOS DESCRIPTIVOS DE LA SUBMUESTRA 1 y 2												
CATEGORÍA	1 PROMEDIO ALTO						2 PROMEDIO BAJO					
	Mujeres		Hombres		Totales		Mujeres		Hombres		Totales	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
/ Padre escolaridad baja (Mb-Pb)												
* Para este estudio el número de hermanas(os)os se concentró en solo dos grupos, estudiantes que pertenecen a familias con un máximo de dos hijas(os) y familias de más de dos hijos(as).												
** Estudiantes que agrupan la escolaridad de la madre y del padre simultáneamente.												

La tabla 4 ilustra como en la submuestra del alumnado que obtuvo promedio alto se observa que el porcentaje de mujeres es muy superior (73.8%) respecto a los hombres (26.2%), en tanto en la submuestra que obtuvo promedio bajo, los resultados se invierten, obteniendo los hombres el mayor porcentaje (52.5%) respecto a las mujeres (47.5%).

Es conveniente resaltar que el mayor porcentaje de la submuestras con promedio alto y bajo, provienen de bachilleratos públicos (tabla 4), con una diferencia significativa ($\chi^2 = 42.722$ gl = 1 sig. = sig. < .001) con respecto al bachillerato privado; aumentando considerablemente el porcentaje del alumnado con promedio bajo (Tabla 4), aunque no se encontraron diferencias significativas con respecto al sexo en las dos submuestras (Promedio alto, $\chi^2 = .031$ gl = 1 sig. = .859; Promedio bajos, $\chi^2 = .001$ gl = 1 sig. = .982).

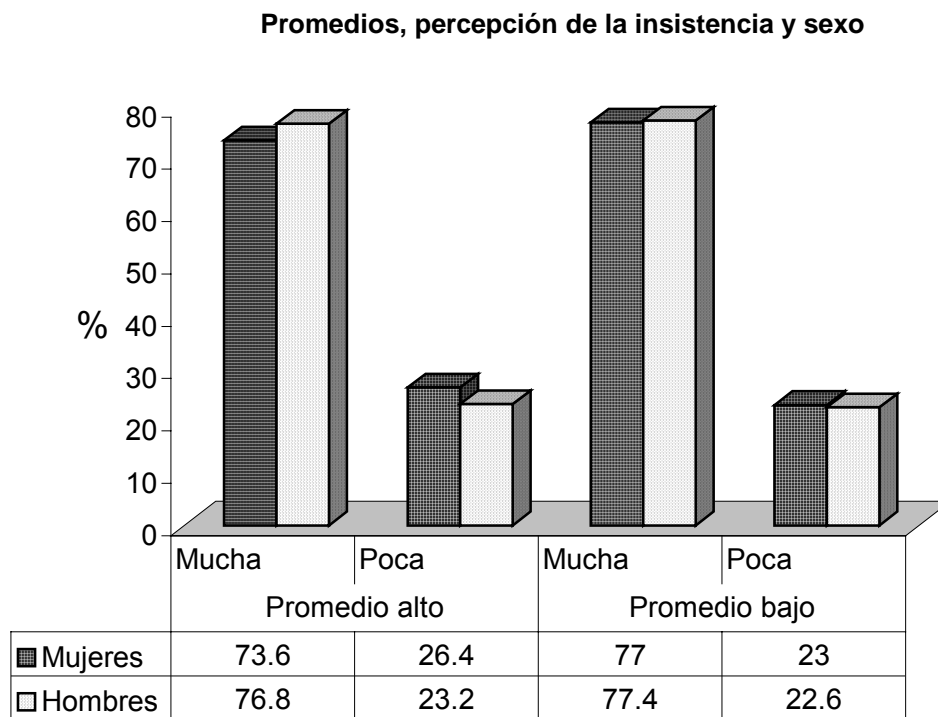
En promedio solo el 5% del alumnado que obtiene promedio alto reprueba de una a dos materias tanto mujeres y hombres sin diferencias significativas ($\chi^2 = 4.224$ gl = 3 sig. = .238); en tanto el grupo de estudiantes que tienen promedio bajo, el 58.4% ha reprobado de una a cuatro materias; teniendo semejanzas ($\chi^2 = .172$ gl = 1 sig. = .678) ambos sexos (Tabla 4).

Al considerar al sexo como condición fija y explorar la interacción entre la percepción de la insistencia para seguir estudiando de sus progenitores, no se encontraron diferencias significativas en ambas submuestras (Promedio alto, $\chi^2 =$

.333 gl =1 sig. = .564; Promedio bajo, $\chi^2 = .018$ gl =1 sig.=.894), aunque es relevante notar que en el grupo de promedios altos que perciben mucha insistencia hay una pequeña tendencia en el porcentaje de hombres.

Así también en el grupo con promedio alto y que perciben poca insistencia para seguir estudiando se observa una ligera tendencia de mayor porcentaje en las mujeres; sin embargo, la percepción de la insistencia aumenta en ambos sexos en la submuestra del estudiantado con promedio bajo (Figura 13). En este grupo de promedios bajos la percepción de mucha insistencia aumenta respecto al grupo de promedios altos, ratificando que a menor promedio mayor percepción de la insistencia para seguir estudiando.

Figura 13.



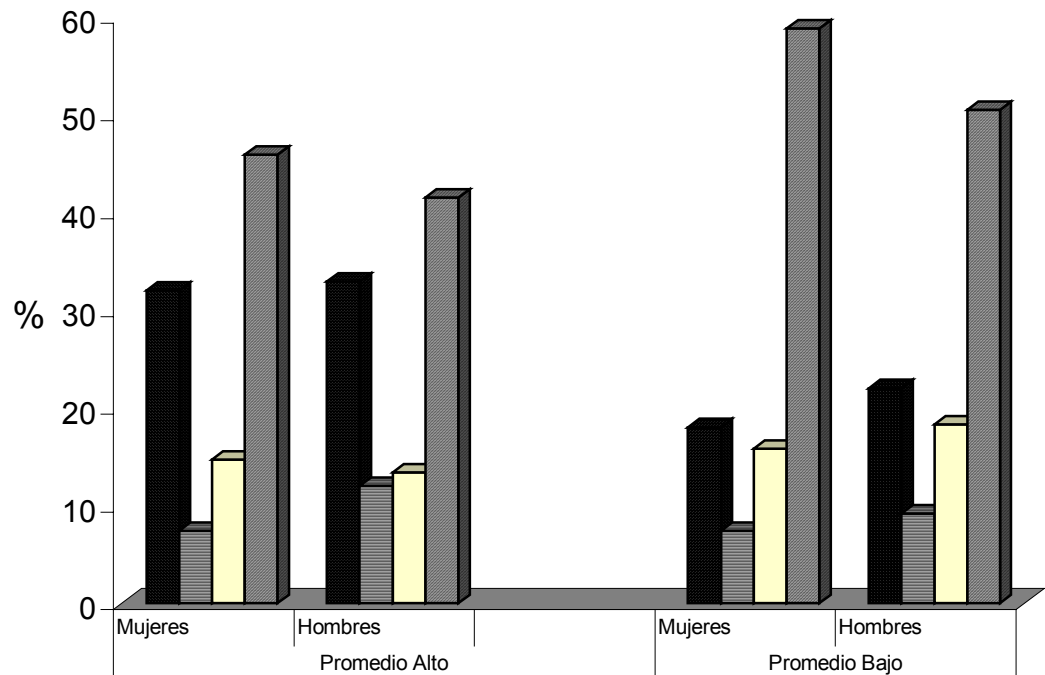
Se encontraron diferencias significativas ($\chi^2 = 17.842$ gl = 3 sig. = <.001) en las mujeres de promedio alto y bajo asociado con el nivel educativo de sus

progenitores; en tanto, en hombres no hay diferencias ($\chi^2 = 6.367$ gl = 3 sig. = .095).

Las submuestras con promedio alto y bajo, muestran que los mayores porcentaje de mujeres y hombres, pertenecen a familias donde la madre y el padre tienen una escolaridad baja (Mb-Pb), acentuándose el porcentaje en el grupo de promedio bajo; en el segundo grupo, de manera inversa, los mayores porcentajes son mujeres y hombres que pertenecen a familias que tienen madre y padre con escolaridad alta (MA-PA) aumentando el porcentaje en la submuestra de promedio alto (Figura 14).

Figura 14.

Sexo, promedios académicos, escolaridad de la madre y del padre

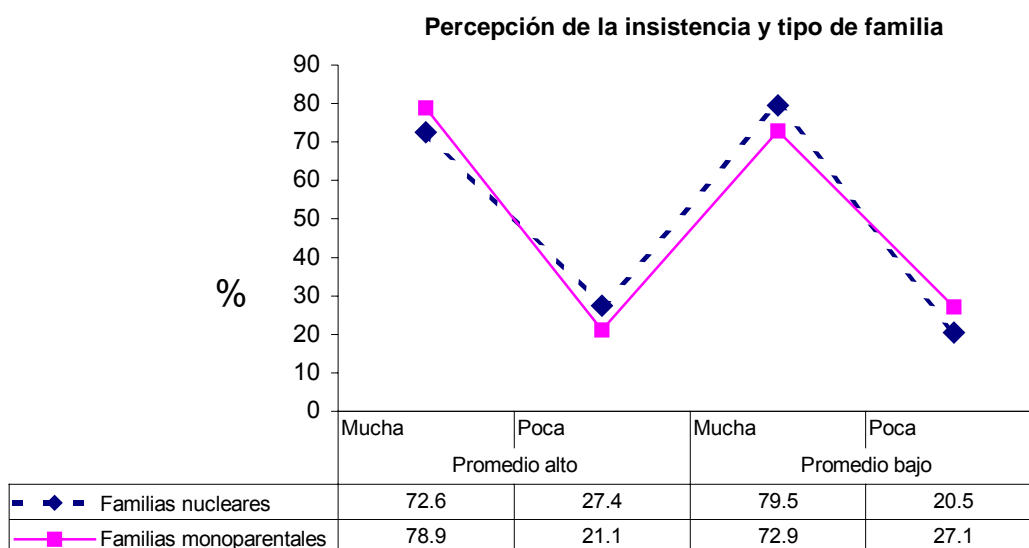


■ Madre esc. alta y Padre esc. alta (MA-PA)	32	32.9		18	22
■ Madre esc. alta y Padre esc. Baja (MA-Pb)	7.4	12		7.4	9.2
□ Madre esc. baja y Padre esc. alta (Mb-PA)	14.7	13.4		15.8	18.3
■ Madre esc. baja y Padre esc. baja (Mb-Pb)	45.9	41.5		58.8	50.5

De manera colateral al aplicar la prueba estadística de Chi cuadrada para analizar la percepción de la insistencia para seguir estudiando respecto al tipo de familia, no se encontraron diferencias estadísticas ($\chi^2 = .314$ gl=1 sig=.252) en el grupo de promedio alto asociado al sexo (Mujeres; $\chi^2 = 1.107$ gl =1 sig=.293 y Hombres; $\chi^2 = .155$ gl=1 sig=.694).

