



Perfiles educativos

ISSN: 0185-2698

ISSN: 2448-6167

Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de
Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

Contreras-Salinas, Sylvia; Olavarría Aranguren, José;
Celedón Bulnes, Roberto; Molina Gutiérrez, Rodrigo

Factores asociados a la brecha de género en lectura entre
estudiantes de establecimientos de enseñanza secundaria en Chile

Perfiles educativos, vol. XLII, núm. 170, 2020, Octubre-Diciembre, pp. 60-76

Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto
de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.170.59013>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13271692005>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

redalyc.org
UAEM

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Factores asociados a la brecha de género en lectura entre estudiantes de establecimientos de enseñanza secundaria en Chile

SYLVIA CONTRERAS-SALINAS* | JOSÉ OLAVARRÍA ARANGUREN**
ROBERTO CELEDÓN BULNES*** | RODRIGO MOLINA GUTIÉRREZ****

Este artículo presenta los resultados de una investigación sobre brecha de género en 10 establecimientos mixtos de enseñanza secundaria en Chile. Su objetivo es analizar los factores que permitieron mejorar los resultados de aprendizaje de lenguaje y lectura de los estudiantes varones y reducir la brecha de género. Se utilizó metodología cualitativa, estudio de casos múltiples y análisis integrado del conjunto de casos, con el fin de destacar similitudes y diferencias. Un hallazgo central es que tanto en los establecimientos en que se redujo la brecha, como en los que se mantuvo o aumentó, los resultados no se pueden atribuir a una decisión institucional de incorporar políticas y prácticas que afecten el orden de género y las brechas; los establecimientos que lograron reducirla reafirman dicho orden en sus prácticas, al estimular la competencia entre los estudiantes varones y al inculcar el respeto por las disposiciones escolares y familiares.

This article presents the results of an investigation on gender gap carried out in 10 coed secondary schools in Chile. Our aim is to analyze the factors that made it possible to improve language and reading learning in male students, thus reducing the gender gap. Qualitative methodology, multiple case study and integrated analysis were used in order to highlight similarities and differences. One of our central findings was that neither in the schools in which the gap was reduced, nor in those in which it was maintained or increased, these results can be attributed to institutional decisions, policies or practices focused on tackling gender gaps and inequities; moreover the schools that managed to reduce the reading gap reaffirm existing gender inequities by stimulating competition among male students and by instilling respect for school and family regulations.

Recepción: 6 de agosto de 2018 | Aceptación: 2 de febrero de 2020

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.170.59013>

- * Académica del Departamento de Educación de la Universidad de Santiago de Chile (Chile). Doctora en Pedagogía de la Diversidad Sociocultural. Líneas de investigación: intersección infancias; género; educación; diversidad. Publicación reciente: (2019, en coautoría con P. Miranda-Arredondo y M. Ramírez-Pavelic), “Los tropos como figuraciones de los saberes: una forma de contribuir al pensamiento decolonial”, *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, núm. 64, pp. 68-81. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2019000100068>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2297-2399>. CE: Sylvia.contreras.s@usach.cl
- ** Investigador de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (Chile). Doctor en Ciencias Sociales. Publicación reciente: (2019). “Orden de género: familia y masculinidad en Chile. Rupturas y continuidades. Una interpretación”, en A. Téllez, J. Eloy y J. Sanféliz (eds.), *Masculinidades igualitarias y alternativas. Procesos, avances y reacciones*, Valencia, Diáspora/Torant Humanidades, pp. 165-184. CE: jose.olavarria.a@gmail.com
- *** Director ejecutivo de la Fundación Crea Equidad (Chile). Magíster en Gestión y Políticas Públicas. Línea de investigación: familia, niñez, género y masculinidades. Publicación reciente: (2018), “Garantías normativas e institucionales en materia de educación y género en Chile”, *Saberes Educativos*, núm. 1, pp. 7-30. CE: roberto.celedon@creaequidad.cl
- **** Profesor de la Universidad de Santiago de Chile (Chile). Doctor en Ciencias Sociales. Líneas de investigación: cuerpos y emociones; construcción de masculinidades; tránsito juventud-adulzor; paternidades. Publicaciones recientes: (2011), “El padre adolescente, su relación parental y de pareja”, *Última Década*, núm. 35, pp. 89-110, en: <http://www.cidpa.cl/wp-content/uploads/2013/05/35.4-Rodrigo-Molina.pdf>. CE: Rodrigo.Molina@creaequidad.cl

Palabras claves

Jóvenes
Aprendizaje
Competencia lectora
Diferencias de género
Educación secundaria

Keywords

Youths
Learning
Reading competence
Gender inequality
Secondary education

INTRODUCCIÓN¹

Desde una perspectiva global e internacional, el rendimiento académico de los estudiantes varones varía de país en país; sin embargo, se ha constatado en distintas mediciones de pruebas estandarizadas internacionales una brecha de género a favor de las mujeres en lenguaje, y otra a favor de los hombres en matemáticas. Específicamente en Chile, los estudiantes varones tienen mejores resultados en ciencias y matemáticas y un rendimiento 23 puntos más bajo que las mujeres en lenguaje, según el Programa PISA² para la Evaluación Internacional de Alumnos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2014). Si bien estos resultados han mejorado considerablemente, aún se mantiene la tendencia (Agencia de Calidad de la Educación, 2017).

Comparativamente con otros países, la brecha de género en lenguaje en Chile no es de las más altas, sin embargo, la persistencia de esta diferencia ha llevado a preguntar por los factores culturales, sociales y psicológicos que están detrás de estos resultados.

En este contexto, la constatación empírica de que existen diferencias de género en el rendimiento académico en la asignatura de lenguaje a favor de las estudiantes mujeres es internacional. En España, un estudio que midió variables cognitivo-motivacionales³ en estudiantes entre 14 y 18 años de edad concluyó que las mujeres obtienen más altas calificaciones en lenguaje, además de presentar menos dependencia a la motivación extrínseca, responsabilizarse más de sus fracasos y utilizar más las estrategias de procesamiento de información (Cerezo y

Casanova, 2004). Asimismo, distintas pruebas estandarizadas aplicadas a nivel internacional (ej. PISA) muestran que el rendimiento de las estudiantes mujeres en lenguaje y lectura supera los puntajes de los hombres en todos los países participantes (Backhoff, *et al.*, 2005; Francis y Skelton, 2005; INEE, 2012; 2015).

En América Latina, una importante medición que confirma esta tendencia fue el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (LLECE, 2006;⁴ UNESCO-OREALC, 2016), que evaluó a los alumnos de tercero y sexto de primaria (a los 8 y 12 años de edad) de 16 países de la región en lengua, matemáticas y ciencia. Los resultados muestran que la brecha en lectura se presenta a temprana edad, y que en el tercer grado de primaria existe ya una diferencia de 12.7 puntos porcentuales en favor de las niñas. En sexto grado la brecha se reduce, pero continúa a favor de ellas con 10.4 puntos porcentuales de diferencia en todos los países evaluados.

Estos resultados han llevado a numerosos autores de la región a plantear posibles explicaciones. El estudio LLECE-SERCE (2006) sostiene que el rendimiento de los estudiantes está fuertemente influenciado por el sistema escolar, especialmente por el clima escolar; es decir que un ambiente acogedor y de respeto es esencial para el aprendizaje. Otros factores educativos señalados hacen referencia a la existencia de buenos recursos escolares y una baja segregación social dentro de la escuela (LLECE, 2008). El informe también destaca que la distribución del ingreso y la ubicación territorial (rural/urbana) de las escuelas, así como el género y el aprovechamiento afectan los resultados, sin embargo, no ofrece mayor explicación después de confirmar que las niñas tienen un desempeño en lectura

¹ Este artículo se redactó a partir del Informe Final del Proyecto “Buenas prácticas y aprendizaje en lectura de los/as alumnos/as de II medio. Estudio de buenas prácticas en la reducción de las brechas de género en resultados SIMCE Lectura IIº medio”. Licitación Pública ID 721703-35-LP14. Agencia de Calidad de la Educación, Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Noviembre, 2015. Equipo de investigación: José Olavarria (jefe del proyecto), Roberto Celedón, Isabel Cerdá, José Carlos Cervantes, Silvia Chávez, Sylvia Contreras, Rodrigo Molina, Ofelia Revoco y Alfredo Rojas.

