



***PROYECTO “BUENAS PRÁCTICAS Y APRENDIZAJE EN LECTURA DE  
LOS/AS ALUMNOS/AS DE IIº MEDIO”***

**ESTUDIO DE BUENAS PRÁCTICAS EN LA REDUCCIÓN  
DE LAS BRECHAS DE GÉNERO EN RESULTADOS SIMCE  
LECTURA IIº MEDIO  
Llamado a Licitación Pública ID 721703-35-LP14**

**Agencia de Calidad de la Educación  
Universidad Academia de Humanismo Cristiano**

**José Olavarría, jefe del proyecto  
Roberto Celedón  
Isabel Cerda  
José Carlos Cervantes  
Silvia Chávez  
Sylvia Contreras  
Rodrigo Molina  
Ofelia Reveco  
Alfredo Rojas**

**NOVIEMBRE, 2015.**

## ÍNDICE

	Pág.
<b>1ª parte: INFORME FINAL</b>	<b>5</b>
<b>RESUMEN EJECUTIVO</b>	<b>6</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>10</b>
<b>1. PRESENTACIÓN</b>	<b>12</b>
1.1. Género: Tensión entre naturaleza y cultura. La masculinidad y la feminidad	12
1.2. Las construcciones de identidades de las estudiantes mujeres (maduras) y de los hombres (inmaduros) son construcciones de género, en su versión más autoritaria	13
<b>2. ACTITUDES Y REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS ACTORES DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA: GÉNERO, MASCULINIDADES Y FEMINIDADES</b>	<b>19</b>
2.1. Nociones y jerarquías de género en los establecimientos educacionales estudiados	19
2.2. Las expectativas que están presentes en los discursos, en particular, del futuro de los/as estudiantes	24
2.3. Los estudiantes hombres que tienen altos resultados o que mejoran sus logros en lectura	26
<b>3. LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN EL SECTOR LENGUAJE Y COMUNICACIÓN Y, EN PARTICULAR, LECTURA Y GÉNERO</b>	<b>32</b>
3.1. Planificación de clases	32
3.2. Diseño de material didáctico	32
3.3. Formas de evaluación	34
3.4. Prácticas en aula	34
<b>4. PRÁCTICAS INSTITUCIONALES, LECTURA Y GÉNERO</b>	<b>38</b>
4.1. Liderazgo directivo	38
4.2. Gestión de recursos humanos	39
4.3. Convivencia escolar y sexualidad	40
<b>5. OTROS FACTORES QUE PODRÍAN INFLUIR EN LOS RESULTADOS DE LA PRUEBA SIMCE LECTURA IIº MEDIO</b>	<b>42</b>
5.1. Renovación plantel directivo	42

5.2.	Cambios en las familias	42
5.3.	Composición y cambios en los estudiantes	43
5.4.	Selección de estudiantes	43
5.5.	Selección de estudiantes por curso	43
5.6.	Expulsiones	45
<b>6.</b>	<b>CONCLUSIONES FINALES</b>	<b>46</b>
6.1.	Dimensión: Relación de las brechas de género con las concepciones de género presentes en los establecimientos	46
6.2.	Dimensión: Posibles programas específicos promovidos para lograr mayor equidad de género	48
6.3.	Dimensión: Las características de los establecimientos que redujeron la brecha	48
6.4.	Dimensión: El papel de los distintos actores en el proceso de reducción de brechas	49
6.4.1.	La institucionalidad del establecimiento	49
6.4.2.	Padres y apoderados	50
6.4.3.	Docentes	50
6.4.4.	De la cultura de pares	51
6.5.	Dimensión: Otros factores que podrían haber influido	51
6.6.	Dimensión: Principales similitudes y diferencias entre establecimientos que logran disminuir significativamente la brecha de los que tienen otras trayectorias en la reducción de las brechas	51
<b>7.</b>	<b>IDENTIFICACIÓN DE PRÁCTICAS SUSCEPTIBLES DE SER COMPARTIDAS ENTRE ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES</b>	<b>53</b>
<b>8.</b>	<b>RECOMENDACIONES A LA POLÍTICA EDUCATIVA PARA MEJORAR LA EQUIDAD DE GÉNERO EN LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE EN LECTURA ENSEÑANZA MEDIA</b>	<b>57</b>
8.1.	Propuestas para construir capacidades institucionales de involucramiento de los estudiantes hombres en lenguaje y lectura	57
	<b>2ª Parte: REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA SOBRE GÉNERO, EDUCACIÓN Y ENSEÑANZA - APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y EL LENGUAJE</b>	<b>59</b>
	<b>INTRODUCCIÓN: LA BRECHA DE GÉNERO EN EL RENDIMIENTO DE ESTUDIANTES EN LENGUAJE Y LECTURA</b>	<b>60</b>
<b>1.</b>	<b>EDUCACIÓN Y GÉNERO: ANTECEDENTES DE UNA ARTICULACIÓN EN CHILE Y AMÉRICA LATINA</b>	<b>61</b>
1.1.	El inicio de la investigación en género y educación en Chile: la década de los ochenta	61

1.2.	Educación, género y lenguaje en Chile: hitos bibliográficos recientes	64
1.3.	Literacidad y Género en España y América Latina	68
1.4.	Lectura y masculinidad	75
<b>2.</b>	<b>GÉNERO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO DE NIÑOS Y JÓVENES EN LA LITERATURA ANGLOSAJONA</b>	<b>88</b>
2.1.	Características y críticas a un problema internacional	88
2.2.	Identificando factores explicativos en las diferencias de rendimiento académico	90
2.2.1.	La cultura de la escuela	91
2.2.2.	El papel de la familia	92
2.2.3.	Cultura de pares	93
2.2.4.	Prácticas de aula y currículo	95
2.2.5.	Relación profesor-alumno	96
2.2.6.	Habilidad lectora insuficiente y motivación	98
2.2.7.	La brecha literaria dentro y fuera del colegio	98
<b>3ª Parte:</b>	<b>REVISIÓN CURRICULAR DE LA ASIGNATURA LENGUAJE Y COMUNICACIÓN IIº MEDIO DESDE PERSPECTIVA DE GÉNERO</b>	<b>100</b>
<b>1.</b>	<b>ANTECEDENTES</b>	<b>101</b>
1.1.	Educación y currículum en la enseñanza de párvulos, primaria y secundaria	101
1.2.	Currículum, cultura y género	103
1.2.1.	Marco Curricular: Decreto nº 254. Modifica Decreto Supremo nº 220, de 1998, del Ministerio de Educación que establece los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la educación media y fija normas generales para su aplicación	106
1.2.2.	Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y media, actualización del año 2009	108
1.2.3.	Análisis de los programas de estudio de 1º y 2º medio	111
1.2.4.	Análisis de textos escolares	117
1.2.5.	Otros documentos curriculares	124
	a) Guía Didáctica para el Profesor	125
	b) SIMCE 2014 orientaciones para directores del año 2014	126
	c) SIMCE 2014 orientaciones para docentes del año 2014	127
<b>2.</b>	<b>LA CURRICULA Y MATERIAL DIDÁCTICO EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LOS ESTABLECIMIENTOS ESTUDIADOS</b>	<b>128</b>
2.1.	Materiales didácticos	128
	a) Libros impresos/electrónicos	128
	b) Guías de aprendizaje	132
	c) Imágenes	134