La figura 15 muestra la percepción de la insistencia para seguir estudiando del estudiantado con promedio de diez, ésta es muy similar en mujeres y hombres independientemente del tipo de familia que provenga; notando que el que proviene de familias nucleares como monoparentales perciben en mayor porcentaje mucha insistencia para proseguir sus estudios; sin embargo, en estudiantes de promedio bajo, se encontraron diferencias significativas ($\chi^2 = 5.22$ gl=1 sig=.022), observando que, quienes pertenecen a familias nucleares la percepción de la insistencia de sus progenitores para seguir estudiando es mayor en comparación de quienes pertenecen a familias monoparentales, no percibiendo diferencias significativas con relación al sexo (Mujeres, $\chi^2 = 2.865$ gl=1 sig=.091; Hombres, $\chi^2 = 2.381$ gl=1 sig=.123).

Figura 15.



Así también en las submuestra de estudiantes con promedio alto, no hay diferencias estadísticas ($\chi^2=.152$ gl=1 sig.=.697) en la percepción de la insistencia para seguir estudiando en mujeres y hombres que pertenecen a familias que están constituidas por dos o más hermanas(os); en general el 74.4% de estudiantes de este grupo perciben mucha insistencia para continuar estudiando, en tanto el 25.6% percibe poca insistencia independientemente de que su familia este constituida por dos o más hijas e hijos (figura 16 y 17).

Figura 16.

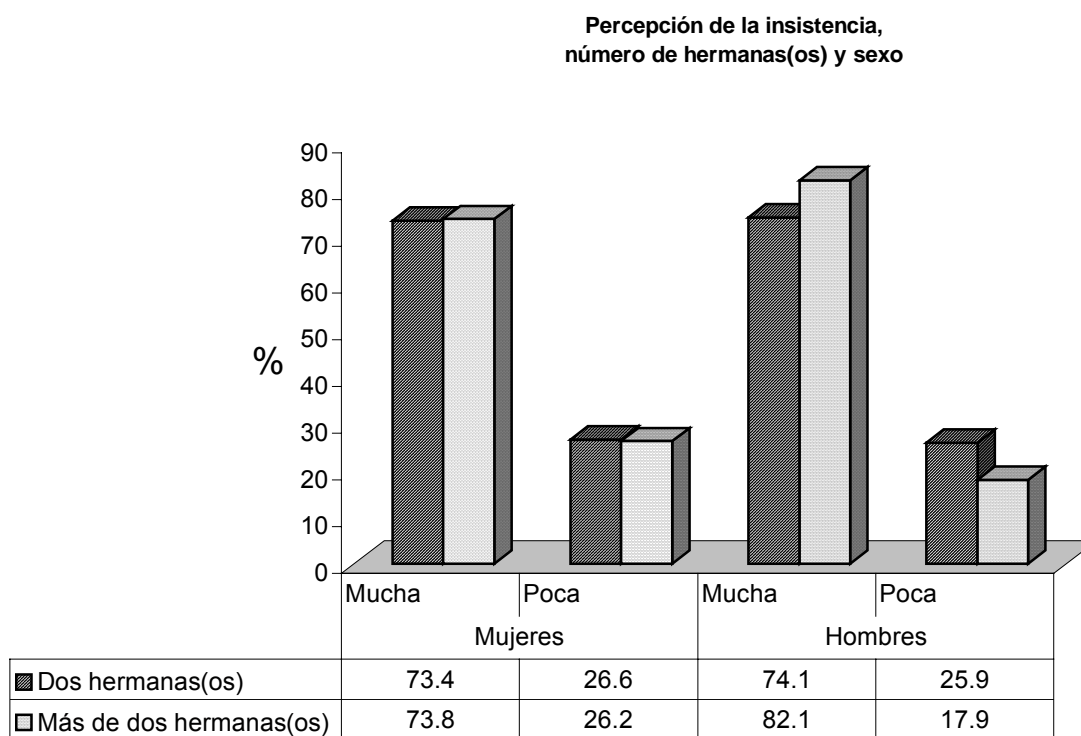
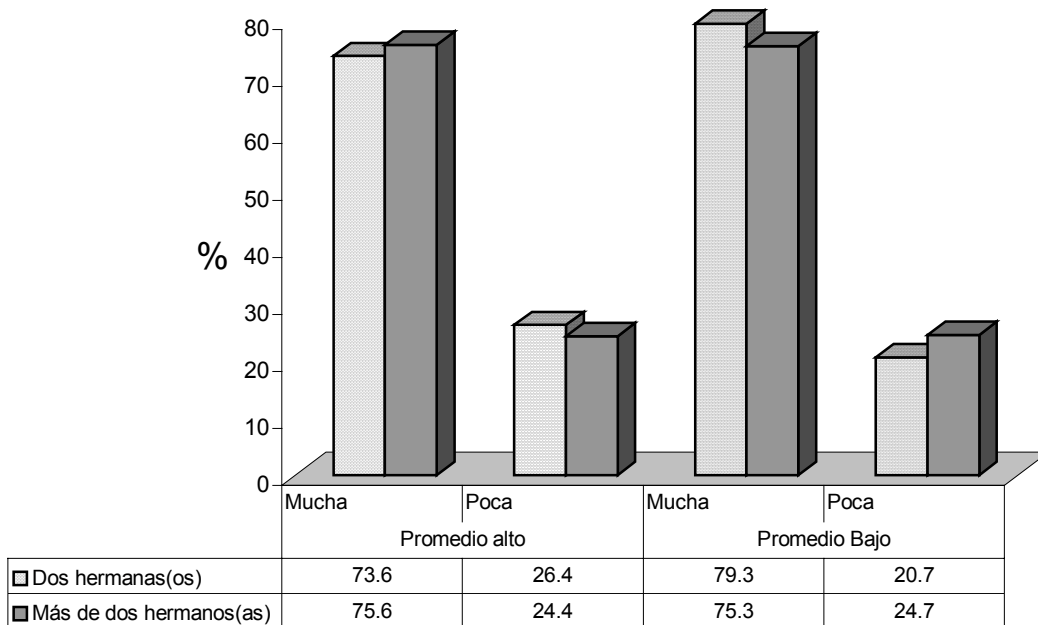


Figura 17.

**Percepción de la insistencia,
número de hermanos(as) y rendimiento académico**



En la submuestra de promedio bajo tampoco hay diferencias significativas con respecto al sexo y a la percepción de la insistencia para seguir estudiando ($\chi^2 = 2.162$ gl=1 sig.= .141), aunque es notorio el aumento en el porcentaje del alumnado de este grupo, que percibe mucha insistencia de sus progenitores para seguir estudiando en un 77% en tanto que el 23%, tiene una percepción de poca insistencia para estudiar (Figura 16 y 17).

Capítulo 6

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo principal del presente estudio fue explorar, desde la perspectiva de género, las diferencias que presentan mujeres y hombres de bachillerato, sobre la percepción de la insistencia de sus progenitores para que sigan estudiando, la relación con el rendimiento académico y el grado de escolaridad de sus madres y padres.

A partir de la presente investigación en este capítulo analizaremos los resultados a la luz del marco teórico y los objetivos e hipótesis planteadas.

Para dar respuesta a la primera hipótesis de investigación sobre la existencia de diferencias en la percepción sobre la insistencia de sus progenitores para seguir estudiando, aceptamos la primera hipótesis nula, pues no se encontraron diferencias significativas, dado que los resultados muestran que mujeres y hombres de nivel bachillerato perciben de manera equivalente mucha insistencia de sus progenitores para que continúen estudiando; solo un 25% de estudiantes mujeres y hombres percibe poca insistencia. En este sentido se observa que madres y padres aprecian la educación formal de manera similar en mujeres y hombres en la población estudiada.

En lo referente al estudio de la percepción de estudiantes mujeres y hombres de bachillerato sobre la insistencia de sus progenitores para seguir estudiando, tema central en esta investigación, solamente se encontraron algunos estudios con un tema similar, referidos a la percepción de apoyo parental para que el alumnado prosiga estudios a nivel universitario, la percepción de presión al logro y la percepción de cómo los valoran en familia, y el interés de ésta por las actividades académicas (Morales, 1999; Covadonga, 2001; Rosario et al 2006; Torres y Rodríguez 2006; Bazán et al, 2007; Garbanzo, 2007), otorgándole un

papel fundamental para el rendimiento académico, contrariamente a aquellos autores que postulan la perspectiva teórica de la efectividad escolar (Cano, 2001; Fernández, 2004; García-Núñez, 2005), que si bien no ignoran el factor familia, las responsabilidades más importantes las adjudican a las instituciones educativas y al papel fundamental del profesorado. Respecto a los estudios desagregados por sexo y que incluyen un análisis desde la perspectiva de género son aún más escasos, y para ejemplificar: de la bibliografía total para esta investigación únicamente se encontró dos de cada 10 artículos que relacionan el rendimiento académico desagregados por sexo, lo que muestra la escasez sobre este tema en cuanto a publicaciones se refiere en el marco educativo, por lo que este estudio, abre nuevos contextos que pueden nutrir el conocimiento sobre el objeto de estudio desde la perspectiva de género y que son aún más escasos.