² Siglas del Programme for International Students Assessment, instrumento desarrollado por la OCDE.

³ Algunas de ellas son: metas académicas, autoconcepto académico y uso de estrategias de aprendizaje significativo.

⁴ SERCE: Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo, desarrollado en 2006 por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), en: <http://www.unesco.org/new/es/san-tiago/education/assessment-llece/second-regional-comparative-and-explanatory-study-serce/> (consulta: 24 de abril de 2018).

significativamente mejor en la mayoría de los países. El texto no hace ninguna recomendación con respecto a la equidad de género.

Resulta relevante considerar que el terreno educativo ha sido un campo importante donde se han evidenciado las diferencias en el aprovechamiento y el logro del aprendizaje entre géneros; es por ello que los estudios de género han realizado numerosas pruebas para constatar empíricamente la existencia de diferencias entre mujeres y hombres.

La indagación sobre estas diferencias se ha centrado principalmente en las asignaturas de lengua y matemáticas, por tratarse de áreas clave en el desarrollo cognitivo de los sujetos (Cervini, 2002; Cervini y Dari, 2009; Giménez y Castro, 2017; Inda-Caro, *et al.*, 2010; INEE, 2005; Martínez, 2006; Radovic, 2018). Estos estudios han concluido que los aprendizajes de los jóvenes están fuertemente influenciados por factores propios del sistema educativo y también por las características socioeconómicas del hogar (Caso-Niebla y Hernández-Guzmán, 2007; Muelle, 2013; 2016).

En el mundo anglosajón la literatura relativa a la brecha de género de los estudiantes varones y mujeres, particularmente en educación primaria y secundaria, menciona un rendimiento académico más bajo en los estudiantes varones que el presentado por las mujeres no sólo en lenguaje, sino también en matemáticas y ciencias. Este fenómeno ha sido nombrado como “*boys underachievement*”. En algunos países esta situación es considerada no solamente un problema educacional, sino también de orden social, ya que diversos sectores perciben que los niños y jóvenes de estos países se encuentran en una situación social desfavorecida con respecto a las niñas y mujeres y, por ende, la línea argumental de esta visión promueve el desarrollo de iniciativas dirigidas exclusivamente hacia los hombres jóvenes.

Esta posición se revela como un tema polémico a nivel epistemológico, político y social,

ya que cuestiona la validez científica del conocimiento en el cual se sustenta, critica las políticas y medidas que se han generado con base en el diagnóstico construido y, finalmente, invalida el panorama social y de género (Griffin, 2008; Heyder *et al.*, 2017).

Por otra parte, son menos numerosos los análisis que se han hecho en etapas más avanzadas de la escuela. Algunos de ellos se refieren a la equidad, entendida como el nivel de acceso a la educación secundaria o superior, más que a las diferencias de género (OEI, 2010). Además, resultan escasas las investigaciones sobre cómo el género afecta directamente el logro educativo, específicamente en lenguaje en el nivel secundario en América Latina. Un esfuerzo destacable por conectar este tipo de equidad y el género lo constituyen diversos estudios que versan sobre el logro educativo (Cervini, 2002; Cervini y Dari, 2009; Mir, 2016). Esta relación fue posible debido al propósito de algunos gobiernos, como parte de políticas públicas más extensas para América Latina (CEPAL, 1996; UNESCO, 2016), de garantizar una educación básica de calidad. Dichas políticas estipulan que tanto hombres como mujeres deberán tener igual acceso a oportunidades que les permitan obtener los mejores logros en el aprendizaje. Ahora bien, debido a que las brechas entre mujeres y hombres en ciertas asignaturas resultan evidentes, se buscaron explicaciones sobre cómo el género, el origen social y los antecedentes académicos violan este principio de igualdad de oportunidades.

De acuerdo con el análisis hecho en Chile con los datos de las pruebas SIMCE⁵ IIº medio en 2006, se comprobó que la brecha a favor de las mujeres se mantiene a lo largo de cinco años, sin importar la variable “tipo de dependencia” (municipal, particular subvencionado y pagado). Además, se pudo constatar que en las escuelas de un solo sexo las estudiantes de 15 años destacan en sus resultados por sobre los hombres no sólo en lenguaje, sino también en matemáticas.

⁵ Sistema nacional de evaluación de aprendizaje de Chile. Evalúa el logro de los contenidos y habilidades del currículo vigente en todos los estudiantes del país, en distintos niveles.

El dato novedoso aquí es que al hacer la distribución acumulada de puntajes y cruzarlo con la variable “sexo del profesor”, se encontró que la brecha en rendimiento del lenguaje en las chicas disminuye considerablemente cuando el profesor es hombre. Esto sugiere que el sexo del docente incide de una u otra manera en el aprendizaje de sus estudiantes (March, 2009). Se menciona también que este mismo dato se ha reportado en países como Inglaterra y Estados Unidos (Watson *et al.*, 2017).

Desde el campo de la investigación sobre lectura y rol docente se ha ratificado, sin embargo, que la motivación es sólo uno más de los múltiples factores asociados a la adquisición, ejercicio y/o gusto por la lectura (Applegate y Applegate, 2004), al igual que las creencias de los docentes sobre ésta y sus propios hábitos de lectura, lo que influiría en cómo diseñan los procesos de enseñanza (Asselin, 2000; Benevides y Peterson, 2010). Asimismo, otras investigaciones confirman la correlación entre las concepciones predominantemente reproductivas de los docentes y el menor gusto por la lectura, *versus* tendencias de lectura más epistémica, es decir que, a partir de la función que se le asigna a la lectura y sus experiencias fundacionales se configura el autoconcepto y, por tanto, su propuesta pedagógica (Errázuriz *et al.*, 2019).

Ante esta problemática, el presente artículo se plantea el objetivo de profundizar en los factores que permitieron a distintos establecimientos educacionales chilenos mejorar los resultados de aprendizaje de lenguaje y lectura de los estudiantes varones y reducir la brecha de género. Para ello se presentan los resultados de una investigación realizada el año 2015 sobre brechas de género en 10 establecimientos mixtos de enseñanza secundaria en Chile según los resultados de las pruebas SIMCE de Lectura en II medio en el periodo 2006-2013. A través de esta investigación se ha logrado profundizar en el trasfondo social y cultural en el que ocurren los aprendizajes, por ejemplo, en las acciones institucionales y

pedagógicas que conforman los procesos de enseñanza-aprendizaje y, en particular, en los sentidos subjetivos, percepciones y prácticas que configuran dicho aprendizaje.

La relevancia de este trabajo está dada por las pistas que aporta a la gestión pedagógica a la hora de implementar planes de acción que tienen como propósito avanzar en la equidad educativa, así como en el logro de una educación inclusiva y de calidad que responda a los desafíos de la diversidad en la educación (Banks, 2015; Castillo y Cabezas, 2018; Márquez *et al.*, 2017).

ASPECTOS METODOLÓGICOS

El artículo se sustenta en una investigación sobre las brechas de género entre estudiantes hombres y mujeres en las pruebas SIMCE de Lectura de II medio, en el periodo comprendido entre 2006 y 2013.

Se utilizó un diseño metodológico de investigación cualitativa exploratoria para el estudio de caso de diez establecimientos educacionales y el análisis integrado del conjunto de casos, a fin de destacar las similitudes y diferencias entre establecimientos que han reducido la brecha entre hombres y mujeres y aquéllos que no la han hecho según los resultados de las pruebas mencionadas.

El análisis profundizó el espacio social y cultural —y su relación con la lectura— de los estudiantes (hombres y mujeres), docentes, directivos, y padres y apoderados, en cada uno de los diez establecimientos seleccionados; en particular en sus sentidos subjetivos, percepciones, prácticas y procesos, a través de distintas técnicas de recolección de información: registros de documentos institucionales, notas de campo, observaciones (dos clases de Lenguaje y comunicación por cada docente que impartió la asignatura al curso elegido, sesión de consejo de curso, patio, diario mural y biblioteca), registro de estadísticas e indicadores de los establecimientos, relatos de vida, entrevistas en profundidad individuales (161)

y entrevistas grupales (30). Lo anterior permitió flexibilidad en el diseño, profundidad en los hallazgos y facilidad para ajustar en relación con los criterios mínimos de credibilidad, rigor, veracidad y robustez que toda investigación debe tener.