d) Cuadernos	134
e) Actividades extra aula	135
<b>3. CONCLUSIONES</b>	<b>137</b>
3.1. Respecto de currículo oficial	137
3.2. Respecto al material didáctico en la práctica pedagógica de los establecimientos estudiados	138
<b>4ª Parte: SECCIÓN METODOLÓGICA</b>	<b>140</b>
<b>PRESENTACIÓN</b>	141
1. Universo	141
2. Muestra	141
3. Unidad de análisis	142
4. Unidades de observación	142
5. Instrumentos de recolección de información aplicados	143
6. Instrumentos de recolección de información aplicados en cada uno de los 10 casos	145
7. Procedimiento y protocolos aplicados en el trabajo de campo	147
8. Validez, confiabilidad, registro, procesamiento y análisis de las unidades de observación de los datos	147
<b>ANEXOS</b>	<b>149</b>
1. Carta de invitación a directores/as para participar	150
2. Script telefónico	151
3. Protocolo de acceso a / y relación con los liceos	153
4. Consentimiento informado	154
5. Descripción de formas de registro de actividades de terreno en los establecimientos educacionales	155
6. Protocolo de conducta durante el trabajo de campo en los establecimientos educacionales	156
7. Protocolo para la seguridad de la información	157
8. Protocolo de almacenamiento de la información	158
9. Protocolo de resguardo de la confidencialidad de la información primaria recolectada	159
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>160</b>

**1ª parte:**

**INFORME FINAL DEL PROYECTO “BUENAS PRÁCTICAS  
EN LA REDUCCIÓN DE LAS BRECHAS DE GÉNERO EN  
RESULTADOS SIMCE LECTURA IIº MEDIO”**

## RESUMEN EJECUTIVO

El objetivo de la presente investigación fue describir, analizar y comparar los factores que permitieron a seis establecimientos educacionales mixtos mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes varones y reducir la brecha de género en las pruebas SIMCE Lectura IIº medio en el período 2006 – 2013, comparando a la vez estos establecimientos con otros cuatro que tienen distintas trayectorias. La evidencia nacional e internacional muestra que son las mujeres las que obtienen mejores puntajes en esta prueba o similares en relación a los hombres.

A lo largo de once meses, esta investigación cualitativa utilizó nueve técnicas diferentes de recolección de información, enfatizando las entrevistas a madres, padres, docentes, directivos y desde luego a los propios estudiantes, hombres y mujeres. También se observaron las prácticas pedagógicas en clases de la asignatura, sesiones de consejo de curso, y se tomaron notas de los diversos espacios y lugares de convivencia en cada uno de los establecimientos estudiados.

La explicación de la disminución de las brechas requirió de la explicitación de los discursos de género (lo que son y hacen los hombres y las mujeres) de las personas y grupos entrevistados para determinar el trasfondo social y cultural en el que ocurren los aprendizajes de la asignatura, y las prácticas institucionales y pedagógicas en las que ocurren los procesos de enseñanza de la misma. De este modo se arribó a los siguientes resultados:

– Dimensión: Relación de las brechas de género con las concepciones de género presentes en los establecimientos

1. La principal concepción de género en los actores entrevistados es el biologismo, donde la materialidad del cuerpo físico y del sistema reproductivo afecta, moldea y orienta las predisposiciones de los sexos. Por lo tanto, la principal noción que los actores utilizan para hablar de las diferencias entre mujeres y hombres es la de “sexo” y no género. Un efecto relevante para el estudio y sus objetivos, de esta falta de formación de género, es la escasa capacidad de los actores entrevistados de producir un discurso sobre la equidad de género como meta de la institucionalidad educativa. Todos los cambios, positivos o negativos, en la brecha de lectura de los resultados de la prueba SIMCE Lectura IIº medio son resultados no intencionados por los establecimientos, ni sus actores.

2. El discurso central y recurrente presente en todos los establecimientos y actores, con un fuerte contenido de género, es la idea de que las mujeres estudiantes son “maduras” y los varones jóvenes “inmaduros”. Es el principal relato que los actores poseen para vincular género y rendimiento escolar. La concepción de la madurez y género afecta el rendimiento escolar.

3. Los estudiantes que tienen altos resultados en lenguaje y lectura tienen una fuerte preocupación por el futuro, que se traduce en expectativas y metas claras. Metas que son estimuladas por las altas expectativas que tienen sus familias. El estudiante de buen rendimiento es “maduro”, asume más seriamente el respeto por las reglas, aprovechándolas para alcanzar esa universalidad del conocimiento neutro e igualitario que le permita pensar en un futuro. La madurez que se asocia a estos jóvenes viene a reafirmar que en ellos juegan un papel significativo los preceptos de la masculinidad hegemónica adulta.

4. A la inversa, el comportamiento “inmaduro” tiene como uno de sus efectos el bajo rendimiento. Hay un tipo de masculinidad que se expresa en un comportamiento que es contrario a las normas educativas y que está asociada a un bajo rendimiento académico o a resultados escolares que no son óptimos. Es posible vincular este hallazgo con la literatura anglosajona y el argumento del “laddishness” (desconexión), noción muy cercana a lo que los actores de este estudio denominaron “inmadurez”, particularmente de los estudiantes varones.

5. Las nociones de género socialmente validadas están invisibilizadas, pero no por ello dejan de ser importantes. Al contrario, todo indica que lo son. Sin embargo, la relación entre orden o régimen de género es bastante más compleja de lo que inicialmente se planteó. Hay que recordar que los Términos de Referencia del estudio concibieron al género como un posible factor explicativo en los resultados en la prueba SIMCE, sin embargo, los resultados empíricos obtenidos muestran que las nociones de género son relevantes, pero estarían sistemáticamente mediadas por otros factores (i.e. institucionales y/o pedagógicos).

– Dimensión: Posibles programas específicos promovidos para lograr mayor equidad de género

6. Ninguno de los establecimientos visitados ha incorporado a sus políticas y prácticas educativas el enfoque de género. No hay directivos ni docentes que posean una formación en género. 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. Iglesia/s) presentes en la cultura nacional y local. Esto explica el alto nivel de homogenización de los discursos observado en todos los colegios.

– Dimensión: Las características de los establecimientos que redujeron la brecha

7. Los establecimientos que redujeron la brecha de género hacen planificación. Utilizan como material didáctico los textos del MINEDUC –como todos los establecimientos estudiados-, pero es el uso de guías de aprendizaje la práctica que tiene más peso en la lectura, por las lecturas breves y los ejercicios que se presentan, porque son ejercicios simulados de lo que es el examen SIMCE. El buen desempeño de los hombres en las evaluaciones que fueron el origen de este estudio está asociado a su uso.