Un hallazgo en este estudio, respecto a la población total ($F = 3.436$ $gl = 1$ sig. = .064), fue la clara tendencia que se evidenció, en el sentido de que a mayor percepción de la insistencia de los progenitores para continuar estudiando, el rendimiento es más bajo; en tanto que, a menor percepción de la insistencia para seguir estudiando, el rendimiento es más alto. Esto nos lleva a la deducción de que la percepción de insistencia para seguir estudiando depende del rendimiento académico, alto o bajo, que logre el estudiantado. Por supuesto que habrá profundizarse en esta línea de investigación y así corroborar la hipótesis expuesta.

De esta manera el estudio de la percepción sobre la insistencia por parte de progenitores para seguir estudiando, toma un tinte interesante con los resultados obtenidos, primero, porque la percepción de la insistencia como variable de causalidad o asociación no permite una explicación directa y, segundo, porque nos hace suponer que para aquellas y aquellos estudiantes que han obtenido buenas calificaciones esta variable no tiene un impacto significativo para sus resultados académicos y éstos podrían estar dependiendo de su percepción de auto-eficacia, de las expectativas socioeducativas y familiares hacia ellas y ellos (Pajares, 2002, Salanova, 2005; Ecurra, 2005; Espinosa et al, 2005; Rosario, et al 2006); así como también de aquellas características referentes a la motivación

extrínseca que se relaciona con el tipo de institución, el ambiente académico, las redes de amistad o la motivación de los docentes hacia el alumnado y la importancia de lo que se vive en el aula y no solamente por conductas demográficas o sociales (Muñoz, 1994; Cominetti y Ruiz, 1997; Fernández, 2004). Aunque también en las expectativas familiares hacia el estudiantado los estímulos, económicos, afectivos o de cualquier tipo, que representen recompensa, tendrá un efecto positivo sobre el desempeño escolar.

Para responder a la segunda pregunta de investigación sobre la relación existente entre la percepción de la insistencia para seguir estudiando y el rendimiento académico de mujeres y hombres; se acepta la hipótesis nula correspondiente, ya que al comparar el rendimiento académico de mujeres y hombres respecto a la percepción de la insistencia de sus progenitores para seguir estudiando, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas, mostrando que el comportamiento por sexo es similar, con la misma tendencia de la población total; esto es, a mayor percepción de la insistencia para seguir estudiando menor rendimiento académico y, a menor percepción de la insistencia para seguir estudiando mayor desempeño académico en ambos sexos.

Al analizar de manera desagregada por sexo, la escolaridad de la madre y del padre (de manera independiente) y relacionados al rendimiento académico, no se encontraron diferencias significativas en mujeres y hombres, lo que conduce a responder las preguntas de investigación 3 y 4, respecto a la relación existente entre los factores mencionados aceptando las hipótesis nulas respectivas. Sin embargo, resulta necesario enfatizar que si bien, el comportamiento es similar en ambos sexos (ver figura 6 y 7), al revisar el efecto en el rendimiento académico, nuevamente los promedios más altos están en las mujeres, —coincidiendo esto último, con resultados internacionales, nacionales y de la UNAM— (Stromquist, 2007; INEGI, 2001; Bustos, 2005; Buquet, 2006). Sin embargo, las carreras menos valoradas o socialmente estereotipadas como “femeninas”, profesiones de las áreas humanísticas y de servicio social y asistencial, las siguen eligiendo muchas de ellas, por lo que Subirats (1991, citada en Bustos, 2001) al respecto expone,

que si bien hay discriminación todavía en el sistema educativo, en cuanto al sexismo y currículo oculto, esta discriminación no repercute en el éxito escolar sino en la formación del género ya que las niñas interiorizan desde edades muy tempranas roles secundarios, en la realización de tareas en la esfera privada, como madres, esposas y amas de casa, aún cuando sean alumnas sobresalientes académicamente. Lo anterior, si bien no está fundamentado en el presente estudio, es de tomarse en cuenta, como una de las posibles explicaciones sobre el alto rendimiento femenino, lo cual abre nuevas interrogantes, como sobre ¿cuáles factores repercuten para el alto desempeño académico en las mujeres?

Tomando a las dos hipótesis anteriores y partiendo de ellas, se puede concluir, por una parte, que el nivel escolar de la madre como única variable relacionada con el rendimiento académico, no se asocia o explica el desempeño académico de hijas e hijos, en tanto el nivel académico del padre, se asocia parcialmente en la población en general, pero no se asocia diferenciado por sexo; encontrando que si el nivel de la escolaridad del padre es alto, el alumnado como población general presenta mejor rendimiento académico, y si lo desagregamos por sexo, mujeres y hombres presentan el mismo patrón, aunque en ambas condiciones las mujeres siguen obteniendo mejores promedios. De los resultados obtenidos, sería conveniente en futuros estudios de corte cualitativo analizar ¿Cuál es la relevancia socioeducativa para las mujeres que independientemente de la escolaridad de la madre o del padre obtienen mejores promedios académicos?

Ahora bien, cuando se analiza la relación en un nivel más complejo e interactuamos, simultáneamente, la escolaridad de la madre y del padre relacionado al rendimiento académico, se obtiene lo siguiente: En un primer plano, en la población en general, las diferencias son notorias y significativas (ver figura 8); en el estudiantado que muestra mejores promedios y que solamente son quienes tienen padre y madre con escolaridad alta, no teniendo ningún efecto si solamente el padre presenta escolaridad alta y la madre escolaridad baja; o la madre escolaridad alta y el padre escolaridad baja; o ambos con escolaridad baja.

No obstante, cuando a estas interacciones le sumamos el factor sexo, las mujeres y los hombres se comportan de manera similar en cuanto al rendimiento y a la percepción de la insistencia para seguir estudiando (sin diferencias significativas), es decir, solamente hay una leve tendencia de mayores promedios en ambos géneros (ver figura 9); cuando madre y padre tienen niveles de escolaridad alta y los más altos promedios escolares favorecen a las mujeres.

A partir de lo anterior daríamos respuesta a la quinta pregunta de investigación que se refiere a la relación entre el nivel de estudios de la madre y del padre sobre el rendimiento escolar y la percepción de la insistencia para seguir estudiando, aceptando la hipótesis nula. Al no encontrar diferencias estadísticamente significativas relacionadas al sexo, podemos concluir que las variables de nivel educativo de la madre y del padre no son las únicas y probablemente no sean las de mayor incidencia sobre el rendimiento académico (Mella, 1999; Cominetti y Ruiz, 1997). Por lo que es pertinente preguntarnos ¿hasta dónde está el alcance del nivel educativo de sus progenitores relacionado al desempeño académico de mujeres y hombres?

En cuanto a la sexta y última pregunta de investigación, sobre el análisis del grado de escolaridad de la madre y del padre del estudiantado que obtuvo promedios altos y bajos, es conveniente mencionar que si bien los resultados de la población total son importantes indicadores para aproximarnos un poco más al conocimiento de la realidad social proporcionándonos una visión global, el análisis de poblaciones o submuestras con características particulares, vislumbra otras posibilidades de confirmar los análisis globales, llevándonos a comparar con mayor especificidad el análisis de mujeres y hombres con promedio alto (10) y bajo (6 y 7).

De los resultados obtenidos observamos el perfil de mujeres que obtuvieron promedios altos y bajos, referente a la relación existente entre el grado de escolaridad de sus progenitores, pues las diferencias estadísticas encontradas son tema sugestivo para la deliberación y análisis, ya que en este grupo se acepta la hipótesis alterna, encontrando diferencias significativas. También se observa en el

grupo de mujeres de promedios altos, que el 46% de la submuestra está formada por madre y padre con escolaridad baja; el 32% tiene madre y padre con escolaridad alta; en el 22% alguno de sus progenitores tiene alta escolaridad, y dentro del grupo de promedios bajos el 59% de sus progenitores tienen escolaridad baja, el 18% madre y padre tienen escolaridad alta y el 23% alguno de sus progenitores tiene escolaridad alta. Observando que aun cuando el mayor porcentaje de progenitores con escolaridad baja es mayor en las mujeres de promedio alto y bajo se acentúa considerablemente el porcentaje en las mujeres que tienen promedio alto y madre y padre con escolaridad alta, y en el grupo de mujeres con promedios bajos también se acentúa de manera considerable el porcentaje de sus progenitores con escolaridad baja. Por lo tanto en este grupo de mujeres con promedio alto y bajo hay una asociación entre el nivel de escolaridad de sus progenitores con sus rendimientos académicos.

Respecto al grupo de hombres que obtuvieron promedios altos y bajos el comportamiento en términos porcentuales es similar que en las mujeres, esto es, los hombres que obtuvieron promedios altos, el 42% de sus madres y padres tienen escolaridad baja, el 32% de madre y padre tienen escolaridad alta y el 26% alguno de sus progenitores tiene escolaridad alta; dentro del grupo de hombres con promedios bajos el 51% tiene madre y padre con escolaridad baja, el 22% sus progenitores tienen escolaridad alta y 27% alguno de sus progenitores tiene escolaridad alta. Sin embargo, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas lo que muestra que no hay una asociación directa en el grupo de hombres con sus rendimientos académicos y nivel de escolaridad de sus progenitores.