La muestra fue intencionada en 10 establecimientos educacionales de seis regiones del país, de dependencia municipal y particular subvencionada (Cuadro 1), y se agruparon en dos tipos:

- Tipo 1: hombres aumentan promedio y mujeres aumentan promedio, disminuye la brecha entre mujeres y hombres en la prueba SIMCE Lectura II medio en el periodo 2006-2013. Este tipo corresponde a seis establecimientos: 1, 3, 5, 6, 8 y 10.
- Tipo 2: otras trayectorias en las que hombres y mujeres no aumentan en promedio y no disminuye la brecha de género, correspondientes a cuatro establecimientos: 2, 4, 7 y 9.

Cuadro 1. Establecimientos educacionales participantes de la investigación

Caso	Tipo	Región	Dependencia
1	1	Región de Valparaíso	Municipal
2	2	Región Metropolitana	Administración delegada
3	1	Región Metropolitana	Particular subvencionado
4	2	Región Metropolitana	Particular subvencionado
5	1	Región de Valparaíso	Particular subvencionado
6	1	Región Metropolitana	Particular subvencionado
7	2	Región del Libertador Bernardo O'Higgins	Municipal
8	1	Región del Maule	Municipal
9	2	Región del Bío-Bío	Municipal
10	1	Región de la Araucanía	Municipal

Fuente: elaboración propia.

Para efectos del estudio, en cada establecimiento se eligió un curso de segundo medio; además, en todos se recabó información:

- Del sostenedor y autoridades del establecimiento.
- De los/las docente/s de Lenguaje y comunicación, y el/la profesor/a jefe del curso.
- De estudiantes hombres (4) y mujeres (4) del curso con mejor rendimiento, bajo rendimiento, con liderazgo, sin liderazgo.
- De padre/madre y/o apoderados de los estudiantes antes indicados.

Para el procedimiento de análisis de la información recabada se utilizó la técnica de análisis de discurso (AC), que permite extender

la indagación a las relaciones semánticas y pragmáticas que vinculan el texto con el contexto, a través de un proceso de etiquetamiento-desagregación-reagregación; se trata de una tarea de interpretación reflexiva que intenta evaluar la validez de las semejanzas, diferencias y correspondencias, al reconstruir las matrices de sentido que articulan las distintas representaciones discursivas (Sayago, 2014). Todo ello, con el fin de conseguir una coherencia rigurosa entre categorías conceptuales, discursivas, lingüísticas/semióticas y recursos gramaticales de base (Santander, 2011).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

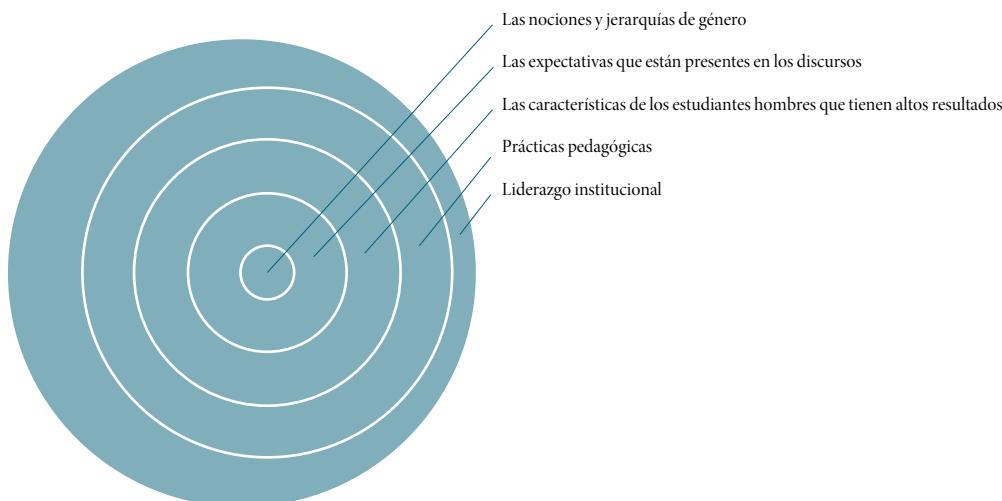
Dado que la investigación seleccionó diferentes tipos de información, a partir de diversas

fuentes, instrumentos y técnicas de análisis que se derivaron de manera directa de los objetivos del proyecto, los resultados que se presentan se configuran en su articulación, triangulación y complementariedad. Por consiguiente, los apartados estarán orientados hacia aspectos distintos del objeto de investigación, cuya profundidad se logra en la mayor

o menor presencia de determinadas fuentes y técnicas que, en conjunto, aportan validez y fiabilidad de los resultados y enriquecen el fenómeno investigado.

Los hallazgos indican que interviene una serie de factores en la disminución de la brecha, como se puede ver en la información que se expone en la Fig. 1.

Figura 1. Factores que intervienen en la disminución de la brecha de género



Fuente: elaboración propia.

Cada uno de estos factores asume particularidades acordes a los casos estudiados, y serán ilustrados en la siguiente exposición. Este análisis anunciará el trasfondo social y cultural de los procesos pedagógicos que se desarrollan en cada caso.

Las nociones y jerarquías de género en los establecimientos educacionales estudiados

Un importante hallazgo de este estudio es que ninguno de los establecimientos participantes ha incorporado a sus políticas y prácticas educativas el enfoque de género, ni cuenta con directivos y docentes que posean una formación en género. Un efecto relevante de esta ausencia es la escasa capacidad de los actores entrevistados de producir un discurso sobre igualdad y equidad de género como meta de

la institucionalidad educativa. En consecuencia, las nociones de género que tiene la comunidad educativa son las concepciones dominantes producidas por las familias, los medios de comunicación y otras instituciones socializadoras (ej. Iglesias) presentes en la cultura nacional y local. Esto explica el alto nivel de homogenización de los discursos observados en todos los colegios. Por ejemplo, la principal propiedad que se atribuye a la diferencia entre mujeres y hombres es el carácter esencial e inmutable de la forma de “ser mujer” y “ser hombre”. Con esto, se presupone que los comportamientos de los sexos no son modificables socialmente, ya que se sostiene que los elementos que forman la masculinidad y la femineidad se encuentran en la biología o en la naturaleza humana.

Asimismo, se constata que existe una total ausencia de programas o iniciativas que busquen modificar estas dinámicas, por lo tanto, el personal de los centros educativos no posee experiencias, relatos ni discursos sobre la eficacia o no de posibles medidas de intervención para lograr la igualdad de género. Esta situación hace difícil identificar nociones de género particulares o propias de uno o un grupo de establecimientos.

En general, los directivos y docentes de todos los establecimientos conciben los procesos educativos como neutros, es decir, subrayan que mujeres y hombres son y deben ser tratados de la misma manera. Así, ellos reconocen la relevancia del principio de igualdad para el establecimiento, sus procesos y resultados educativos. No obstante lo anterior, en general se afirma que la incorporación de la mirada de género en las políticas educativas podría transgredir este principio. Esta tensión aparente entre el principio de igualdad y la perspectiva de género es común entre los actores sin formación en el tema de género. Se basa en la no distinción entre igualdad formal e igualdad sustantiva. La consecuencia de que ningún establecimiento tenga un programa de intervención en género implica que todos los cambios, positivos o negativos, en la brecha de lectura, son resultados no intencionados por ellos, ni sus actores.

Las complejidades que conlleva este hallazgo son reforzadas por la literatura, que señala que los procesos educativos que no activan un cuestionamiento sobre las nociones de género tradicionales no interrumpen la socialización recibida por la familia, los medios de comunicación y los grupos de pares, y refuerzan las nociones de género dominantes en la cultura nacional y local (Araya-Umaña, 2004; Azúa, 2016; Browne, 2001; Martino, 2016; Moreno, 2010; Namatende-Sakwa, 2013; Pascoe, 2011).