8. En los casos en los que disminuye la brecha, se observó una alta valoración por las evaluaciones diagnósticas y las evaluaciones de proceso.

9. En los casos en los que se produce disminución de las brechas de género, las prácticas de aula son consistentemente mejores, de mayor riqueza y complejidad que las observables en los establecimientos que no disminuyen las brechas. El clima que logran las/os docente/s permite que aborden otros temas relacionados con la literatura o con la actualidad, más allá de los contenidos de la asignatura. La rigurosidad de la clase y el alineamiento entre objetivos, metodologías, didácticas y trabajo con materiales que serán evaluados, establecen un desafío y al mismo tiempo una rutina de trabajo para los hombres, que se involucran en la clase.

10. Los/las estudiantes lectores de libros son una pequeña minoría dentro de los cursos, no más de cinco a seis y, de ellos, la mayoría son mujeres. Que haya o no estudiantes lectoras/es responde a situaciones y condiciones que no tienen que ver con la institución escolar, son más bien situaciones y condiciones asociadas a las historias individuales, familiares y de las comunidades de estos/as jóvenes.

– Dimensión: El papel de los distintos actores en el proceso de reducción de brechas

11. El liderazgo directivo es un atributo de los establecimientos que reducen o eliminan la brecha en la prueba SIMCE Lectura IIº medio. La gestión basada en este liderazgo se constata en todos los casos que disminuyen la brecha. La gestión de los recursos humanos ha permitido fortalecer las estrategias institucionales y el tipo de liderazgo existente, teniendo como sustento la estabilidad del equipo directivo y docente. Una gestión basada en el rol asumido de copartícipes con las familias de sus estudiantes en la formación de éstos/as se observa en los establecimientos que reducen la brecha.

12. En 9 de los 10 establecimientos estudiados no hay estrategia institucional de formación de los/as docentes en sus campos específicos, ocasionalmente en conocimientos y técnicas comunes para todos/as, menos en género. En prácticamente todos los establecimientos el perfeccionamiento es una decisión personal.

13. La familia es un factor relevante en la constitución de los estudiantes con buenos resultados. Allí residen las prácticas socializadoras de ésta, clave en el desempeño de los jóvenes, instruyéndolos en el orden, responsabilidad, obediencia y respeto en el seno familiar; constituyendo hábitos útiles para el éxito escolar y en la construcción de la biografía del “buen estudiante”. Asimismo, está presente la lógica de capital cultural y social que define las expectativas, proyecciones y aspiraciones.

14. El rol del docente es relevante en el desarrollo de estrategias motivadoras, desafiantes y diversas para despertar el interés por la lectura, la curiosidad por aprender y en general por un buen desempeño académico. Esto va en directa relación, con lo expresado por los y las estudiantes, que en la medida que el/a docente se

encuentre cercano/a, más involucrados se sienten con el establecimiento, la asignatura y la lectura.

15. La distancia de los modelos hegemónicos de masculinidad de los jóvenes con buen rendimiento, no logra afectar al estereotipo que asocia la práctica educacional de la lectura como feminizante. En general, los estudiantes plantean explícitamente que no ostentan su gusto ni interés por la lectura, por temor a que lo asocien a una manifestación femenina que los haga ver débiles ante su grupo de pares.

– Dimensión: Otros factores que podrían haber influido

16. No se observaron efectos en la trayectoria de disminución de brechas de género de otras variables como: renovación de directivos; cambios en el tipo de familia y cambios y composición de los estudiantes y expulsiones. Estas variables, en general, se mantuvieron relativamente estables. Sí tuvieron efecto las variables: selección de estudiantes, cuando se hizo por rendimiento escolar y antecedentes de comportamiento; y la variable selección por curso, toda vez que segrega a los/as estudiantes en dos espacios diferentes: unos con alto rendimiento y mayores exigencias y otros/a con bajo rendimiento y menores exigencias.

– Dimensión: Principales similitudes y diferencias entre establecimientos que logran disminuir significativamente la brecha de los que tienen otras trayectorias en la reducción de las brechas

17. Similitudes se presentan en relación a: las nociones y jerarquización de las masculinidades y feminidades; las características de los estudiantes que obtienen buenos resultados; y en las formas predominantes de masculinidad en el mejoramiento y logro escolar. Similitudes se dan, asimismo, en relación a la ausencia de programas específicos para lograr mayor equidad de género, y en la ausencia de estrategias de formación del personal docente y directivo, tanto en sus campos específicos, en la capacitación de profesores jefes y en la formación en estudios de género.

18. Diferencias se constataron sobre las prácticas pedagógicas, la gestión curricular y las dinámicas de enseñanza aprendizaje, tanto en la planificación, material didáctico y uso de guías, formas de evaluación, dinámicas de enseñanza aprendizaje y prácticas del aula. Diferencias se encuentran también en el liderazgo directivo, en la gestión de recursos humanos, y en el papel de docentes y padres y apoderados. Es bastante reducida la participación de padres y apoderados. Los docentes de esos casos tienen menos incentivos para un mayor grado de involucramiento en la reducción de la brecha.

## INTRODUCCIÓN

Este documento es el Informe Final del proyecto “Buenas prácticas en la reducción de las brechas de género en resultados SIMCE Lectura IIº medio” (Llamado a Licitación Pública ID 721703-35-LP14).

Los Objetivos General y Específicos, que indican las Bases, fueron los siguientes:

### **Objetivo general** (Bases, pp: 37)

- Describir, analizar y comparar los factores que permitieron a distintos establecimientos educacionales mixtos mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes varones y reducir la brecha de género en las pruebas SIMCE Lectura IIº medio en el período 2006 – 2013, comparando a la vez estos establecimientos con aquellos que tienen distintas trayectorias respecto de la brecha de género.

### **Objetivos específicos** (Bases, pp: 37-38)

- a. Revisar la bibliografía referida a la relación entre género y educación, con especial énfasis en la literatura acerca de masculinidades y literacidad, incluyendo distintas áreas geográficas, pero con especial atención en la literatura nacional y/o internacional.
- b. Realizar un análisis curricular del sector Lenguaje y Comunicación, con particular énfasis en el subsector Lectura, determinando posibles sesgos de género en planes y programas de estudios de este sector y nivel.
- c. Describir y analizar las prácticas pedagógicas en el sector Lenguaje y Comunicación en los establecimientos estudiados, y en particular en Lectura, en términos de la planificación de clases, diseño de material didáctico, prácticas en el aula, y formas de evaluación, distinguiendo entre docentes hombres y mujeres, analizando su relación con los procesos de aprendizaje del lenguaje y la lectura entre los/as estudiantes.
- d. Describir y analizar las prácticas institucionales de los establecimientos estudiados en términos de liderazgo directivo, la gestión de recursos humanos, convivencia escolar y sexualidad, con especial énfasis en la división sexual del trabajo / actividades y dinámicas de discriminación en estudiantes y docentes, analizando su relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje y la lectura.
- e. Describir y analizar las actitudes y representaciones sociales de los sostenedores, docentes, equipos directivos, estudiantes, y sus padres / apoderados, en relación a la equidad de género, como también, las distintas formas de feminidades y masculinidades que los establecimientos promueven, y su relación con la cultura de pares entre los y las estudiantes, analizando su relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje y la lectura.
- f. En caso de ser pertinente, describir y analizar distintos programas y acciones / asesorías que se hayan implementado en el período y que se relacionen con la

promoción de la equidad de género en la escuela en general, y/o con la enseñanza y aprendizaje de cada uno de estos grupos.