Por lo que en este estudio, en las submuestras analizadas, el nivel de escolaridad de madres y padres tiene una asociación más directa con el rendimiento académico en las mujeres, sin embargo, de las submuestras de mujeres y hombres con altos promedios, el mayor porcentaje tiene madre y padre con escolaridad baja y, sólo una tercera parte tiene madre y padre con escolaridad alta (ver tabla 4), lo que nos induce a suponer que hay otros aspectos que inhiben

la relación directa del nivel escolar de progenitores respecto del desempeño académico del estudiantado para obtener altos rendimientos.

En el grupo de hombres que obtuvieron promedios altos y bajos, al no encontrar diferencias estadísticas en el nivel académico de sus madres y padres, nos hace suponer que este factor no es un precursor esencial en su rendimiento académico.

Estos resultados contradicen a ciertos estudios que refieren que el nivel de escolaridad alto de la madre y del padre –capital cultural– tiene una relación estrecha con el también alto desempeño académico del estudiantado, postura que tiene que ver con la corriente teórica e ideológica de la reproducción social, estando entre sus principales exponentes y críticos Bourdieu (1998); esta posición ha sido generalizada en el campo de la educación que fundamenta la reproducción cultural, que analiza y explica las formas de escolarización que marginan a estudiantes que provienen de clases sociales desfavorecidas o menos aventajados en cuanto al capital cultural, a través de un patrón sistémico de exclusión, ya que las escuelas, en esta perspectiva, son, como lo declaró Althusser, aparatos ideológicos del Estado, y poderosas estructuras sociales activamente involucradas en el proceso de reproducción (Giroux, 2003); Así, en el análisis de que la cultura es un tejido de poder y de conocimientos dentro de la educación, se promueven ciertas formas de conocimiento, monopolizándose tal conocimiento para legitimar y extender los intereses de aquellos a quienes sirven los frutos de tal poder (Mclaren, 1994).

En este sentido las críticas a la teoría marxista de la reproducción nos permiten comprender que la misma reproducción es muy contradictoria y compleja por lo que De Garay (2004) critica el postulado de que el “origen social es destino”, ya que si se emplea el origen social como única variable en los análisis que se relacionan con aspectos educativos se confirma esta hipótesis, la cual, por cierto, se ha mantenido durante décadas. Según las investigaciones que el autor realizó en estudiantes mexicanos, nos dice que ni capital social, ni la escolaridad de los padres son aspectos que determinan directamente el grado de integración de los

jóvenes a la universidad, resaltando que el papel de la escuela, el profesorado y los procesos de socialización que se generan en el aula pueden resultar con mayor peso, por lo que el origen social tiene un efecto acotado sobre la integración académica.

Es elemental destacar el papel fundamental de los centros educativos (Cornejo y Redondo, 2007; Durán, 2008) sobre la obligación que tienen para adoptar medidas concretas y reflexionar en cuanto a que toda acción educativa puede llegar a ser preventiva, en este caso en particular, para el desempeño académico, si se toman aspectos que tengan que ver con el desarrollo integral de la persona, la organización escolar, el currículo con perspectiva de género y el papel del profesorado.

El cuestionamiento del peso que se le asigna a la escolaridad de la madre y del padre, nos lleva a explorar nuevos factores e indagar si la perspectiva educativa del movimiento sobre eficacia escolar (Fernández, 2004; Gaviria et al, 2004; y Cano 2001 entre otros) es una alternativa que pudiera explicar en mejor medida el fenómeno del rendimiento académico, ya que no se parte de una sola postura teórica, sino de corrientes de investigación que no se limitan a determinismos estrictos o procesos mecanicistas, enfatizando su quehacer en la construcción y realización de meta análisis, con modelos multiniveles, ya sea cuantitativos o cualitativos de todas aquellas variables que impactan dentro y fuera de los centros educativos.

De manera colateral y no siendo parte de los objetivos de este estudio, es conveniente resaltar que la percepción de mucha insistencia de progenitores para seguir estudiando en mujeres y hombres que obtuvieron promedios altos es equivalente independientemente del tipo de familia del cual provengan (nucleares o monoparentales), así también, la percepción de la insistencia para estudiar es similar en mujeres y hombres independientemente de que su familia estuviera conformada por dos o más hermanas o hermanos (ver figuras 14, 15, 16), además, que mayoritariamente, el 58%, proviene de bachilleratos públicos, mencionamos esto con el propósito de mostrar que en esta muestra de estudio las

características individuales del estudiantado en cuanto a estructura familiar no muestran interacciones significativas respecto al desempeño académico, con lo que se pretende abrir nuevas perspectivas en las que se puedan explorar otros aspectos, sociales y educativos, que vayan más allá del contexto individual tomando en cuenta la complejidad de la vida social.

A manera de conclusión, conforme a los resultados obtenidos en este estudio lo relacionado a la incidencia del nivel de escolaridad de madre y padre se observó que no hubo una asociación directa en el rendimiento académico cuando los desagregamos por sexo, en la muestra total. Sin embargo, para algunos autores el nivel académico de progenitores, el número de hermanas o hermanos, el nivel socioeconómico es un factor significativo para el desempeño académico, para otros, no es una causa determinante.

Algunas investigaciones similares a este estudio es la de García-Nuñez (2005) sobre rendimiento académico, clima familiar y habilidades sociales, en Perú, no encontrando correlaciones significativas entre estos factores, enfatizando que si bien la familia tiene un papel importante, no se puede afirmar que determina el desempeño académico, pues una actitud o comportamiento no siempre inciden de una misma manera sobre el desempeño escolar, así también Muñoz (1993; citado en Edel, 2003) en estudiantes mexicanos encontró que la integración familiar no tuvo incidencia en el rendimiento académico concluyendo que no existen diferencias estadísticamente significativas en la integración familiar entre estudiantes becados de alto rendimiento y estudiantes becados de bajo rendimiento académico.

Este estudio presenta aspectos interesantes para reflexionar, ya que en estudios publicados recientemente en el diario El País (Barbería, 2009) los cuales refieren que el nivel escolar de la madre o del padre tiene un impacto substancial en el rendimiento académico e incluso, más que el nivel socioeconómico familiar, anotando que aquellas madres o padres que no cuentan con estudios sus hijas e hijos tienen 20 veces más de probabilidades de incurrir en el fracaso escolar que quienes tienen madres y padres universitarios, anulando la idea de que la escuela

es, por excelencia, el espacio natural de la igualdad de oportunidades y negando que el alumnado desde las edades tempranas partan de la línea de salida en condiciones y con competencias similares y, para que se puedan remover las desigualdades sociales es conveniente que la educación sea lo más independiente posible de las condiciones socioeconómicas del alumnado ya que “habría que invertir justamente la situación actual para que la igualdad formal de oportunidades se convierta en igualdad real de oportunidades” (p. 28). Sin embargo, los resultados obtenidos en esta investigación podrían explicarse, por un lado, por la gran variabilidad de los datos que supondría que el efecto de la escolaridad de la madre o del padre pudiera ser contrarrestado por otros factores o características que pudieran estar más ligados con factores relacionados a los sistemas educativos y al motor motivacional que genera el aula en concordancia con la planta docente, no obstante se tendrían que realizar investigaciones, que por cierto han sido muy escasas, para probar estos factores en sistemas educativos mexicanos en el nivel de educación media superior (cfr. Carvallo, 2005) llevándonos a coincidir con otras posturas teóricas metodológicas (Raczynski 2005, Torres, 2008; Ovejero y Quiroga 2008) que conciben al estudiantado con aspectos más complejos en la vida social y educativa sin restringir su origen sociocultural, que llega a tener un relación parcial y limitada sobre el rendimiento académico; ante esto, los resultados que obtuvimos en este estudio nos plantean que el casualismo para el rendimiento académico es obsoleto cuando la causa es analizada de manera aislada en lugar de considerarse de manera multifactorial, es decir, en la multideterminación y la complejidad de la realidad.

A partir de los resultados en el presente estudio, es importante resaltar que aún cuando la percepción de insistencia para seguir estudiando es similar en mujeres y hombres, el rendimiento académico de ellas es consistentemente más alto que el de ellos, lo que nos hace cuestionarnos sobre ¿Qué tipo de factores subyacen a estos resultados? El grado de la percepción de insistencia de sus progenitores para seguir estudiando ¿es más ignorada por parte de los hombres? ¿A qué se debe que haya una asociación más fuerte en el nivel de escolaridad de

padre y madre en las mujeres que obtienen promedios altos y bajos y en los hombres no se presenta esta asociación?

La perspectiva de género nos ayuda a explicar que desde la infancia, a los niños se les reconocen más sus logros, y se les refuerza a sobreestimar sus capacidades, aún cuando transgredan las normas de la escuela, en tanto las niñas son bien vistas si evitan infringir las normas y se les refuerza a tener una ética de trabajo, en comparación a los niños, en otras palabras, se les inculca más el sentido del deber y la responsabilidad, funciones que tendrán que ver con su identidad y desarrollo posterior —dentro del ámbito familiar principalmente— y que son reflejadas en el ámbito académico a partir de las expectativas depositadas en ellas (Subirats y Brullet, 1992; Chee et al, 2005). A los hombres se les educa en la función principal de vender su fuerza de trabajo, por lo que puede ser que confían menos que las mujeres en la necesidad de tener rendimientos académicos altos para entrar al mercado de trabajo, confiando más en su iniciativa propia para lograr el éxito laboral (Ortega et al, 1993). Sin embargo, tienen una percepción mayor de insistencia para estudiar por parte de sus progenitores cuando tienen promedios más bajos, como lo muestran las tendencias en este estudio.