En esta línea, en el discurso de género de los actores de todos los establecimientos se constata un cuestionamiento a la visión tradicional de la división sexual del trabajo, donde

sólo el hombre se debe al trabajo remunerado y la mujer encuentra en el ámbito doméstico su principal y único espacio de actividad. Así mismo, en todos los establecimientos la incorporación de las mujeres al mercado de trabajo es un hecho relevante que aparece explícitamente en varias entrevistadas (ej. madre/apoderada, estudiantes y directivos/docentes). En sus discursos incorporan la meta de la autonomía económica, directamente relacionada con la educación formal, tal como lo señalan una serie de investigaciones, entre ellas Brunet y Santamaría (2016) y Pagés y Piras (2010).

Del mismo modo, en los discursos de todos los participantes destaca un enunciado central y recurrente, con un fuerte contenido de género: la idea de que las mujeres estudiantes son “maduras” y los varones jóvenes son “inmaduros”. Este hallazgo es importante, ya que constituye el principal argumento que los actores mencionan para vincular género y rendimiento escolar. Así, el discurso de la “inmadurez” es una situación que todos los actores tienden a asociar con la población estudiantil masculina. Dicha inmadurez es caracterizada como un comportamiento lúdico que es inadecuado para el colegio y las demandas del proceso educativo, y que se transforma en un problema cuando el juego sobrepasa ciertos límites o normas escolares. El no respeto de esos límites es una dificultad principalmente masculina, según las entrevistadas. Es aquí donde el discurso de la inmadurez es vinculado con la masculinidad.

Otro hallazgo relevante de este estudio es que, de acuerdo con todos los actores, existe un tipo de masculinidad que afecta negativamente al rendimiento académico, no sólo en lectura, sino también en las otras asignaturas. Este tipo de masculinidad es vinculada con lo que en la literatura anglosajona se define como “*laddishness*” (Archer *et al.*, 2016; Francis y Skelton, 2005; Younger y Worlington, 2005). El *laddishness* es un tipo de interacción entre estudiantes asociada a su pertenencia a un grupo de pares, generalmente de sexo

masculino, que desarrolla una cultura grupal en la cual los procesos educativos orientados al logro de aprendizajes son significados desde una perspectiva antieducativa. En otras palabras, da cuenta de un rechazo a las actividades académicas, que se perciben como “femeninas”. Los jóvenes evitan esta asociación para ser coherentes con los mandatos de una masculinidad hegemónica, la cual se construye, de forma generalizada, como antítesis del trabajo duro en lo académico. Las formas dominantes de expresar sus masculinidades van en contra de los objetivos del sistema educativo y obstaculizan un adecuado desempeño.

Con todo, el análisis realizado a partir de la información que aportaron los establecimientos permite destacar la relevancia de este factor en los resultados académicos en general —y en el SIMCE de Lectura de II medio en particular. Es claro que algunos establecimientos han sido más eficaces en su capacidad de intervenir frente a la expansión del *laddishness* o para controlar los efectos conductuales no deseados, por ejemplo, instalando mecanismos de selección por curso, con el fin de aislar y delimitar esta dinámica, separando por aula a los y las estudiantes que presentan este tipo de conductas de los que no la tienen. Otros establecimientos, en cambio, han centrado su funcionamiento en la construcción de comunidad, y propician en los/as jóvenes un sentido de pertenencia que les permite sentirse parte de un grupo escolar socialmente valorado.

Las expectativas que están presentes en los discursos, en particular, acerca del futuro de los/as estudiantes

Investigaciones de autores como Errázuriz *et al.* (2019), Giles *et al.* (2016), Charlin *et al.* (2016), Loewen (2010), Martínez (2015), Namatende-

Sakwa (2013), Pascoe (2011) y Rist (1970), refieren el papel central que juegan las expectativas y representaciones que tiene el/la docente en materia de logros académicos de los/las estudiantes. Es decir, los profesores no sólo reproducen roles y estereotipos de género, sino que con sus creencias moldean y marcan autoconceptos en los y las estudiantes, e influyen en su nivel de rendimiento.

En este sentido, es posible apreciar que en todos los establecimientos que redujeron la brecha (con excepción del caso 10),⁶ existen altas expectativas de logro en términos académicos, las cuales son compartidas por los distintos actores entrevistados: directivos, docentes, apoderados/as y estudiantes; todos ellos, además, refieren que en los establecimientos no se hace distinción de género, salvo en caso de riesgo de embarazo de una estudiante, ya que el embarazo se considera un obstáculo que produce un quiebre en la trayectoria académica.

Asimismo, se aprecia que distintos actores se encuentran fuertemente alineados en relación con las expectativas educacionales de los y las estudiantes, con matices en cada centro escolar. Por ejemplo, en uno de los establecimientos (caso 6),⁷ emerge con fuerza una cultura del disciplinamiento como valor asociado a la responsabilidad, a la imagen institucional y a lo que se considera como las condiciones para un buen desempeño en el futuro. A su vez, se observó en otro de los establecimientos la percepción de que el logro de expectativas académicas altas va aparejada a una educación en valores (caso 8).⁸

En cambio, en otros establecimientos se observaron expectativas diferenciadas entre los distintos actores, lo que se traduce en una falta de alineamiento entre ellos/as en relación

⁶ Tipo 1: hombres aumentan promedio y mujeres aumentan promedio, disminuye la brecha entre mujeres y hombres en la prueba SIMCE Lectura II medio en el periodo 2006-2013. Colegio municipal de la Región de la Araucanía.

⁷ Tipo 1: hombres aumentan promedio y mujeres aumentan promedio, disminuye la brecha entre mujeres y hombres en la prueba SIMCE Lectura II medio en el periodo 2006-2013. Colegio subvencionado particular de la Región Metropolitana.

⁸ Tipo 1: hombres aumentan promedio y mujeres aumentan promedio, disminuye la brecha entre mujeres y hombres en la prueba SIMCE Lectura II medio en el periodo 2006-2013. Colegio municipal, Región del Maule.

con las capacidades de logro académico de los/as estudiantes. En los casos 7 y 9⁹ existen expectativas diferenciadas entre los distintos actores, de acuerdo con el tipo de conformación del curso; así, se aprecian mayores expectativas respecto de las capacidades de los/as estudiantes que son agrupados de acuerdo con su rendimiento.

Características de los estudiantes varones que tienen altos resultados o que mejoran sus logros en lectura

Los entrevistados aprecian que los altos resultados y calificaciones en lenguaje y lectura de los estudiantes se entrelazan con el buen rendimiento y el logro en el conjunto de responsabilidades escolares. En este sentido, los relatos de los distintos agentes, tanto adultos como estudiantes, coinciden al señalar los atributos de los estudiantes con altos resultados en lenguaje y lectura, especialmente en los casos en los que disminuye la brecha; uno de estos atributos es tener una fuerte preocupación por el futuro, que se traduce en contar con metas claras que muchas veces son consecuencia de las altas expectativas que tienen sus familias. Cabe resaltar aquí el importante rol de éstas en las trayectorias educativas exitosas de estos estudiantes. El éxito académico se lograría, además, por las acciones del propio estudiante al acceder a participar activamente en el quehacer escolar, y al establecer hábitos de estudio que posibiliten un actuar sistemático y responsable, identificado con el principio regulador del “buen estudiante”.