- g. Comparar las prácticas institucionales y pedagógicas, como también, las actitudes y representaciones sociales sobre equidad de género y las formas de masculinidades y feminidades promovidas, entre establecimientos que reducen la brecha de género en lectura y aquellos que tienen distinto tipo de trayectoria, como al interior de cada uno de estos grupos.
- h. Proponer acciones y medidas para mejorar los resultados de aprendizaje de lectura en los estudiantes hombres de enseñanza media, y fortalecer la equidad de género en el sistema escolar.

En este informe, junto con responder al objetivo general y a los específicos, se abordan las dimensiones relativas a los establecimientos que han logrado reducir las brechas de género en el período 2006 a 2013. Tales dimensiones son:

- Las características de los establecimientos que han logrado reducir las brechas y las prácticas pedagógicas.
- Acciones o programas específicos implementados por estos establecimientos para lograr mayor equidad de género y mejorar los aprendizajes de los hombres.
- Las concepciones de género presentes en el establecimiento y sus actores.
- Otros factores que podrían haber influido en los resultados.
- El papel de los distintos actores en la reducción de la brecha.
- Las principales similitudes y diferencias entre los establecimientos que redujeron la brecha con los que tenían otras trayectorias.

El Informe está estructurado en ocho apartados. El primero, presenta la tensión entre naturaleza, cultura y género, que está en el centro de las evidencias y hallazgos realizados. El segundo, trata sobre las actitudes y representaciones de los actores de la comunidad educativa relativos a género, masculinidades y feminidades. El tercero, profundiza en las prácticas pedagógicas en el sector Lenguaje y Comunicación y, en particular, lectura y género. El cuarto, analiza las prácticas institucionales y su relación con la lectura y el género. El quinto, trata de otros factores que podrían influir en los resultados de la prueba SIMCE Lectura IIº medio. Luego se presentan las conclusiones finales. Para terminar, se identifican prácticas susceptibles de ser compartidas entre establecimientos y, finalmente, recomendaciones a la política educativa.

Junto a este informe se presenta, en apartados adjuntos, la “Revisión Bibliográfica”, la “Revisión Curricular desde la perspectiva de género”, la “Sección Metodológica” y la versión final de los diez casos estudiados.

Se anexan a este documento los siguientes trabajos: “Anexo 1: Informe final del trabajo de campo, incluyendo talleres de devolución”; “Anexo 2: La totalidad de los instrumentos utilizados para el levantamiento de la información”; “Anexo 3:

Transcripción de todas las entrevistas individuales y grupales”, y “Anexo 4: Estadísticas, observaciones y notas de campo de cada caso”.

## 1. PRESENTACIÓN

### 1.1. Género: Tensión entre naturaleza y cultura. La masculinidad y la feminidad

Existe un amplio acuerdo, a partir de evidencias y hallazgos de una prolífera bibliografía tanto regional como internacional, de que la masculinidad es una construcción cultural que se reproduce socialmente y que no se puede definir fuera del contexto socio económico, cultural e histórico en que están insertos los varones. Pese a ello persiste una interpretación esencialista que sostiene que la masculinidad es parte de la biología de los sujetos, de su sistema neuronal; que hay una diferencia radical entre ellos y ellas; que a lo más sería posible aprender algunos comportamientos que se asocian a lo masculino o femenino, según el caso.

De allí que sea importante explicitar el concepto de género que ha asumido este estudio. El género como concepto, hace referencia una categoría de análisis y de acción social creada para distinguir la dimensión biológica de la social. Asumiendo que el cuerpo humano puede clasificarse en dos tipos, uno que posee pene y otro con vagina, ello no implica que “ser hombre” y “ser mujer” sean consecuencia de la naturaleza. Al contrario, la noción de género, sostiene que es la cultura, en y a través de la historia la que moldea los cuerpos para que se comporten según normas propias de lo masculino o de lo femenino (Connell, 1987). El concepto de género es complejo, para la historiadora Joan Scott *“el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y forma primaria de relaciones significantes de poder”* (Scott en Lamas, 1996). Por otro lado, género, es también considerado la construcción social de la diferencia sexual, fundada en la biología, pero donde cada sociedad ha traducido esta diferencia en desigualdad social entre hombres y mujeres. Para Marta Lamas el género *“es el conjunto de ideas sobre la diferencia sexual que atribuyen características ‘femeninas’ y ‘masculinas’”* a cada sexo (1996). Es así como las diferencias anatómicas son simbolizadas culturalmente tomando la forma de prácticas, ideas, discursos y representaciones sociales que dan atribuciones a la conducta de las personas en función de su sexo. En el proceso de constitución del género, la sociedad “fabrica” las ideas de lo que deben ser los hombres y las mujeres. Cada cultura posee una gramática para definir lo masculino y lo femenino y la oposición binaria hombre/mujer es clave en los procesos de significación. Es decir, *“los conceptos de género, estructuran la percepción y la organización concreta y simbólica de toda la vida social”* (Bourdieu, 2007).

## **1.2. Las construcciones de identidades de las estudiantes mujeres (maduras) y de los hombres (inmaduros) son construcciones de género, en su versión más autoritaria**

a) Son adolescentes. Están en procesos de búsqueda<sup>1</sup>

Los estudiantes hombres y mujeres están en un proceso de tránsito de la infancia a la vida adulta. El mundo de la infancia y sus avances hacia la adultez son los puntos de referencia con los que se miden y califican. En sus biografías hay un orden, al menos en la subjetividad de cada uno/a, que corresponde a lo que fue la infancia, pero incierto sobre su futuro como adultos. Profundizar sobre ese orden, que entró en crisis, y comprender la percepción del/a propio adolescente, permite una mejor comprensión del problema en estudio.

Los/as jóvenes que se estudian en este proyecto forman parte especialmente de tres espacios sociales que interactúan y se superponen unos a otros: su núcleo familiar, el colegio y el grupo de pares. Los tres tienen demandas sobre ellos/as y las repuestas de los/as jóvenes están tensionadas según las experiencias vividas en esos ámbitos, su situación actual y las expectativas futuras.

La familia es un espacio preestablecido, en el que los/as jóvenes fueron y son criados/as y crecieron, con convivencia que les da sentido a sus vidas, regula sus relaciones con otras personas y les asigna una actoría como jóvenes varones o mujeres.