Otra posible explicación sobre el mayor rendimiento académico de las mujeres las encontramos en investigaciones de corte etnográfico, en donde los varones aparentan ser más despreocupados por el trabajo escolar y que el éxito que llegan a obtener es un logro sin esfuerzo mostrando dotes de brillantez y tratando de ridiculizar los esfuerzos de las chicas, y aquellos que sobresalen llegan a ser marginados por sus iguales, lo cual se refleja en un menosprecio a los altos rendimientos académicos que obtienen las chicas (Rodríguez y Peña, 2007)

Aunque los promedios académicos son más altos en las mujeres, es importante resaltar que los estudios que se han realizado a partir de la década de los noventa nos muestran que las supuestas diferencias de género en las diversas áreas del conocimiento se desvanecen cada vez más, y las diferencias que siguen existiendo en matemáticas a favor de los hombres o en habilidades verbales a favor de las mujeres son relativamente pequeñas, por lo que la falacia de mejores

rendimientos de hombres en matemáticas tiende a desaparecer, (Matlin) explicándose estas diferencias por el desinterés de las chicas, principalmente por los estereotipos de género, manifestando las mujeres menor confianza en sus habilidades en esta materia al considerarla menos útil, además que le genera mayor ansiedad (González 2003, 2005) es decir, la actitud es diferente en hombres y mujeres, lo cual se explica desde que madre y padre les compran más juegos matemáticos y espaciales a los niños que a las niñas o también influye que los textos de matemáticas acentúan más las imágenes masculinas, así también las mujeres atribuyen su éxito a factores como la suerte a diferencia de los varones que lo atribuyen a su esfuerzo y sus fracasos a la suerte, lo que lleva a que ellos ante sus fracasos se adapten mejor ya que no afecta su autoestima, en tanto a las chicas se les deteriora su confianza (Cerezo y Casanova, 2004) aunque también hay estudios que muestran que las mujeres y varones son similares en auto confianza, y que esto va a depender de las tareas o situaciones sociales, ya que las mujeres pueden tener menos confianza cuando realizan tareas catalogadas como masculinas y lo mismo pasa con los hombres para realizar actividades que están catalogadas como femeninas presentan menos confianza al ejecutarlas por lo que es importante que si en los estudios que se realicen se toma en cuenta estos aspectos sociales las diferencias tienden a desaparecer. Orabi, 2007; Otro aspecto importante es que en las investigaciones a finales de la década de los sesenta se encontró que las mujeres tenían más miedo al éxito por la poca feminidad que podía representar pero ya para la década de los noventa se concluye que las diferencias en cuanto miedo al éxito en mujeres y varones son mínimas sin dejar de mencionar que actualmente las áreas que son más prestigiadas y tienen la valoración de más exitosas son las catalogadas como masculinas (Matlin 1993).

Es menester mencionar que para indagar con mayor profundidad sobre el desempeño escolar de mujeres y hombres, sería conveniente retomar y explorar, otro de los reactivos que se muestran en el anexo 2 y que se refiere a qué valoración le dan ambos géneros al éxito obtenido como estudiantes, lo cual

permitiría evaluar parte de su autoconocimiento, autoeficacia y autoestima en el ámbito académico.

Los indicadores analizados dan cuenta de un panorama que podría ser visto como positivo, a partir de que en todas las condiciones el rendimiento académico de las mujeres es mayor comparativamente a los hombres, lo que nos conduce a otras reflexiones, que aunque no fueron propósitos de este estudio son pertinentes para realizar estudios sobre los factores familiares que tienen las mujeres de alto rendimiento académico, así como también, inevitablemente, nos lleva a preguntarnos si ¿esto representa un reflejo más de las inequidades socioeducativas y de género respecto a mujeres y hombres? Y, a la vez, nos lleva a deliberar sobre la gran inversión que actualmente realizan las mujeres que ingresan a los centros educativos de nivel medio o medio superior para su formación académica y los altos promedios que obtienen, es una apuesta fuerte; sin embargo, también es un factor que no siempre se aprecia para triunfar en la vida profesional, pues se parte, desafortunadamente, de una posición de subordinación social que para superarla es necesaria una motivación de logro y esfuerzos suplementarios para ascender en la escala sociolaboral, llevando a las chicas a destacar en su desempeño escolar (Ortega et al., 1993). Y esto, no por que el alto rendimiento muestre menores aprendizajes para el ejercicio laboral, sino por las discriminaciones de género que continúan existiendo en la sociedad, lo que nos hace pensar que la educación muestra un mensaje contradictorio. Por un lado se da una supuesta igualdad de oportunidades para mujeres y hombres en materia educativa, y por otro, la desvalorización de las actividades profesionales que llegan a ejercer las mujeres con estudios universitarios, traducándose en obstáculos para ser contratadas, menores salarios en comparación con los hombres por el mismo trabajo (Sierra y Rodríguez, 2005).

De ahí que es posible, que el porcentaje más alto de mujeres con mejores promedios escolares pueda deberse a que sus progenitores tienen expectativas para ellas de un mejor nivel de estudios, percibiendo cotidianamente la necesidad de entrar en el mercado de trabajo y percatándose de más desventajas sociales y

a las que se enfrentaran en el ámbito laboral, así como también cada vez hay más chicas, que no están de acuerdo en los estereotipos de género rígidos y tradicionales y en sus prácticas sociales incursionando en aquellos ámbitos que antes no eran bien vistos socialmente para las mujeres, teniendo mayores expectativas en su crecimiento personal y académico, aunque no podemos conformarnos con estos cambios en cuanto al éxito de las mujeres en sus desempeños escolares y en los ámbitos sociales y laborales todo siga igual.

Resulta imprescindible seguir problematizando temas o enfoques sobre este aspecto tan relevante dentro de la educación y relacionado al rendimiento académico, proponiendo incluir en las investigaciones posteriores la realización de metaanálisis educativos, desagregados por sexo y con perspectiva de género, con más dimensiones explicativas que tengan que ver con otras interacciones sociales, además de procesos y prácticas dentro de las instituciones educativas.

Es ineludible mencionar la necesidad de innovar prácticas educativas que sean eficaces y flexibles desde los niveles básicos con una perspectiva de género; implementar políticas de equidad en todos los niveles educativos, políticos y sociales, promoviendo que ambos sexos formen parte y en las mismas condiciones, en la esfera pública, en el ámbito doméstico y dentro de la escuela, evitando actitudes y lenguajes sexistas, erradicando estereotipos de género, que influyen en el proceso de aprendizaje y no favorecen principalmente a las mujeres en lo social, además, prevenir el bajo rendimiento académico en los varones.

Con base en los resultados del presente estudio percibimos la necesidad de profundizar en la exploración e interacción de más factores sociales, desde la perspectiva de género, en los sistemas escolares, tomando en cuenta los resultados estadísticos, en combinación con análisis de corte cualitativo, que considere la resignificación del desarrollo socioeducativo de mujeres y hombres, lo que permitirá tener una mayor comprensión sobre el comportamiento de mujeres y hombres en el rendimiento escolar para deconstruir e implementar políticas equitativas desde la educación.

También es importante considerar y reflexionar sobre los estudios e investigaciones que se hacen y sólo toman una variable explicativa, lo que nos mostró esta investigación fue que cuando usamos, una variable explicativa en el análisis multivariado, como fue el nivel de escolaridad solo del padre, o el nivel de escolaridad de ambos (madre y padre) resultó ser un factor que se relaciona con el rendimiento académico del estudiantado de bachillerato como población total. Sin embargo, cuando vamos incorporando más variables (sexo, percepción de insistencia para estudiar, escolaridad de madre y escolaridad del padre), en un mismo modelo analítico, –dos, tres y cuatro variables– las correlaciones se diluyen cada vez más y muestran que no llegan a ser aspectos fundamentales condicionantes del rendimiento académico de mujeres y hombres en todas las condiciones. Por lo tanto, cuando el análisis se hace más complejo, los resultados permiten tener otra perspectiva de un mismo fenómeno, evitando así las interacciones reduccionistas que omiten la diversidad de la vida social y educativa que viven mujeres y hombres.

Como en muchos estudios, y este no es la excepción, el número de preguntas que se generan durante el proceso de análisis y en las conclusiones mismas, son mayores a las respuestas encontradas, así los aspectos que se relacionan con el desempeño académico, desagregados por sexo y desde la perspectiva de género, poco estudiada en nuestro país, es una veta, de tantas, muy amplia en y para futuras investigaciones.

Finalmente, es oportuno aclarar que aunque los datos estadísticos aquí analizados proporcionan una visión parcial, es indudable que los datos sobre el estudio del rendimiento académico y desde la perspectiva de género, muestran aportaciones, en cuanto a perspectivas de estudio se refiere, pues permite reflexionar acerca del desempeño escolar de mujeres y hombres como reflejo de una realidad social, dentro del marco educativo, aportando referencias poblacionales que quizás constituyan cierta base para futuras investigaciones sobre este aspecto.

ANEXOS

Anexo 1

Registro al servicio de Orientación Especializada

UNAM # de Cuenta:
 Sistema incorporado
 Externo

I DATOS PERSONALES

Apellido Paterno	Apellido Materno	Nombre(s)	Fecha de Nacimiento
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/> dd/mm/aaaa

Edad: Sexo: Femenino Masculino Telefono: e-mail:

Calle y Num.:	Colonia:	C.P.:	Lugar de nacimiento	Estado Civil
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Entidad Federativa	Municipio		Lugar de Residencia	# de hijos
<input type="text"/>	<input type="text"/>		<input type="text"/>	<input type="text"/>

¿Cual es el motivo por el cual solicitaste el servicio?