De este modo, los rasgos que plantean los distintos agentes se pueden clasificar en aquellos que subrayan la voluntad individual, y los que apelan al contexto familiar; así, el rol de la escuela es importante en la medida en que las

actividades propuestas colaboren en la construcción del sentido de la lectura para lograr las metas que se ha trazado el estudiante. Estos rasgos se aprecian con mayor fuerza en los casos de tipo 1, es decir, en los que disminuye la brecha, y se organizan en tres tópicos que entrelazan los diversos aspectos que los entrevistados han señalado:

Preocupación por el futuro: los estudiantes con buen rendimiento visualizan su futuro como algo posible o necesario, acorde a las condiciones de vida de su familia de origen. Es decir, esperan poder contar con los recursos materiales y culturales que han tenido durante su infancia y adolescencia, lo que a su vez es definido en gran medida por las proyecciones y aspiraciones que sus familias les transmiten (Olavarriá, 2003). En consecuencia, son jóvenes que tienen una definición clara de sus metas, que se asocian a proyecciones laborales orientadas a construir un proyecto de bienestar económico. En palabras de Duarte (2005), se posicionan efectivamente en la lógica escolar que considera los aprendizajes actuales como una inversión para el futuro, cuando se va a ser “hombre” y adulto. Estas concepciones están muy asociadas al credencialismo de la educación (Katzkowicz *et al.*, 2017), resultante de un contexto social y político neoliberal, donde la educación es concebida como una institución formadora de capital humano para un mercado nacional e internacional caracterizado por su alta competitividad. Es en este contexto en el que tiene lugar el debate sobre género y rendimiento académico. Por ejemplo, en el caso 1¹⁰ lo anterior se expresa como un “claro foco académico”; en el caso 5,¹¹ como la preocupación por el *ranking*-NEM; y en el caso 9¹² como la necesidad de lograr un

⁹ Tipo 2: otras trayectorias en las que hombres y mujeres no aumentan en promedio y no disminuye la brecha de género. Colegios municipales.

¹⁰ Tipo 1: hombres aumentan promedio y mujeres aumentan promedio, disminuye la brecha entre mujeres y hombres en la prueba SIMCE Lectura II medio en el periodo 2006-2013. Región de Valparaíso, municipal.

¹¹ Tipo 1: hombres aumentan promedio y mujeres aumentan promedio. Disminuye la brecha entre mujeres y hombres en la prueba SIMCE Lectura II medio en el periodo 2006-2013. Región de Valparaíso, particular subvencionado

¹² Tipo 2: otras trayectorias en las que hombres y mujeres no aumentan en promedio y no disminuye la brecha de género. Región del Biobío, municipal.

buen promedio para mantenerse en los cursos de alto rendimiento.

Madurez: en todos los casos, el estudiante con buen rendimiento en lectura —y frecuentemente en todas las disciplinas escolares—, sería un joven “maduro”, en el supuesto que incorpora como parte de su conducta el respeto por las reglas y las aprovecha para alcanzar la universalidad de un conocimiento neutro e igualitario que le permita pensar en un futuro (Barrios *et al.*, 2016). Ello nos lleva a suponer que estos jóvenes de alto rendimiento, en todos los casos estudiados, construyen su masculinidad deslindados de la masculinidad hegemónica, que se edifica en oposición a la obediencia. Sin embargo, esta distancia de los modelos hegemónicos de masculinidad de los jóvenes con buen rendimiento no logra afectar al estereotipo que considera la práctica educacional de la lectura como feminizante (Fernández y Mora, 2017). Un ejemplo de esto es que los estudiantes de la mayoría de los casos de tipo 1 y 2 plantean explícitamente que no tienen gusto ni interés por la lectura, por temor a que lo asocien a una manifestación femenina que los haga ver débiles. Esto permite hipotetizar que la madurez que se asocia a estos jóvenes, relacionada con la preocupación por el futuro, reafirma el importante papel que juegan los preceptos de la masculinidad hegemónica adulta, la cual se constituye en el eje de la responsabilidad económica, elemento clave para la reproducción y legitimación del dominio masculino y la desigual distribución genérica del poder (Olavarría, 2001). En suma, al comparar los 10 casos, los discursos sobre la madurez que se asocian a los jóvenes con buen rendimiento en lenguaje, tanto por parte de los adultos como de los/as estudiantes, se refieren a quienes se concentran en avanzar, en cumplir con lo que se espera de un hombre adulto, lo cual se diferencia, en algún grado, de las masculinidades más anheladas que se anuncian en los escenarios educativos (Connell, 1995; Pascoe, 2011; Skelton, 2005);

lo anterior en el sentido de que estos jóvenes consideran el contexto escolar relevante en su vida actual (Mulholland *et al.*, 2004; Slade y Trent, 2000) por lo que representa ante la expectativa de obtener un buen futuro, el cual actualmente estaría en “modo diferido”.

La familia y otros significativos: según los hallazgos de este estudio, en todos los casos investigados, la familia de origen representa un recurso estimulador en el rendimiento académico de los varones; constituye un factor relevante en la constitución de estos jóvenes con buenos resultados, especialmente desde las voces de los adultos. Así, la primera variable que se observa con mayor claridad son las prácticas socializadoras de la familia, las cuales constituyen un elemento clave en el desempeño de los jóvenes; es la familia la que los instruye en el orden, la responsabilidad, la obediencia y el respeto en el seno familiar, así como en la obtención de hábitos útiles para el éxito escolar y para la construcción de la biografía del “buen estudiante” (Carvalho, 2012; Rivas *et al.*, 2010). Complementariamente, se maneja como variable la suposición de que las familias de estos estudiantes tienden a mantener y ejercer mayor control sobre sus hijos, y sus grupos de amigos son muy cercanos al núcleo familiar; son “aliados” para lograr que la familia se mantenga como principal modelo de orientación (Fuller, 2001). De esta manera las familias aseguran que el joven sea socializado en un modelo de masculinidad basado en la noción de ser “un buen hombre”, es decir, que responda a los mandatos tradicionales de la masculinidad. Este argumento se utiliza algunas veces para la selección y segregación en ciertas instituciones educativas. Por último, otra variable que se aprecia con nitidez en algunos casos es la influencia parental en cuanto a hábitos de lectura de los padres, lectura de padres a hijos/as, y presencia y acceso a libros. La literatura revisada indica que éstas son variables importantes en la construcción de la opinión y hábitos de niños y jóvenes varones

acerca de la lectura, además de que sirven para moldear concepciones y prácticas significativas (Freedom, 2003; Martínez, 2014).

Prácticas pedagógicas en el sector lenguaje y comunicación

En esta investigación destacan al menos cuatro aspectos en las prácticas pedagógicas en el sector lenguaje y comunicación: planificación de clases, diseño del material didáctico, prácticas en el aula y formas de evaluación. Respecto a la planificación de clases, esta práctica estuvo presente en los cinco establecimientos en los que la brecha de género disminuyó, o se eliminó. En estos centros se observaron dos situaciones: en dos casos existe planificación de clases diarias, y en los otros la planificación se realiza de manera semestral y mensual. En contraste, en los casos en que no hay disminución de brechas, no hay planificación clase a clase y tampoco se observa coherencia o consistencia en las actividades lectivas. En otras palabras, en los cinco casos en que disminuye la brecha de género se observaron directrices técnico-pedagógicas que alinean al sostenedor/a, el director/a, la jefatura técnica pedagógica y los docentes, mientras que en los casos en que no disminuye, no se observa un alineamiento semejante.

En cuanto al diseño de material didáctico, en todos los casos se utilizan libros de texto proporcionados por el Ministerio de Educación, cuyas lecturas y ejercicios constituyen el eje y el centro de las actividades lectivas. Los textos utilizados se emplean desde un punto de referencia neutro en relación con el género, y se conciben como parte de las líneas de trabajo del sistema educativo chileno.

Como tercer aspecto, en los establecimientos que disminuyeron la brecha se aprecia la elaboración y uso de guías de aprendizaje.

En el cuarto aspecto, referido a las formas de evaluación, se identificó, en los casos en los que disminuye la brecha, que existe una alta valoración por las evaluaciones diagnósticas y las evaluaciones de proceso. Consecuentemente, las evaluaciones diagnósticas son

tomadas en cuenta a la hora de planificar y organizar las frecuencias lectivas y sus énfasis, mientras que las evaluaciones de proceso se realizan periódicamente y los resultados son compartidos con los estudiantes en las clases siguientes. Los padres/madres valoran estas evaluaciones por su periodicidad, así como por la entrega sistemática de resultados. Estas evaluaciones estarían generando desafíos que los estudiantes varones no pueden evitar; por el contrario, algunos se sienten incentivados por la competencia que ello implica, el afán por sobresalir y ser los mejores, propio de la masculinidad adolescente; se los ve trabajando concentrados a la par que sus compañeras, compitiendo con ellas, como lo reconocen algunos varones.