El colegio es un lugar de convivencia más rígido que la familia, con un orden muy distinto: espacio casi totalmente estructurado, donde se premia o castiga a según la capacidad de adaptación que muestre. Están organizados los tiempos -a través de los horarios de clases y del cronograma anual de actividades-, los espacios físicos; los patios para los recreos y la educación física, los baños, que distinguen entre los de mujeres y hombres; las salas de clases y la distribución de los pupitres; el orden en la actividad áulica; se regulan los silencios y las conversaciones en el aula; la relación entre profesor/a y alumno/a; la jerarquía del propio colegio. El orden de género invisibilizado lo impregna todo, lo femenino y lo masculino; lo que corresponde a los hombres y las mujeres, desde la educación física: suave para las mujeres y más fuerte para los varones, a un discurso normativo público de los textos y las prácticas, con una carga más o menos importante de sexismo y homofobia. Los que responden según lo establecido, con buenas calificaciones, participando en las actividades organizadas por el colegio, siendo ordenados en el vestir, en el corte de pelo, en el comportamiento, y

---

<sup>1</sup> José Olavarría (2003) "¿En qué están los varones adolescentes? Aproximación a estudiantes de enseñanza media" en José Olavarría (Ed.) *Varones adolescentes: género, identidades y sexualidades en América Latina* FNUAP, FLACSO Chile, Red de Masculinidades (pp. 17 - 22).

en el aprendizaje son premiados, les dan más libertad y les reconocen algunos derechos que no tienen los otros.

El grupo de pares es el espacio que contrasta con los órdenes del hogar y la escuela. Representa un orden ambiguo. Aquí es posible tener una autonomía que es desconocida en el hogar y en el colegio. A medida que crecen los/as jóvenes, los límites y la vigilancia de los padres sobre ellos -y en las relaciones con sus amigos- son más débiles y pueden burlarlos sin que éstos se percaten. El colegio no sólo es un lugar del aprendizaje áulico donde se va para ser alguien en la vida y más adelante conseguir un trabajo, sino también un punto de encuentro con otros varones y mujeres. Fue y es el lugar en que se inician relaciones, amistades y también enemistades, distintas a las del vecindario. Para algunos ir al colegio tiene sentido por los/as compañeros, ahí están los amigos/as. Allí se aprende a ser hombre y a ser mujer, a diferenciarse, observando a los mayores en los juegos, las conversaciones, las fiestas. Desde incitar los varones a los menores a pelearse -por supuestas ofensas, para demostrar su hombría, aunque los protagonistas no quisieran hacerlo-, hasta iniciarse en el cigarrillo y los juegos entre varones y mujeres, con alguna carga erótica.

Ellos/as son, en general, críticos de sus familias, sienten que les siguen tratando como niños y ya no lo son. Sus intentos de autonomía se ven coartados y las limitaciones en las que han sido criados les resultan cada vez más difíciles de aceptar. El colegio, con su rigidez de la vida escolar y reglamentaciones, no se adecúa a las nuevas demandas y necesidades que tienen, estiman que siguen siendo tratados, en lo fundamental, como infantes, pese a que se sienten transitando a la adultez. El grupo de pares, en cambio, les acoge, pueden expresarse sin ser observados por un adulto, compartir su intimidad en ocasiones con la complicidad de sus pares.

#### b) Género y educación formal

En el contexto de la educación formal, los escenarios educativos de la educación media son espacios que rompen con las concepciones disciplinarias más severas, en comparación con la educación básica, ampliando los márgenes de opciones y los itinerarios de formación de los/as estudiantes. En la educación media tienen la opción de manifestar sus contradicciones y resistencias a las representaciones de un contexto social, cultural e histórico en el que están insertos/as. Se transforma así en un ineludible espacio para la apropiación.

Sin embargo, este espacio mantiene y defiende su función de reproducir el sistema de representaciones, “lo normal”, a través de una serie de acciones pedagógicas. Entre esas “normalidades”, casi naturalizaciones, destaca la tarea que se le ha asignado a la educación, en cuanto a aportar al aumento de la productividad, centrándose en el desarrollo de una población activa bien educada, altamente calificada y competente. Ello induce a las instituciones educativas a reducirse especialmente a una sola dimensión: la económica. Instituciones educativas que educan en la adquisición de destrezas para un aprendizaje exitoso que le permita a sus egresados/as enfrentar la diversificación del mundo laboral, impidiendo en menor o mayor medida que este

tránsito por la escuela sea un momento para observar la existencia vital. De este modo, se impone una racionalidad instrumental que adopta principios de rendimiento, economía y orden (Contreras, 2012).

En este marco, estos escenarios educativos someten a los/as estudiantes a una serie de rutinas formales y a criterios de clasificación que afectan a los sujetos en su constitución como tales, a partir de una serie de operaciones que les dejan claro que las instituciones educativas no son solo mediadoras ni se limitan a disponer de recursos para el desarrollo de los/as estudiantes, sino que también construyen subjetividades. Es decir, experiencias que dan significados de sí mismos/as y de los otros/as y que construyen jerarquías. Inducen a experiencias y significados que interpretan el propio cuerpo, por tanto de identidad de género, que generalmente remiten a una sexualidad basada en el concepto idealista, biologicista con pretensiones de una sexualidad normativa. Para esto se construyen dispositivos que reorganizan y jerarquizan certezas y saberes a partir de códigos con pretensiones de universalidad y neutralidad. Promueven y ejecutan una normalización del modelo masculino tradicional, en un contexto en que los/as estudiantes están en busca de su propia identidad reforzando los patrones de género establecidos por el orden social y cultural (Contreras & Ramírez, 2011).

c) La “inmadurez” de los estudiantes hombres y el aprendizaje de la masculinidad hegemónica

En este momento de su tránsito, empiezan a adquirir vigencia, especialmente para los hombres, los aprendizajes que han recibido en el hogar, el colegio, las redes sociales, los juegos por Internet y la televisión en relación a lo que es ser “hombre”. No basta con jugar a ser “grande” o fantasear como lo habían hecho en los juegos de la infancia, sino que ahora tienen que demostrarse a ellos mismos, y a los otros y otras, que efectivamente no son niños ni “mujercitas”. Los mandatos de esta masculinidad dominante ya han sido internalizados, adquieren fuerza y les señalan que, por un lado los hombres tienen que ser rectos, responsables, que se deben comportar correctamente, ser autónomos, libres, pero a la vez que se distinguen de las mujeres, las que deben depender de ellos y estar bajo su protección. Que los varones no deben disminuirse ante otros/as. Tienen que dar siempre la sensación de estar seguros, de saber lo que hacen; controlar sus emociones y no llorar. Ser fuertes, no amilanarse ante los problemas que enfrentan; ser valientes, no tener miedo y si lo sienten ocultarlo a terceros/as, no expresar sus emociones. Sus cuerpos deben ser resistentes, preparándose para las exigencias de la vida adulta del trabajo y a la fatiga, las jornadas extensas cuando se les requiera, la falta de sueño y a la tensión nerviosa prolongada. Para ello, tienen que estar dispuestos a competir con otros varones para demostrar sus capacidades físicas, y si es posible derrotarlos/ganarles. No deben mostrar signos de debilidad, ni dolor, por el contrario se espera que disciplinen sus cuerpos para resistir esas molestias hasta el límite de sus capacidades, solo allí podrán mostrar el dolor y solicitar ayuda. Les señalan que los hombres son de la calle y cuando adultos tienen que constituir una familia, tener hijos, trabajar remuneradamente, ser la

autoridad y los proveedores del hogar. Las mujeres, por el contrario, tienen que ser de la casa, ellas deben mantenerla, cuidar y criar los hijos; la casa es un espacio femenino.