<input type="radio"/> Elección de carrera	<input type="radio"/> Carrera simultánea
<input type="radio"/> Cambio de carrera	<input type="radio"/> Rendimiento escolar
<input type="radio"/> Elección de área	<input type="radio"/> Problemas personales
<input type="radio"/> Selección de materias	

Atención

<input type="checkbox"/> Individual
<input type="checkbox"/> Taller

Anexo 2

II DATOS ACADÉMICOS

Nivel Máximo de Estudios

Nivel: LICENCIATURA | Escuela de procedencia: FACULTAD DE INGENIERIA | Bachillerato: []

Carrera / Área: ING. EN COMPUTACION | Situación: Titulado | Sistema: Escolarizado

Trayectoria Escolar

Escolaridad	Oficial	Privada	Promedio	Años Cursados	Beca
Primaria	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>
Secundaria	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>
Bachillerato	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>
Técnico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>
Licenciatura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>

Durante tu trayectoria escolar ¿has tenido que suspender tus estudios?

Escolaridad	No	Si	Salud	Académicos	Económicos	Personales
Primaria	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Secundaria	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bachillerato	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Técnico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Licenciatura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A lo largo de tu trayectoria escolar ¿has reprobado algún grado o materia?

Primaria (Grado Escolar) [] NO SI

Secundaria (Materias) []

Bachillerato (Materias) []

Licenciatura (# de Materias) []

¿Que tanto insisten tus padres para que sigas estudiando?

Mucho Regular Poco

No insisten Quieren que haga o estudie otra cosa

Califica el éxito que has tenido como estudiante

Excelente Muy Bueno Bueno

Regular Deficiente

Continuar ...

Anexo 3

III DATOS SOCIOECONÓMICOS

Trabajas actualmente?
 NO SI No. de horas que dedicas a trabajar a la semana

Ocupación Laboral

Técnico Empleado comercial
 Comerciante Empleado estatal
 Obrero Ayuda en negocio familiar con remuneración
 Empleado de oficina Ayuda en negocio familiar sin remuneración
 Chofer Oficio por su cuenta
 Trabajo Doméstico Profesor
 Agente de Ventas Otro

total de hermanos (incluyéndote)

Lugar que ocupas:

Tu vivienda es:

¿Dependes económicamente de tus padres? Ingreso mensual familiar aproximado

Con quien vives actualmente Estado civil de tus padres

Lugar de Residencia de tus padres
 Padre Madre

Edad: Edad:

Ocupación de tus padres

Ocupación	Padre	Madre
Trabajador(a) doméstico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Campesino	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Obrero	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Constratista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Empleado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comerciante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oficio x su cuenta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Técnico especializado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Profesionista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hogar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Empresario	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Funcionario	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Profesor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desempleado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jubilado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Otro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desconocida	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Trayectoria Escolar (de mayor a menor, sin incluirte)

Escolaridad	Padre	Madre	Hno.1	Hno.2	Hno.3	Hno.4	Hno.5
Sin instrucción	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Primaria	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Secundaria	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bach. Incompleto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bach. Completo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Carrera Técnica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Carrera Normalista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lic. incompleta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lic. terminada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Maestría	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Doctorado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desconocida	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Guardar

Referencias

- Acosta, C. M. (1998). La motivación en el proceso instructivo, metas que la fundamentan en el aprendizaje. En: Acosta Contreras Manuel (coord.): *Creatividad, Motivación y Rendimiento Académico*. Málaga. Ed. Aljibe. Archidona, pp. 55-72.
- Alario, T. C. (1995). El discurso, desde una perspectiva de género. El Sexismo en el lenguaje. *Revista Mujeres*. No. 18, 2º. Trimestre.
- Anaya O. R., Arillo S. E., y Sánchez, Z. L. M. (2006). Bajo desempeño escolar relacionado con la persistencia del tabaquismo en una cohorte de estudiantes en México. *Salud Pública de México*. 48(3), 17-29.
- Arcos, G. E., Molina, V., Fecci, P. E., Zúñiga A. Y., Márquez, M. M., Ramírez, M., et al. (2006). Descubriendo el Género en el Currículo Explicito (Currículo formal) de la Educación de Tercer Ciclo, Universidad Austral de Chile 2003-2004. *Estudios Pedagógico XXXII* (1), 33-47.
- Arias, G. F., Chavez, A. A., y Muñoz, R. I. V. (2006). El aprovechamiento previo y la escuela de procedencia como predictores del aprovechamiento futuro: Un caso. *Enseñanza e Investigación en Psicología*. Universidad Veracruzana Xalapa, México, 11(1), 5-22.
- Ariza, M. y Oliveira de, O. (2004). Universo familiar y procesos demográficos. En: Marina Ariza y Orlandina de Oliveira (Coords). *Imágenes de la familia en el cambio de siglo*. UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales, México, 570 pp.

-
- Armendáriz, A. (2007 sábado 14 de abril) *Recomienda el FMI mejora educativa*. Periódico Reforma. Secc. Nacional, p. 2.
- Bandura, A. (1987). Teoría del aprendizaje social. (Trad. A. Riviere) Madrid. Espasa Calpe, S.A. (Original en inglés 1987).
- Bartolucci, J. (1987). Educación, reproducción social y sociología. Sociológica, UAM México 2 (5). 51-71.
- Bartolucci, J. (1994). Desigualdad social, educación superior y sociología en México. México: CESU.UNAM
- Barbería, J. L. (2009 martes 7 de abril). La clase perdedora. Los alumnos de padres sin estudios tienen 20 veces más de riesgo de fracaso. La educación no logra eliminar desigualdades sociales. El País, pp. 27-28.
- Barbero, G. M. I., Holgado, T. F. P., Vila, A. E. y Chacón, M. S. (2007). Actitudes, Hábitos de Estudio y Rendimiento en Matemáticas: Diferencias por género. *Psicothema*. 19(3), 413-421.
- Bazán, R. A., Sánchez, H. B.A., Castañeda, F. S. (2007). Relación estructural entre apoyo familiar, nivel educativo de los padres, características del maestro y desempeño en lengua escrita. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(33), 701-729.
- Bengoechea, B. M. (1995). El sexismo en el discurso. *Revista Mujeres*. 18, 2º. Trimestre.
- Blázquez, G. N. (2001). La Ciencia desde la Perspectiva de género. En: Francisco Blanco Figueroa. *Mujeres Mexicanas del siglo XX. La otra Revolución*. Editorial Edicol. México. 1ª. ed. pp. 9-30.

-
- Blázquez, G. N. (2002). Las ciencias de la Vida desde la perspectiva de Género. *Omnia, UNAM.* 41, 51-58.
- Blázquez, G. N. (2003). Mujeres y Ciencia en la UNAM. En: Olga Bustos Romero y Norma Blázquez Graff, (coord.). *Qué dicen las académicas acerca de la UNAM.* Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 55-62
- Bolaños, C. C. (2005). La Calidad Universitaria desde una perspectiva de género. *Revista Electrónica. "Actualidades Investigativas en Educación"*, 5, no. Especial.
- Bonder, G. (1994). *Mujer y Educación en America Latina: hacia la igualdad de oportunidades.* (Versión digital). *Revista Iberoamericana de Educación.* 6, 9-48.
- Bourdieu, P. (1998). *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social.* Compilación y Traducción por Isabel Jiménez. Ed. Siglo XXI. 2ª. Edición. México. pp. 208.
- Broc, C. M. A. (2006). Motivación y rendimiento académico en alumnos de Educación Secundaria obligatoria y bachillerato LOGSE. *Revista de Educación,* 340. 379-414.
- Bruggemann, Wolfgang. (1983). *El principio del rendimiento.* Educación. Colección semestral de aportaciones alemanas recientes en las ciencias pedagógicas. Instituto de colaboración científica Tubingen, República Federal de Alemania, 27, 43-54.
- Brunner, J. J. y Elacqua, G. (2004). *Factores que inciden en una educación efectiva. Evidencia internacional.* Santiago-Chile: CEPAL, Serie Políticas Sociales, n.º 9.

-
- Buquet, A. C., Cooper, J. A., Rodríguez, L. H., y Botello, L. L. (2006). Presencia de mujeres y hombres en la UNAM: Una radiografía. México, PUEG-UNAM.
- Butler, J. (2006). Regulaciones de Género. *Revista de estudios de género. La Ventana*, 23, 7-35.
- Bustos, R. O. (1994). La formación del género: El impacto de la socialización a través de la educación. En CONAPO, *Antología de la sexualidad humana*. México. Ed. Porrúa-CONAPO.
- Bustos, R. O. (2001). Género y socialización: Familia, escuela y medios de comunicación. En: M. A. González Pérez y J. Mendoza García. *Significados Colectivos: Procesos y Reflexiones Teóricas*. México: ITESM/CIACSO.
- Bustos, R. O. (2003). Imagen corporal, mujeres y medios de comunicación. *Revista Equidad. Revista del Instituto Colimense de las mujeres*. México. 2 (3) 4-8.
- Bustos, R. O. (2005). Recomposición de la matrícula universitaria en México a favor de las mujeres. Repercusiones educativas, económicas y sociales. En: UDUAL-IESALC. *Feminización de la matrícula de educación superior en América Latina y el Caribe*. México.
- Camarena, C. R. M., Chávez, G. A M., y Gómez V. J. (1985). Reflexiones en torno al rendimiento escolar y a la eficiencia terminal. *Revista de la Educación Superior*, 53, 34-63.
- Cano, S. J. S. (2001). El rendimiento escolar y sus contextos. *Revista Complutense de Educación*. Universidad Complutense de Madrid. España. 12(1), 15-80.