En contraste, en los casos en los cuales no hay disminución de brechas las evaluaciones no tienen la misma valoración, rigor y sistematicidad y su aprovechamiento como experiencia de aprendizaje es asumida sólo por quienes más se interesan en la asignatura, es decir, mayoritariamente, estudiantes mujeres.

Paralelamente, durante las clases observadas se encontró, respecto de la preparación de la enseñanza en el aula, que los establecimientos en los que la brecha de género disminuyó utilizan una mayor variedad de materiales y la complejidad de las tareas y problemas que presentan esos materiales es mayor.

Ello resulta en un trabajo más desafiante para los estudiantes hombres respecto de lo observado en los casos en los que el material utilizado se limita al libro de texto que provee el Ministerio. A esto se debe sumar el clima de aula que logran las docentes, ya que en los casos que disminuyeron la brecha se permite que los estudiantes aborden otros temas relacionados con la literatura o con la actualidad, más allá de los contenidos de cada asignatura. De igual manera, se aprecia que el/la docente domina una variedad de recursos didácticos a los que recurre cuando no logra captar el interés de los/las estudiantes, es decir, asume un compromiso corporativo que indicaría que el

fomento lector es el resultado de la gestión de toda la institución, tal como señalan Errazuriz *et al.* (2019).

Lo más importante, sin embargo, es que los/las estudiantes de estas escuelas establecen un desafío y al mismo tiempo una rutina de trabajo para los hombres, además de que se involucran en la rigurosidad de la clase y el alineamiento entre objetivos, metodologías, didácticas y trabajo con materiales que serán evaluados. Este involucramiento puede observarse en el número de veces en que espontáneamente interactúan con el/la docente: a iguales períodos observados, en los casos en los que hubo disminución de las brechas se aprecia mayor participación espontánea de los estudiantes varones.

Liderazgo institucional, lectura y brechas de género

La investigación permitió constatar que el liderazgo directivo es un atributo de los establecimientos tipo 1 (los que reducen o eliminan la brecha de género en la prueba SIMCE de Lectura en II medio), ya que estos centros conforman un liderazgo con foco en la relación con la comunidad; en este sentido, la familia juega un papel relevante en el “efecto modelo” que la escuela busca generar. Además, se aprecia una relación intergeneracional de las familias con la escuela, debido a que algún otro miembro de la familia asistió al establecimiento en años anteriores. Estos establecimientos se han integrado al territorio y la localidad donde están situados y conocen y valoran el tipo de estudiante y familia que busca sus servicios. Dado lo anterior, la visión educativa de dichos establecimientos incorpora el trabajo con este tipo de familia y de estudiante a su quehacer educativo, es decir, se trata de colegios enraizados en su localidad, y debido a ello los lazos que genera a través del tiempo con las familias podrían ser la razón que explique la mejoría en el rendimiento de los/as estudiantes, la generación de un mejor clima y una mejor relación apoderada/o-estudiante-escuela.

Por otra parte, en dos establecimientos con distinto tipo de trayectoria se constató un liderazgo débil, con un sostenedor que no está comprometido con el proyecto educativo del establecimiento, ni con el fortalecimiento de una cultura institucional atenta a los requerimientos de tal liderazgo.

En cuanto a la gestión de recursos humanos, en los casos con trayectoria tipo 1, es decir, que disminuyen brecha, la gestión se basa en una perspectiva de coparticipación con las familias de los estudiantes en la formación de éstos/as. Las autoridades y docentes perciben a los y las estudiantes como cercanos: son sus “hijos e hijas”, y el espacio escolar es un lugar donde pueden estar, independientemente de si se terminaron o no los deberes escolares. Esto va en relación directa con lo expresado por los alumnos, ya que en la medida que el/la docente se percibe cercano, ellos/as se sienten más involucrados con el establecimiento y con la asignatura. Desde aquí se puede hipotetizar que la relación entre una autoridad alineada en torno a la disciplina y la cercanía es un factor que involucra a los estudiantes hombres con el establecimiento educacional y colabora con la disminución de la brecha de género.

En este contexto, en la mayoría de los casos sobresale la importancia de una gestión vinculada con el modelo educativo y el rendimiento escolar con miras a que los/las egresados/as ingresen a la educación superior, pero en algunos con mayor fuerza, como en los de trayectoria tipo 1 que reducen brecha. En la gestión de los demás establecimientos, la organización de los recursos humanos es débil por falta de liderazgo directivo.

Un aspecto que llama la atención en todos los establecimientos estudiados es la ausencia de una estrategia institucional de formación de los/as docentes en sus campos específicos y, ocasionalmente, en conocimientos y técnicas comunes para todos/as. Es decir que, en prácticamente todos los establecimientos, el perfeccionamiento es una decisión personal, aunque en algunos la dirección del establecimiento

difunde información de cursos en el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). Por otra parte, muchos de los cursos que toman los docentes son en modalidad *online*. Puede afirmarse, por lo tanto, la falta de una estrategia institucional de formación del plantel docente, y de los/las profesores jefes en su quehacer específico; menos visible aún es la formación en estudios de género, situación que reafirmaría las nociones esencialistas y biológicas sobre las diferencias entre hombres y mujeres que estarían en la base de las brechas de género existentes.

Otro aspecto relevante es la convivencia escolar entre hombres y mujeres, ya que, como se observó en todos los establecimientos, existe una convivencia escolar armónica y un trato respetuoso, tanto entre estudiantes, hombres y mujeres, como con los docentes y personal asistente de la educación.

A MODO DE CIERRE

Los hallazgos indican que existe una serie de factores interviniéntes en la relación entre el orden de género y los resultados escolares. Esta relación se circunscribe a las concepciones de género comunes a todos los establecimientos, de manera que la principal propiedad de las diferencias entre mujeres y hombres es el carácter esencial e inmutable que se le atribuye a la forma de “ser mujer” y “ser hombre”. En consecuencia, se considera que mujeres y hombres son y deben ser tratados por la institución educativa de la misma manera. Esto remite a la relevancia del principio de igualdad de género para el establecimiento, sus procesos y resultados educativos, pero entra en tensión con la incorporación de la mirada de género en las políticas educativas. Esta tensión aparente entre el principio de igualdad y la perspectiva de género es común entre los actores, y está basada en la no distinción entre igualdad formal y sustantiva.

El hallazgo central de esta investigación es que los resultados en materia de reducción o

no de las brechas de género no se pueden atribuir a una decisión institucional como consecuencia de la incorporación de políticas y prácticas que afecten el orden de género, por lo que las variaciones no son intencionadas. Por el contrario, los establecimientos que logran reducir la brecha reafirman en sus prácticas ese orden, al estimular la competencia entre los estudiantes varones e inculcar el respeto por las disposiciones escolares y familiares. Del mismo modo, se aprecia que estimulan a las estudiantes mujeres a superar la condición de subordinación de género, al igual que sus madres, quienes las apoyan para que construyan proyectos de vida que requieren terminar la enseñanza media y continuar sus estudios, en la perspectiva de ser autónomas económicamente y empoderadas de su futuro.

A partir de los análisis realizados, queda claro que el orden de género subyace al quehacer educativo, en especial cuando se constata que la disminución de las brechas en los puestos de las pruebas SIMCE resultan del mayor involucramiento de los estudiantes hombres en las clases de lenguaje, lo que, a su vez, es el resultado de un aumento en su interés o del desafío que plantean las actividades lectivas que adquieren dinámica de competencia. Lo anterior en el entendido de que los juegos, la competencia y la idea de ser el mejor es parte de la construcción de la masculinidad hegemónica, que induce al protagonismo personal y devolvió lo colectivo, salvo que logre sobresalir en ciertos colectivos, como es el caso del fútbol.