Entre los amigos y los pares se hace presente una versión tosca, autoritaria de esta misma masculinidad dominante que incita a su expresión más desenfadada y a veces violenta de lo que es ser "hombre". Ha llegado el momento de las pruebas, de los ritos de iniciación que permiten a un varón "ser hombre". Aquello que les ha sido caracterizado como "de la naturaleza de los hombres", de su biología, corporeidad, empieza a ser internalizado como "lo masculino". Se hacen presente los aprendizajes homofóbicos, sexistas y sienten que se les pide hacer demostración de su virilidad, incluso ejercer violencia sobre aquellos/as que, según esos aprendizajes, "la naturaleza" ha resuelto que son inferiores, débiles, pasivos, afeminados. Se sienten presionados a demostrar que son "verdaderamente hombres".

La sexualidad pasa a ser una cuestión de primera importancia, según los aprendizajes que ha tenido de esta masculinidad dominante, particularmente en la relación que se debe establecer con las mujeres, en la competencia por ellas, en su conquista, en la distinción entre sexo y amor y entre el mundo de las mujeres para enamorarse y las otras para gozarlas. Las expresiones de afecto y cariño físico hacia otros varones deben ocultarse, incluso las que se tenían con el padre y los hermanos. La homosexualidad es inaceptable y significa el ostracismo.

La lectura, gozar de esta actividad, introducirse en los mundos propios que la literatura crea, especialmente las novelas y en particular las románticas, pasan a ser signos de la niñez y de lo femenino. Acercarse a ella puede transformarlos en sujeto bajo sospecha, no serían suficientemente "hombres". Si les gusta la lectura, mejor callarlo o hablarlo solo con las amigas.

Como parte de este proceso de "hacerse hombre", hay demandas y expectativas por demostrar que las normas de los mayores, incluidas las del colegio, se pueden transgredir. Que eso le permite demostrar su "hombría" y creciente autonomía en estos espacios.

Pero a la vez, se cuestionan crecientemente los mandatos de la masculinidad hegemónica y sus demandas de lo que "es ser hombre", porque como se constata en los testimonios de estudiantes hombres y mujeres, sus condiciones subjetivas y sociales han cambiado y pierden fuerza como modelo referente identitario. Como lo señala Connell (2003), las identidades de género en esta transición son construcciones a veces provisionarias y otras permanentes, dentro de un orden de género. *"Los cuerpos en desarrollo son re-interpretados y desafiados por nuevas prácticas. Las imágenes son combatidas, pero también negociadas; los poderes del mundo adulto son aproximados y al mismo tiempo, confrontados. En estos ámbitos, diversos caminos son creados por diferentes grupos de jóvenes. La importancia de la adolescencia en la construcción de las masculinidades se encuentra en estas prácticas, tanto en la forma en que las masculinidades ya existentes son apropiadas y habitadas, y en la negociación, o rechazo de antiguos patrones".*

d) La “madurez” de las estudiantes mujeres y la socialización en género

El paso de la infancia a la adolescencia en las mujeres está fuertemente marcado por la menarquia, proceso que se da a la par con la de los varones en su búsqueda en la construcción de su identidad y masculinidad. La menarquia les inicia en la vida reproductiva y en el mundo de las mujeres adultas; la tensión entre la infancia y el aprendizaje de sus “responsabilidades” en el hogar –limpieza, aseo, comida, crianza a través de diversos juegos, lecturas en su familia y con sus amigas-, y su cuerpo, que cambia drásticamente, confrontándola con un mundo adulto que conoce a través de su familia y de la institución escolar. La obediencia hacia los padres pasa a ser una demanda creciente de estos, y los recaudos sobre su comportamiento sexual – afectivo estarán presentes en su relación con ellos.

El embarazo en este período (embarazo adolescente) es una posibilidad que pasa a ser parte de su ocupación; el mandato es posponerlo para cuando tenga una profesión que le de autonomía. No debe embarazarse durante su escolaridad; de distintos espacios le señalan que ese será el escollo que deberá superar para proyectarse en el futuro adulto. Ellas tienen que hacerse conscientemente cargo de su cuerpo, afectos y sexualidad, y a la vez gestionar su cuidado, en caso contrario, el riesgo está presente. Desde ese momento la madurez está asociada a hacerse cargo de ella, a buscar recursos para la vida adulta y a gestionar esos recursos.

Este proceso de toma de conciencia de su condición de mujer y de su sexualidad se inicia mientras está escolarizada, cursando entre 6º y 7º grado de la educación básica. Es precisamente la escolaridad la que pone los recursos para su autonomía a su disposición y, en mayor o menor medida, las experticias para gestionarlos. Desde ese punto de vista la escuela pasa a ser el gran recurso de las mujeres, “se feminiza la escuela para las estudiantes mujeres”, toda vez que les ordena el mundo, se los significa y las orienta al futuro adulto.

Pero la escuela no solo pasa a ser un recurso de primera importancia para las mujeres estudiantes, sino que también es el espacio de sociabilidad femenina con su grupo de pares, ajeno a la familia, al orden familiar y a su núcleo hogareño. El grupo de pares pasa ser un espacio de complicidad entre ellas en un momento de búsquedas de sus identidades en lo afectivo, erótico y en las expresiones de autonomía que en ocasiones se confrontan con el orden familiar y el de la propia escuela. Es un espacio cerrado al mundo de los/as adultos; ellos/as no deben conocer de sus intimidades.

Las estudiantes mujeres no necesitan mostrar que son mujeres en su grupo de pares, a diferencia de los hombres, no están sometidas al mandato de género de hacerse mujeres, ya lo son. Por el contrario, pese a que el inicio en la sexualidad activa es parte de la conversación íntima del grupo, se espera que se protejan, que gestionen su sexualidad y no tengan hijos a esta edad; que posterguen la maternidad es la

indicación que reciben también de su grupo de pares, como lo han recibido de sus familias y de la escuela.

Es la edad en que las mujeres comienzan a incursionar en campos que han sido propios de los varones sin dejar de ser mujeres, como sucedería con los hombres si lo hiciesen en espacios propios de las mujeres. Pasan a formar parte de las bandas de guerra, de los deportes, del fútbol; son elegidas por sus pares hombres y mujeres como dirigentes de cursos y colegios. Se inician en el consumo de bebidas alcohólicas, de “los carretes” en los que no hay vigilancia de adultos. Se plantean, muchas de ellas y sus familias, exigencias en el campo intelectual y profesional; que tengan expectativas para ingresar a oficios y profesiones que hasta hace poco tiempo han sido ejercidas por hombres, como electricidad, construcción, ingenierías, industria gráfica. Estas nuevas trayectorias y expectativas las transforma en el colegio en competencia para los varones. Tanto es así que ya hay testimonios de estudiantes varones que, a pesar del mandato de la masculinidad hegemónica -los hombres compiten con los hombres, competir con una mujer es “rebajarse”, feminizarse-, sienten que compiten con mujeres en su vida escolar.