-
- Carvalho, P. M. (2005). Análisis de los resultados obtenidos en Estudios de Eficacia Escolar en México, comparados con los de otros países. REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 3(2), 80-108.
- Carrasco, R. A. (2008). Investigación en efectividad y mejora escolar: ¿Nueva agenda? Número Monográfico: El rol del Estado en la Eficacia y Mejoramiento. REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 6(4) 5-23. <http://www.rinace.net/vol6num3.htm>
- Cerezo, R. M. T y Casanova A. P. F. (2004). *Gender differences in academic motivation of secondary schools student. Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2 (1), 97-112.
- Chaín, R., y Ramírez, C. (2003). Trayectoria escolar: La eficiencia terminal en la Universidad Veracruzana. Xalapa, Ver. México: Universidad Veracruzana. ANUIES.
- Chee, K. H., Pino, N. W., & Smith, W. L. (2005). Gender differences in the academic ethic and academic achievement. *College Student Journal*, 39(3), 604-618.
- Cobo, B. R. (2003). Democracia paritaria y radicalización de la igualdad. En: Utopías, nuestra bandera: revista de debate político. España. 195, 11-25.
- Cominetti, R., y Ruiz, G. (1997). Algunos factores del rendimiento: las expectativas y el género. Human Development Department. LCSHD Paper Series No. 20. Recuperado el 23 de Mayo. www.redcientifica.com/doc/doc200306230601.html - 59k -

-
- Coogan, P.F, Adams, M., Geller, A.C., Brooks D., Miller D.R., Lew, R.A., et al. (1998). Factors associated with smoking among children and adolescents in Connecticut. *American Journal of Preventive Medicine*.15(1), pp. 17–24.
- Contreras, F., Espinosa, J. C., Esguerra, G., Haikal, A., Polanía A., y Rodríguez A. (2005). Autoeficacia, Ansiedad y Rendimiento Académico en Adolescentes. *Diversitas*. 1 (2), 183-194.
- Cornejo, Ch. R. y Redondo, R. J. M. (2007). Variables y Factores Asociados al Aprendizaje Escolar: Una Discusión desde la Investigación Actual. *Estudios Pedagógicos*, 33(2), 155-175.
- Covadonga, R. M. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación*. 12 (1) 81-113.
- Cú Balán, G. (2006). El perfil sociodemográfico y su impacto en el rendimiento académico de los alumnos de la universidad autónoma de Campeche, México. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 42. *Recuperado 5 de junio de 2008. dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1960003 - 13k -*
- David, M. (2001). Families, gender and education: issues of policy and practice. En: Smith, F Van der Wolf, F. & Slegers. P. (ed.). *A bridge to the future: Collaboration between parents, schools and communities* (pp. 225-230). Amsterdam: Institute for applied social sciences, SCO-Kohnstamm Institute.
- Dayioglu, M., & Türüt-Asik, S. (2007). Gender Differences in Academic Performance in a Large Public University in Turkey. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 53(2), 255-277.

De Garay, S. A. (2004). Integración de los jóvenes en el sistema universitario. Prácticas sociales, académicas y de consumo cultural. México. Ed. Pomares, pp. 302.

De la Orden, A., Oliveros, L., Mafokozi, J., y González, C. (2001). Modelos de investigación del bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación*. 12(1), 159-178.

Del Valle, S. (2007a martes 10 de abril). *Advierten desafíos de la enseñanza*. Koichiro Matsura: Director General de la UNESCO. Periódico Reforma. p. 8.

Del Valle, S. (2007b miércoles 5 de diciembre). *Otro sexenio y nada: estancan educación*. Periódico Reforma. Primera plana.

Del Valle, S. (2007c jueves 6 de diciembre). *Deja tarea la OCDE a México..* Periódico Reforma. Primera plana.

Del Valle, T. (1997). La asignación de un espacio fijo para la mujer. En: Andamios para una nueva Ciudad. Lecturas desde la Antropología. Ediciones Cátedra. España, pp. 271.

Del Re, A. (1995). Tiempo del trabajo asalariado y tiempo del trabajo de reproducción. *Revista de la Universidad complutense. Política y Sociedad*. 19, 75-81.

Dirección General de Orientación y Servicios Educativos [DGOSE]. (2008). Programa de trabajo. UNAM-DGOSE.

-
- Durán, J. D. (2008). Investigación en efectividad y mejora escolar: ¿Nueva agenda? Número Monográfico: El rol del Estado en la Eficacia y Mejoramiento. REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 6(4) 69-79. <http://www.rinace.net/vol6num3.htm>
- Durán, M. Á. (1982). Liberación y Utopía. La Mujer ante la Ciencia. En: Géneros Prófugos. Feminismo y Educación. Maria Belausteguigoitia y Araceli Mingo (Edit.). PUEG. UNAM. México 1999.
- Edel, N. R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. 1(2), 1-15.
- Elices, J. A. R., Escudero, F., González, R. C., Crespo, P. M. Á. (1990). El Rendimiento Escolar en Función del Sexo al Inicio de la E.G.B. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 8, 123-132.
- Escurra, M. L. M., Delgado, V. A., Guevara, O. G., Torres, V. M., Quezada, M. R., Morocho, S. J., et al. (2005). Relación entre el autoconcepto de las competencias, las metas académicas y el rendimiento en alumnos universitarios de la ciudad de lima. *Revista de Investigación en Psicología*. 8(1). 87-106.
- Fernández, A. T. (2004). De las escuelas eficaces a las reformas educativas de segunda generación. *Estudios Sociológicos*. 22(2), 377-408.
- Fernández, C. P. (2006 viernes 15 de septiembre). *Calidad de la enseñanza*. Periódico Reforma. Secc. Opinión. p. 17.
- Fernández, N. S., y Salvador, M. F. (1994). La Familia ante el Fracaso Escolar. *Educadores*.169, 7-19.

-
- Fernández, T. y Bentancur, N. (2008). La Enseñanza Media en Uruguay: Cuatro Problemas Estructurales y Tres Líneas de Política para su Rediseño Institucional. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(4), pp.98-126. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol6num4/art6.pdf>.
- Frenette, M. & Zeman, K. (2007). *Why are Most University Students Women? Evidence Based on Academic Performance, Study Habits and Parental Influences*. Analytical Studies Branch Research paper series, 303.
- Garbanzo, V. G. M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista de Educación* 31(1), 43-63.
- García, C. G., y Bartolucci J. (2007). Aspiraciones educativas y logro académico: Un estudio de caso sobre características y condiciones sociales de los estudiantes de la UAM. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(35) 1267-1288.
- García, G. B., y Oliveira de, O. (2006). *Las familias en el México metropolitano: visiones femeninas y masculinas*. 1ª. Ed. CEDUA-El Colegio de México. 300p
- García, G. P. (2005). Género, educación y política pública. *La Ventana. Revista de estudios de género*. III(21), 70-89.
- García-Nuñez, A. C. R. (2005). Habilidades Sociales, Clima Social Familiar y Rendimiento Académico en estudiantes Universitarios. *Liberabit. Revista de Psicología*, 11, 63-74.

-
- Gaviria, J. L., Martínez, A. R. y Castro, M. (2004,). Un estudio multinivel sobre los factores de eficacia escolar en países en desarrollo: El caso de los recursos en Brasil. *Education Policy Analysis Archives*, 12(20).
- Giroux, H. A. (2003). Repensando la política de la resistencia. Notas sobre una teoría crítica de la lucha educativa. Trad. José Aldemar Giraldo Hoyos. Barbecho, *Revista de Reflexión Socioeducativa*, 2, 17-25.
- Goddard, R. G., Hoy, W. K. y Woolfolk, A. (2000). Collective teacher efficacy: its meaning, measure and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507.
- González, J. R. M. (2003). Diferencias de género en el desempeño matemático. *Educación matemática*, 15(2), 129-161.
- González, J. R. M. (2005). Un modelo explicativo del interés hacia las matemáticas de las y los estudiantes de secundaria. *Educación matemática*, 17(1), 107-128.
- González, J. R. M. (2006). Las Mujeres y su Formación Científica en la ciudad de México. Siglo XIX y Principios del XX. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(30), 771-791.
- Guevara, R. E. S. (2004). Las transformaciones de la intimidad. Masculinidad y Modernidad en México: Un ejemplo con jóvenes de la UNAM. Tesis Doctoral. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. UNAM. México.
- Guzmán, S. L. (2005). Familia, violencia y derechos humanos de las mujeres. Hacia una educación más democrática y humanista. En: Fernández Rius Lourdes. Género valores y sociedad. Una propuesta desde iberoamérica. España: OCTAEDRO-OEI.

-
- Graña, F. (2004), Ciencia y tecnología desde una perspectiva de género. Documento de trabajo editado por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UDELAR, Montevideo, pp, 25 (Versión electrónica). www.choike.org/documentos/grania2004.pdf.
- Herrera, A., y Maldonado, A., (2006). Depresión, Cognición y Fracaso Académico. *International Journal of clinical and health psychology*, 2(1) 25-50.
- Hernández, E. (2007 miércoles 5 de diciembre.). *Prometen mejorar resultados*. Periódico Reforma. Secc. Nacional. p. 7.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática [INEGI]. (2000). Estadísticas educativas de hombres y mujeres. Aguascalientes, México.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática [INEGI]. (2003). Mujeres y Hombres en México. Dirección de Estudios Sociodemográficos. Aguascalientes, México. 7ª. Ed.
- Jadue, J. G. (2001). Algunos efectos de la ansiedad en el rendimiento escolar. *Estudios Pedagógicos* No. 27: 11-118.
- Lamas, M. (1996). Usos, dificultades y posibilidades de la categoría “género” En: Marta Lamas (Compil.) *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual*. México, UNAM-PUEG.
- López, S. (1999). Estereotipos de género y diferencias entre hombres y mujeres: Algunos ejemplos en la universidad. *A Distancia*, 17, 160-165.
- Loreley, D. (2005). La Perspectiva de Género en la Educación: “La coeducación, un desafío...” 6ª. ed. Recuperado el 17 de Agosto de 2008. www.universia.edu.uy/eventos/ForoEducacion/foro2005.htm - 30k

-
- Lovering, D. A., y Sierra, G. (1998). El currículo oculto de género. *Educar. Revista de Educación. Nueva Época.* 7.
- Mackintosh, B., & Olsen A. (2003). The comparative academic performance of international student: Australian Universities International. Directors' Forum. Recuperado el 15 julio 2008).
www.aiec.idp.com/pdf/Mackintosh.
- Mañeru, A. M., Jaramillo, G. C., y Cobeta G. M. (1996). La diferencia sexual en la educación. Las políticas de Igualdad y los temas transversales. En: *Revista de Educación. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.* 309, 127-150.
- Manassero, M. A., y Vázquez, A. A. (2003). Los estudios de género y la enseñanza de las ciencias. *Revista de Educación,* 330, 251-280.
- Martínez, G. J. S. (2008). Clase Social, tipo de familia y logro educativo en Canarias. *Papers. Revista de Sociología.* 87, 77-100.
- Martínez, G. J. S. (2007). Clase Social, Género y Desigualdad de Oportunidades Educativas. *Revista de Educación.* 342, 287-306.
- Matlin, M. W. (1993). *The Psychology of Women.* 2ª. Ed. Harcourt Brace. U.S.A. pp. 655.
- McLaren, P. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo.* REI Argentina. Ed. Aique.
- Mella, O., y Ortiz, I. (1999). Rendimiento Escolar. Influencias Diferenciales de Factores Externos e Internos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos,* XXIX(1), 69-92.