De este modo, la competencia, el sobresalir y ser los mejores son expresiones de los modelos pedagógicos que sustentan los proyectos educativos institucionales de la mayoría de los establecimientos en Chile, y son asumidos plenamente por los/las docentes y por toda la institución, y adscritos, además, por las familias y estudiantes. Sumado a lo anterior, se evidencian las implicaciones que tiene el discurso central y recurrente, con un fuerte contenido de género, presente en todos los establecimientos y actores, es decir, la idea

de que las mujeres estudiantes son “maduras” y los varones jóvenes “inmaduros”. A partir de aquí, se concluye que las concepciones de madurez y género pueden afectar el rendimiento escolar y las oportunidades de aprendizaje; se define al estudiante de buen rendimiento como un joven que es “maduro”, en el supuesto de que asume más seriamente el respeto por las reglas familiares y escolares, construye su masculinidad y se prepara para la vida adulta, es decir, para ser un buen proveedor, un buen trabajador y un buen padre de familia.

El estudiante “inmaduro”, por el contrario, sería el que pasa la mayor parte de su tiempo con juegos electrónicos, jugando a la pelota, saliendo con sus amigos; el que consume algo de alcohol los fines de semana en encuentros con pares y fiestas con amigas y compañeras; el que evita, y a la vez confronta las reglas de la escuela y los proyectos de sus propias familias. Sobre estos estudiantes se señala que estarían en “la edad del pavo”, lo que contribuye a configurar una masculinidad hegemónica que se construye en oposición a la obediencia.

Por tanto, apreciamos que las nociones de género socialmente validadas se encuentran invisibilizadas, pero no por esto dejan de ser importantes. Al contrario, todo indica que lo son. La relación entre orden o régimen de género es compleja, puesto que están sistemáticamente mediadas por los factores expuestos en este trabajo.

En este marco, resulta relevante la constatación de la falta de formación de género y la escasa capacidad de los actores entrevistados de producir un discurso sobre la igualdad y equidad de género como meta de la institucionalidad educativa, sumado a que ningún establecimiento contaba con un programa de intervención en género.

Todo ello explicaría por qué en la actualidad se movilizan las nuevas generaciones en demanda de una educación no sexista, dado que ciertos “pensares” y “haceres” en las instituciones educativas conllevan a la inequidad.

A partir de lo anterior, podemos sugerir que las nuevas líneas de investigación para comprender las brechas de género en la experiencia educativa deben problematizar el lugar que estos cruces pueden tener dentro de las políticas de enfoque de género, con el firme propósito de superar análisis inconexos en cuestiones relacionadas con esto. Luego, de entre esos enfoques, considerar los aportes de la perspectiva interseccional, que hace referencia al conjunto de variables que componen la singularidad de la experiencia y que son el resultado de la historia cultural, económica y política de la sociedad a la que pertenecen, poniendo el foco en una experiencia situada. Se requieren, por tanto, líneas de investigación que disuelvan las rígidas divisiones que algunas descripciones cuantitativas ofrecen sobre la cuestión de la brecha de género. Entre éstas podría estar el rol que juega la construcción de la identidad de buen estudiante como una categoría que invisibiliza la multiplicidad que constituye cada sujeto.

Otra línea podría orientarse a cómo la perspectiva del mérito y el esfuerzo obstaculiza la construcción de masculinidades alternativas, más atentas a una ética del cuidado, como un aspecto que debe democratizarse, para dejar de asociarlo preferentemente a las mujeres. Finalmente, es necesario investigar cómo en la educación superior, en especial en la formación de docentes, se reproducen prácticas que perpetúan la brecha entre hombres y mujeres.

REFERENCIAS

- Agencia de Calidad de la Educación (2017), *Resultados PISA 2015*, en: http://archivos.agenciaeducacion.cl/Resultados_PISA2015.pdf (consulta: 22 de julio de 2018).
- APPLEGATE, Anthony y Mary Applegate (2004), “The Peter Effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers”, *The Reading Teacher*, vol. 57, núm. 6, pp. 554-563.
- ARAYA-Umaña, Sandra (2004), “Hacia una educación no sexista”, *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 4, núm. 2, pp. 1-13.
- ARCHER, Louise, Emely Dawson, Amy Seakins, Jennifer DeWitt, Spela Godec y Christopher Whitby (2016), “I’m Being a Man Here”: Urban boys’ performances of masculinity and engagement with science during a science museum visit”, *Journal of the Learning Sciences*, vol. 25, núm. 3, pp. 438-485.
- ASSELIN, Marlene (2000), “Confronting Assumptions: Preservice teachers’ beliefs about reading and literature”, *Reading Psychology*, vol. 21, núm. 1, pp. 31-55.
- AZÚA, Ximena (2016), “Aprender a ser mujer, aprender a ser hombre. La escuela como reproductora de estereotipos”, en Silvana del Valle (ed.), *Educación no sexista: hacia una real transformación*, Santiago de Chile, Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres, pp. 26-37.
- BACKHOFF, Eduardo, Edgar Andrade, Lucía Monroy, María Tanamachi, Arturo Bouzas, Andrés Sánchez y Margarita Peón (2005), *Estudio comparativo de la educación básica en México: 2000-2005*, México, INEE.
- BANKS, James (2015), *Cultural Diversity and Education*, Nueva York, Routledge.
- BARRIOS, Gaxiola, Melanie Itsel y Martha Frías (2016), “Factores que influyen en el desarrollo y rendimiento escolar de los jóvenes de bachillerato”, *Revista Colombiana de Psicología*, vol. 25, núm. 1, pp. 63-82.
- BENEVIDES, Tina y Shelley Peterson (2010), “Literacy Attitudes, Habits and Achievements of Future Teachers”, *Journal of Education for Teaching*, vol. 36, núm. 3, pp. 291-302.
- BROWNE, Naima (2001), *Hacia una educación infantil no sexista*, Madrid, Morata.
- BRUNET, Ignasi y Carlos Santamaría Velasco (2016), “La economía feminista y la división sexual del trabajo”, *Culturales*, vol. 4, núm. 1, pp. 61-86.
- CARVALHO, Marília (2012), “Teses e dissertações sobre gênero e desempenho escolar no Brasil (1993-2007): um estado da arte”, *Revista Brasileira de Educação*, vol. 16, núm. 46, pp. 99-117.
- CASO-Niebla, Joaquín y Laura Hernández-Guzmán (2007), “Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos”, *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 39, núm. 10, pp. 487-501.
- CASTILLO, Jorge y Gustavo Cabezas (2018), “Caracterización de jóvenes primera generación en educación superior. Nuevas trayectorias hacia la equidad educativa”, *Calidad en la Educación*, núm. 32, pp. 44-76.
- CEREZO, María y Pedro Casanova (2004), “Gender Differences in Academic Motivation of Secondary School Students”, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 2, núm. 1, pp. 97-112.
- CERVINI, Rubén (2002), “Desigualdades socioculturales en el aprendizaje de Matemática y Lengua en la educación secundaria en Argentina: un modelo de tres niveles”, *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, vol. 8, núm. 2, pp. 135-158.
- CERVINI, Rubén y Nora Dari (2009), “Género, escuela y logro escolar en Matemática y Lengua de la educación media. Estudio exploratorio basado en un modelo multinivel bivariado”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 14, núm. 43, pp. 1051-1078.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (1996), *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Lima, CEPAL.
- CONNELL, Robert (1995), *Masculinities*, Berkeley, University of California Press.
- CHARLIN, Ventura, Álex Torres y Carlos Cayumán (2016), “Expectativas de género y logro de los estudiantes en TERCE”, *Midevidencias*, núm. 9, pp. 1-8.
- DUARTE, Klaudio (2005), “Construcción de masculinidades en liceos empobrecidos”, en Raúl Zarzuri y Rodrigo Ganter (eds.), *Jóvenes: la diferencia como consigna. Ensayos sobre la diversidad cultural juvenil*, Santiago de Chile, Centro de Estudios Socio Culturales, pp. 81-102.
- ERRÁZURIZ, María, Rukmini Becerra, Paula Aguilar, Andrea Cocio, Omar Davison y Liliana Fuentes (2019), “Perfiles lectores de profesores de escuelas públicas de la Araucanía, Chile: una construcción de sus concepciones sobre la lectura”, *Perfiles Educativos*, vol. 41, núm. 164, pp. 28-46.
- FERNÁNDEZ Darraz, María y Gloria Mora Guerrero (2017), “Hombres y mujeres en las pruebas de lectura del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación: análisis de género, procedencia geográfica, grupo socioeconómico y pertenencia étnica en la región de la Araucanía”, *Estudios Pedagógicos*, vol. 43, núm. 2, pp. 65-91.