## **2. ACTITUDES Y REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS ACTORES DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA: GÉNERO, MASCULINIDADES Y FEMINIDADES**

### **2.1. Nociones y jerarquías de género en los establecimientos educacionales estudiados**

Las principales nociones y jerarquías de género que se encuentran en los diez establecimientos estudiados son desarrolladas en este punto.

Existe un alto nivel de homogeneidad en las nociones y jerarquías de género encontrados en los establecimientos. Desde esta investigación se postula que esto se debe a la falta de incorporación de la perspectiva de género a las prácticas educativas. Se explora y desarrolla la noción de madurez y se demuestra cómo ésta constituye una jerarquía relevante para comprender la posible vinculación entre género y rendimiento académico. Se muestra como los actores vinculan bajo rendimiento con masculinidad y cómo este último punto se asocia con el concepto de “laddishness” de la literatura anglosajona, factor que ayudaría a explicar y comprender cómo ciertas nociones de masculinidad pueden vincularse con el bajo rendimiento escolar.

Un importante hallazgo de este estudio es que ninguno de los establecimientos visitados ha incorporado a sus políticas y prácticas educativas el enfoque de género. No hay directivos ni docentes que posean una formación en género. 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. Iglesia/s) presentes en la cultura nacional y local. Esto explica el alto nivel de homogenización de los discursos observado en todos los colegios. 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”. Se presupone que los comportamientos de los sexos no son modificables socialmente ya que los ingredientes que forman la masculinidad y la femineidad se encuentran en la biología o en una percibida naturaleza humana. La principal concepción de género en los actores entrevistados es el biologismo, es decir, donde la materialidad del cuerpo físico y del sistema reproductivo afecta, moldea y orienta las predisposiciones de los sexos. Por lo tanto, la principal noción que los actores utilizan para hablar de las diferencias entre mujeres y hombres es la de “sexo” y no género. Un efecto relevante para el estudio y sus objetivos de esta falta de formación de género es la escasa capacidad de los actores entrevistados de producir un discurso sobre la equidad de género como meta de la institucionalidad educativa. Los actores no poseen una reflexión sobre el género y sobre sus dinámicas y efectos, en el establecimiento. Existe también una total ausencia de programas o iniciativas que busquen intervenir estas dinámicas. Por lo tanto, no poseen experiencias ni relatos, ni discursos sobre la eficacia o no de posibles medidas de intervención para lograr la equidad de género. Esta situación hace difícil identificar nociones de género particulares o propias a uno o a un grupo de establecimientos.

El discurso de los actores es débil en nociones de género (entendido como se señaló al inicio), poseyendo varios elementos del pensamiento tradicional del efecto del cuerpo y del sexo sobre la subjetividad y el comportamiento del individuo. En general, directivos y docentes, de todos los establecimientos, conciben los procesos educativos como neutros, es decir, al ser consultados, se subraya que mujeres y hombres son y deben ser tratados por la institucionalidad educativa de la misma manera. Ellos reconocen la relevancia del principio de la igualdad para el establecimiento, sus procesos y resultados educativos. Sin embargo, en general se sostiene que la incorporación 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. Esta tensión se basa en la no distinción de la igualdad formal de la sustantiva. La igualdad formal considera a cada persona como individuo, y por lo tanto, deben ser tratados de igual forma independientemente de la posición social del individuo en términos de su sexo, nivel socio-económico, pertenencia a alguna etnia, etc. En cambio la igualdad sustantiva, considera la posición social del individuo y aplica las consideraciones con la pretensión de revertir las desigualdades sociales existentes (Defensoría Penal Pública. 2009). La posición que sostiene que la perspectiva de género es contraria al principio de la igualdad es otro efecto de la falta de formación en género en los actores adultos de la institucionalidad educativa.

El hecho 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 los establecimientos, ni sus actores. Este es un antecedente sensible para los objetivos del estudio y las posibilidades de asociar las nociones de género en uso en los establecimientos con los resultados SIMCE Lectura IIº Medio. El hallazgo de que los establecimientos no poseen programas de género ni formación en el tema dificultan, por no decir que imposibilitan, el logro de estos objetivos. La escasa presencia de discursos sobre género y la ausencia de intervención en temáticas de género, implica que los testimonios de los actores casi no vinculan el tema de género con los resultados SIMCE, por lo tanto, la asociación de ambos elementos cae fuertemente sobre la interpretación que pueda hacer el equipo de investigación. Esto tiene como efecto que la literatura bibliográfica adquiere una alta relevancia en los esfuerzos de vincular género y resultados en pruebas estandarizadas en lectura. Las complejidades que acarrea este hallazgo son reforzadas por la literatura, ya que según Rossetti (1994), los procesos educativos que no activan un cuestionamiento sobre las nociones de género tradicionales no interrumpen la socialización recibida por la familia, medios de comunicación y grupos de pares, reforzando las nociones de género dominantes en la cultura nacional y local. Siguiendo esta lógica, la disminución de la brecha de género en lectura en los establecimientos Tipo 2 (Hombres aumentan promedio y mujeres aumentan promedio, disminuye brecha entre mujeres y hombres) no sería explicable por una modificación del orden de género tradicional.-

Esto permite plantear la hipótesis de que la relación entre nociones de género y resultados académicos en lectura en estos establecimientos no es una relación causal

directa. Este estudio ha encontrado que los resultados de la prueba SIMCE Lectura II<sup>o</sup> medio de los establecimientos estudiados no se produjeron debido a una intervención en el orden de género tradicional. Es decir, las trayectorias de los establecimientos tipo 2 (Hombres aumentan promedio y mujeres aumentan promedio, disminuye brecha entre mujeres y hombres), no fueron producidas por cambios relevantes en el régimen de género de los establecimientos. Asimismo, en los establecimientos con las otras trayectorias, donde se mantiene o empeora la brecha de género en lectura, tampoco se puede atribuir necesariamente a un orden de género tradicional. En este sentido todo indica que existe una serie de factores intervinientes en la relación entre orden de género y resultados escolares.

Este estudio ha encontrado que hay tres tipos de factores. Las prácticas institucionales, las prácticas pedagógicas y la agencia del estudiante con el apoyo de su familia. Los factores institucionales y pedagógicos se exploran más adelante. En relación al factor agencia del estudiante y su familia, es importante subrayar que aquí hay un componente de género, ya que las concepciones socialmente validadas de lo femenino y lo masculino orientan la acción y la socialización de la familia en relación al hijo/a y también la actuación del o la estudiante en su proceso escolar. Sin embargo, estas nociones no tendrían un efecto causal sobre los resultados escolares. Esto no significa que las nociones de género socialmente validadas no sean importantes, al contrario, todo indica que lo son, sin embargo, la relación entre orden o régimen de género es bastante más compleja de lo que inicialmente se planteó. Hay que recordar que los términos de referencia del estudio concibieron al género como un posible factor explicativo en los resultados en la prueba SIMCE, sin embargo, los resultados empíricos obtenidos muestran que las nociones de género son relevantes, pero estarían sistemáticamente mediadas por otros factores (i.e. institucionales y/o pedagógicos).