-
- Moral, de la R, J., (2006). Predicción del rendimiento académico universitario. *Perfiles Educativos*, Universidad Nacional Autónoma de México. XXVIII(113), 38-63.
- Morales, S. A. M., Arcos, D. P., Ariza, R. E., Cabello, L. M. A., López, L. M. C., Pacheco, R. J. *et al.* (1999). El Entorno Familiar y el Rendimiento Escolar. Proyecto de Investigación Educativa subvencionado por la consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. www.juntadeandalucia.es/averroes/publicaciones/investigacion/entorno_familia.pdf
- Moreno, M. A. (2005). La Familia. En: Valero Matas Jesús A. (coord.) *Instituciones y Organizaciones Sociales*. Madrid. Ed. Thomson. pp. 22-66.
- Muñoz, I. C. (1996). *Origen y consecuencias de las desigualdades educativas. Investigaciones realizadas en América Latina sobre el problema*, México: FCE.
- Musayón, O., F. Y. (2003) Relación entre el puntaje de ingreso y el rendimiento académico en el segundo año de las alumnas de enfermería ingresantes entre los años 1994-1997 en una universidad peruana. Recuperado el 16 de Agosto de 2008. www.unam.mx/udual/revista/22/relaenfermeria.htm
- Nakajima, Y. (2008). *Gender, family background, and academic aspirations: A Study on Inequality in Access to University in Japan*. Recuperado el 26 Octubre de 2008. www.apera08.nie.edu.sg/proceedings/4.25e.pdf.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE]. (2006, 13 de septiembre). *Hay atraso educativo en México*. El Universal, (secc. Nacional), p. 9.

-
- Orabi, I. (2007). Gender differences in student academic performance and attitudes. American Society for Engineering Education. University of New Haven. Recuperado el 17 de Noviembre de 2008). www.icee.usm.edu/ICEE/conferences/asee2007/papers/692_GENDE R_DIFFERENCES_IN_STUDENT_ACADEMIC_P.pdf -
- Ortega, F., Fagoaga, C., García de, L. M. A. y Río del, Pablo. (1993). La flotante Identidad Sexual. La Construcción del Género en la vida cotidiana de la juventud. Instituto de Investigaciones Feministas. Universidad Complutense de Madrid. pp.186.
- Ovejero, B. A., García, A. A., y Fernández A. J. A. (1994). Correlatos psicosociales del fracaso escolar en estudiantes de bachillerato y formación profesional. *Psicothema*, 6(2), 245-258.
- Pajares, F. (2002). Self-efficacy beliefs in academia context: an outline. <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/efftalk.html>. (consultado el 26 Agosto 2008)
- Programa para la Evaluación Internacional de los estudiantes [*PISA*]. (2006). *Aptitudes para las ciencias para el mundo del mañana*. Nota informativa para México. Programa de la OCDE para la Evaluación Internacional. Recuperado el 19 de Octubre de 2008. www.oecd.org/dataoecd/58/54/39730555
- Plazas, E. A., Aponte, R., y Lopez, S. E. (2006). Relación entre estatus sociométrico, género y rendimiento académico. *Psicología desde el Caribe*. 17. 176-195.
- Postigo, Y., Pérez, E. M. P. y Sanz, Á. (1999). Un estudio acerca de las diferencias de género en la resolución de problemas científicos. *Revista Enseñanza de las Ciencias*, 17(2), 247-258.

-
- Poy, S. L. (2008, 9 de Noviembre). Aboites, México, sin interés por fortalecer la educación superior. En: La Jornada. Secc. Política.
- Quintero, V. A. M. (2007). Diccionario Especializado en Familia y Género. 1ª. Ed. Editorial, Humanitas. Buenos Aires. Lumen, 176 p.
- Raczynski, D. y Muñoz, G. (2005). Efectividad escolar y cambio educativo en condiciones de pobreza en Chile. Educación Nuestra Riqueza. Ed. MINEDUC. pp. 236.
- Recagno, P., Ojalora, I. C., y Mora, L.. (2006). Género y adolescencia en familias populares. En: Artículos. XXV (1). www.ucv.ve/humanidades/fhe2005/publicaciones/publicaciones/Revpsicologia/.../2
- Requena, S. F. (1998). Género redes de amistad y rendimiento académico. Papers 56. 233-242.
- Ribeiro, F. M. (2004). Relaciones de género: Equilibrio entre responsabilidades familiares y profesionales. Papeles de Población, 39, 219-237.
- Rodríguez, M. M. C., y Peña, C. J. V. (2005). La Investigación sobre género en la escuela: Nuevas perspectivas teóricas. Teoría de la Educación, 17, 25-48.
- Rodríguez, M. M. C. (2007). Identidad Masculina y Contexto Escolar: Notas para un debate. Revista de Educación, 342, 397-418.
- Rodríguez, R. E. G. (1983). La Sociología de la Educación y el Rendimiento Escolar. *Perfiles educativos*. México, 3, 38-42.

-
- Rodríguez, S., Fita, S., y Torrado, M. (2004). El rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. *Revista de Educación. Temas actuales de enseñanza*, 334.
- Rojas, A. P. E. 1999. Conceptualización del concepto de género desde la literatura, la historia y los paradigmas científicos: Aproximación Teórico-Crítica y Propuesta de Desconstrucción Social. *Aportes para el Debate de los Estudios de Género. Instituto de la Mujer. Universidad de Panamá*. pp. 205-214.
- Román, C. A., y Hernández, R. Y. (2005). Variables psicosociales y su relación con el desempeño académico de estudiantes de primer año de la escuela latinoamericana de medicina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(2), 1-8. *recuperado el 03 de junio de 2008. www.rieoei.org/1085.htm - 16k -*
- Rosario, P., Mourao, R., Núñez J.C., González P. J. A., y Solano P. (2006). Escuela- Familia: ¿Es posible una relación recíproca y positiva? *Papeles del Psicólogo*, 27(3), 171-179
- Salanova, S. M., Martínez, M. I., Bresó, E. E., Llorens, G. S. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*. 21(1), 170-180.
- Sampieri, H. R., Fernández, C. C., y Baptista, L. P. (2003). *Metodología de la investigación*. (3ª. Ed). México. Mc Graw Hill.
- Sánchez, B. A. (2000). Sexo como variable estímulo: Percepción diferencial de la realidad de género en ámbitos de socialización. *Papeles del Psicólogo*, 75, 40-45.

-
- Schleicher, A. (2008 10 de Septiembre). México, último de la OCDE en inversión anual por estudiante. La Jornada. Secc. Sociedad y Justicia.
- Sierra, R., y Rodríguez. (2005). Feminización de la matrícula de educación superior en América Latina y el Caribe. Unión de Universidades de América Latina-IESALC. México. 467 p.
- Spera, Ch. y Wentzel, K. (2003). Congruence between students' and teachers' goals: implications for social and academic motivation. *International Journal of Educational Research*, 39, 395-413.
- Stromquist, N. P. (2007). The Gender Socialization Process in Schools: A Cross-National Comparison. *Recuperado* el 12 de Julio de 2008 en: unesdoc.unesco.org/images/0015/001555/155587e.pdf
- Stoller, R. J. (1968). Sex & Gender. On the development of masculinity & femininity. London. Karnac books.
- Subirats, M. y Brullet, C. (1992). Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta. En: Maria Belausteguigoitia y Araceli Mingo (Edit). Géneros Prófugos. Feminismo y Educación. PUEG. UNAM. México 1999.
- Tsai, T. (2005). The effects of gender, cognitive style and family socio-economic status on the performance of learning spreadsheets using a Problem-Based Learning strategy. *World Transactions on Engineering and Technology Education*. National Taichung Institute of Technology. 4(1) 99-102.
- Tirado, F., Backhoff, E., Larrazolo, N. y Rosas, M. (1997). Validez predictiva del examen de Habilidades y Conocimientos Básicos (ESCOBA). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 2, 67-84.

Torres, F. P. (2008). Investigación en efectividad y mejora escolar: ¿Nueva agenda? Número Monográfico: El rol del Estado en la Eficacia y Mejoramiento. REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 6(4) 80-97. <http://www.rinace.net/vol6num3.htm>

Torres, V. L. E., y Rodríguez S. N. Y. (2006). Rendimiento Académico y Contexto Familiar en Estudiantes Universitarios. Enseñanza e Investigación en Psicología, 11(2), 255-270.

Universidad de Santiago de Chile (2002). Declaración del Consejo Académico de la Universidad. *Usachal día*. Recuperado el 24 de Marzo de 2008. www.usachaldia.cl/rectoria/consejo.htm