- FRANCIS, Becky y Christine Skelton (2005), *Reassessing Gender and Achievement*, Londres, Routledge.
- FREEDOM, Beverley (2003), "Boys and Literacy: Why boys? Which boys? Why now?", ponencia presentada en la Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, abril de 2003.
- FULLER, Norma (2001), *Masculinidades, cambios y permanencias: varones de Cuzco, Iquitos y Lima*, Lima, Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- GILES, Verónica, César Barona y Ángel Torres (2016), "Expectativas de profesores sobre el aprendizaje en educación media superior", ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Cuernavaca, México, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, agosto de 2016.
- GIMÉNEZ, Gregorio y Geovanny Castro Aristizábal (2017), "¿Por qué los estudiantes de colegios públicos y privados de Costa Rica obtienen distintos resultados académicos?", *Perfiles Latinoamericanos*, vol. 25, núm. 49, pp. 195-223.
- GRiffin, Christine (2008), "Representations of Youth and the Boys Underachievement Debate: Just the same old stories?", ponencia presentada en Gendering the Millennium Conference, Nethergate, Dundee, University of Dundee, septiembre de 2008.
- HEYDER, Anke, Ursula Kessels y Ricarda Steinmayr (2017), "Explaining Academic-Track Boys' Underachievement in Language Grades: Not a lack of aptitude but students' motivational beliefs and parents' perceptions?", *British Journal of Educational Psychology*, vol. 87, núm. 2, pp. 205-223.
- INDA-CARO, Mercedes, María Rodríguez y José Peña (2010), "PISA 2006: la influencia del género en los conocimientos y competencias científicas", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 2, núm. 51, pp. 1-12.
- INEE (2005), "Estudio comparativo de la educación básica en México: 2000-2005", México, INEE.
- INEE (2012), "Exámenes de la calidad y el logro educativos. Tercer grado de secundaria, ciclo escolar 2011-2012", México, INEE.
- INEE (2015), "Resultados nacionales. Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes", México, INEE.
- KATZKOWICZ, Sharon, Lucía La Buonora, Florencia Semblat y Jimena Pandolfi (2017), *Masculinidades jóvenes desde una perspectiva de género*, Montevideo, Ministerio de Desarrollo Social.
- LOEWEN, James (2010), *Teaching what Really Happened: How to avoid the tyranny of textbooks and get students excited about doing history*, Nueva York, Columbia University-Teachers College Press.
- MARCH, Daniela (2009), *Diferencias de género en rendimiento académico: efectos en la evolución a nivel escolar*, Memoria de grado en Ingeniería, Santiago de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- MÁRQUEZ Yolanda, Josué Gutiérrez Barroso y Nayra Gómez (2017), "Equidad, género y diversidad", *Educación. European Scientific Journal*, vol. 13, núm. 7, pp. 300-319.
- MARTÍNEZ, Felipe (2006), "Conclusiones", en Miguel Aguilar y Beatriz Cepeda (coords.), *La calidad de la educación básica en México 2006*, México, INEE, pp. 227-255.
- MARTÍNEZ García, José (2014), "Clase obrera, género y éxito educativo: inteligencia, expectativas y didáctica", *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 7, núm. 2, pp. 449-467.
- MARTÍNEZ, Francisco (2015), *El rol de las expectativas docentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la matemática*, Tesis de Magister en Economía Aplicada, Santiago de Chile, Universidad de Chile.
- MARTINO, María (2016), "El alumno y el docente: compatibilizando estilos de enseñar y de aprender en una clase amigable para varones y mujeres", en Julio Durand, Ángela Corengia y María Urrutia (eds.), *Gestionar instituciones educativas socialmente responsables: aprender, servir, innovar*, Buenos Aires, Te-seo, pp. 171-189.
- MIR, Agustina (2016), *Composición de género y rendimiento escolar*, Tesis de grado en Economía, Santiago de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- MORENO, Emilia (2010), *Orientaciones para una educación no sexista*, Oviedo, Septem Ediciones.
- MUELLE, Luis (2013), "Efectos de la composición social y la repetición sobre el rendimiento escolar en competencia lectora", *Revista Peruana de Investigación Educativa*, núm. 5, pp. 124-155.
- MUELLE, Luis (2016), "Factores de riesgo en el bajo desempeño académico y desigualdad social en el Perú según PISA 2012", *Apuntes*, vol. 43, núm. 79, pp. 9-45.
- MULHOLLAND, Judith, Paul Hansen y Eugene Kaminski (2004), "Do Single-Gender Classrooms in Coeducational Settings Address Boys' Underachievement? An Australian study", *Educational Studies*, vol. 30, núm. 1, pp. 19-32.
- NAMATENDE-SAKWA, Lydia (2013), "Masculinity and Sexuality in High School", *Journal of Gender Studies*, vol. 22, núm. 2, pp. 1-3.
- OCDE (2014), *PISA 2012 Results: What students know and can do - student performance in mathematics, reading, and science*, París, OECD Publishing.
- OEI (2010), *2021 Metas educativas. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*, Madrid, OEI.
- OLAVARRÍA, José (2003), *Varones adolescentes: género, identidades y sexualidades en América*

- Latina, Santiago de Chile, UNFPA/FLACSO/Red Masculinidad-es Chile.
- OLAVARRÍA, José (2001), *¿Hombres a la deriva?*, Santiago de Chile, FLACSO.
- PAGÉS, Carmen y Claudia Piras (2010), *The Gender Dividend: Capitalizing in women's work*, Washington, DC, BID.
- PASCOE, Cheri (2011), *Dude, You're a Fag: Masculinity and sexuality in high school*, Berkeley, University of California Press.
- RADOVIC, Darinka (2018), "Diferencias de género en rendimiento matemático en Chile", *Revista Colombiana de Educación*, núm. 74, pp. 221-242.
- RIST, Rayc (1970), "Student Social Class and Teacher Expectations: The self-fulfilling prophecy in ghetto education", *Harvard Educational Review*, vol. 40, núm. 3, pp. 411-451.
- RIVAS, José, Analía Leite, María Márquez y Daniela Padua (2010), "La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones", *Revista de Educación*, núm. 353, pp. 187-211.
- SANTANDER, Pedro (2011), "Por qué y cómo hacer análisis de discurso", *Cinta de Moebio*, núm. 41, pp. 207-224.
- SAYAGO, Sebastián (2014), "El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales", *Cinta de Moebio*, núm. 49, pp. 1-10.
- SKELTON, Christine (2005), *Schooling the Boys: Masculinities and primary education*, Buckingham, Open University Press.
- SLADE, Malcolm y Faith Trent (2000), "What the Boys are Saying: Examining the views of boys about declining rates of achievement and retention", *International Education Journal*, vol. 1, núm. 3, pp. 201-229.
- UNESCO-LLECE (2006), SERCE: *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo*, Santiago de Chile, UNESCO.
- UNESCO-LLECE (2008), *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile, UNESCO-ILLECE, en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001606/160660s.pdf> (consulta: 11 de febrero de 2018).
- UNESCO (2016), *Aportes para la enseñanza de la lectura*, Santiago, UNESCO, en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002448/244874S.pdf> (consulta: 16 de mayo de 2018).
- UNESCO-OREALC (2016), *Informe de resultados. Tercer estudio regional comparativo y explicativo*, Santiago de Chile, TERCE, en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002435/243532S.pdf> (consulta: 5 de junio de 2018).
- WATSON, Penelope, Christine Rubie-Davies, Kane Meissel, Elizabeth Peterson, Annaline Flint, Lynda Garrett y Lyn McDonald (2017), "Teacher Gender, and Expectation of Reading Achievement in New Zealand Elementary School Students: Essentially a barrier?", *Gender and Education*, en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09540253.2017.1410108> (consulta: 2 de mayo de 2018).
- YOUNGER, Mike y Molly Worrington (2005), *Raising Boys Achievement in Secondary Schools*, Nueva York, Open University.