En relación a la agencia del estudiante y su familia sobre los resultados escolares es posible pensar que las nociones de género socialmente validadas son uno de estos factores ya que orientan la acción de la familia en relación al hijo/a y también la actuación del o la estudiante en su proceso escolar. Sin embargo, estas nociones no tendrían un efecto causal sobre los resultados escolares.

Un importante elemento que se encontró en el discurso de género de los actores de todos los establecimientos es el cuestionamiento a la visión tradicional de la división sexual del trabajo, donde solo el hombre se debe al trabajo remunerado y la mujer encuentra en el ámbito doméstico su principal y único espacio de actividad. En todos los establecimientos la incorporación de la mujer al mercado de trabajo es un elemento relevante que aparece explícitamente (Ortúzar, 1988), en los actores femeninos (i.e. madre/apoderada, estudiantes y directivos/docentes). Mientras en los actores masculinos (i.e. padres, estudiantes y directivos/docentes) puede ser un elemento que aparece en forma explícita o implícita. Es importante subrayar que para muchas madres y padres, este es un tema que se presenta sobre todo a nivel de imaginario ya que muchos hogares entrevistados mantenían una división sexual del trabajo clásica, mujer, madre y dueña de casa y hombre/padre proveedor. En otras

palabras, se observa que las mujeres adultas y jóvenes en su discurso han valorado e incorporado la meta de la autonomía económica de la mujer. Para ello, el proceso de la educación formal es un elemento clave, el discurso de todos los establecimientos y de los actores subraya el papel activo e incluso de mayor efectividad, que la mujer estudiante tiene en el colegio. La noción que refleja esto, para la gran mayoría, es la idea de “madurez.”

Un discurso central y recurrente con un fuerte contenido de género, presente en todos los establecimientos y actores, de una u otra forma, es la idea de que las mujeres estudiantes son “maduras” y los varones jóvenes “inmaduros”. Este es un elemento destacable, ya que es el principal relato que los actores poseen para vincular género y rendimiento escolar. Esta noción contiene una serie de elementos relevantes para comprender cómo los actores conciben la relación entre ambas variables. En primer lugar, la madurez es concebida como una propiedad del sujeto, pero que tiene un origen biológico, y que se presenta indiscutiblemente solo en la mujer. La menarquia es el hito físico que anuncia la llegada de la madurez biológica y que expone a la joven al riesgo de embarazo, este riesgo da origen a una serie de reglas de comportamiento de auto cuidado en relación al cuerpo, particularmente en relación a la sexualidad. La menarquia es un hecho social que “obliga” o sugiere fuertemente a la mujer que debe asumir una serie de comportamientos concretos, de auto cuidado de sí misma. Segundo, si la madurez biológica no es acompañada por un conjunto de comportamientos de auto cuidado por parte de la mujer, ella se expone al riesgo de un embarazo y pone en serio peligro la meta de la autonomía o no dependencia de un varón. Tercero, la socialización femenina con anterioridad a la menarquia ha orientado a la mujer hacia la responsabilidad por otros y la dedicación al espacio doméstico. Este es un proceso importante de la “madurez” femenina y particularmente el efecto posible que puede tener sobre el rendimiento. Cuarto, la madurez femenina es un proceso que no tiene correlato en el mundo masculino. Las primeras poluciones masculinas no son hechos que obligan socialmente al hombre a nada en particular. Todos estos elementos ayudan a comprender cómo la concepción de la madurez y género pueden afectar el rendimiento escolar. Es importante subrayar que esto no permite explicar el buen rendimiento, sin embargo, es un elemento notable en la concepción dominante de que las mujeres son mejores estudiantes que los hombres.

Resulta pertinente explicitar que ser “buen o mejor estudiante” no es lo mismo que decir “más inteligente”. Los actores, al subrayar las capacidades de la mujer estudiante no están celebrando su mayor inteligencia sino su mayor aplicación y esfuerzo a responder a las demandas educativas. Es más, es posible pensar que aún persiste la idea o la expectativa social de que es el hombre el “más inteligente” o el cognitivamente “más capaz”. Lo que observan los actores de todos los colegios es el esfuerzo y la aplicación de la mujer estudiante en su proceso escolar.

El discurso de la “inmadurez” se identifica principalmente con los varones estudiantes, aunque no es una condición exclusiva de los estudiantes hombres, es una situación que todos los actores tienden asociar con la población estudiantil masculina.

La inmadurez se caracteriza como el comportamiento lúdico que es inadecuado para el colegio y las demandas del proceso educativo. Sin embargo, la actividad lúdica en sí no es equivalente a la inmadurez. Esto lo expresan claramente las estudiantes mujeres, el juego y las actividades lúdicas en el establecimiento son algo que ambos sexos realizan, por lo tanto la diferencia central no se encuentra en este punto. El comportamiento lúdico se transforma en problema de inmadurez cuando el juego entre los/as jóvenes sobrepasa ciertos límites o normas escolares. El no respeto de esos límites es un problema fundamentalmente masculino, según las mujeres. Es aquí donde el discurso de la inmadurez vincula este problema con la masculinidad.

Este es un punto muy relevante, según todos los actores de los establecimientos, el comportamiento inmaduro tiene como uno de sus efectos el bajo rendimiento. Por lo tanto, hay un tipo de masculinidad que se expresa en un comportamiento que es contrario a las normas educativas y que está asociada a un bajo rendimiento académico o a resultados escolares que no son óptimos. Un hallazgo relevante de este estudio es que según todos los actores existe un tipo de masculinidad que afecta negativamente al rendimiento académico, no solo en lectura sino también en las otras asignaturas.

Es posible vincular este hallazgo con la literatura anglosajona y el argumento del “laddishness” (Mac & Ghail (1997); Francis (2000); Skelton (2005); Younger & Worrington (2005)). El laddishness posee una serie de rasgos que este estudio considera relevantes para intentar explicar la relación entre inmadurez, masculinidad y bajo rendimiento en lectura. En primer lugar, es un tipo de comportamiento asociado a la pertenencia a un grupo de pares generalmente de sexo masculino y al desarrollo de una cultura grupal donde las actividades educativas son significadas desde una perspectiva anti-educativa. Segundo, es un comportamiento colectivo, es decir, su presencia requiere de más de un individuo, generalmente un grupo de varones jóvenes, que son activos o cómplices en este comportamiento disruptivo de las actividades escolares. Tercero, esta cultura y sus comportamientos disruptivos de las reglas educativas se prolongan en el tiempo y se transforman en un elemento que desvincula al joven del proceso educativo. La desvinculación se presenta como desatención, desmotivación, desaplicación y desvaloración de los actores y las actividades educativas. La noción de laddishness es muy cercana a lo que los actores de este estudio denominaron “inmadurez”, particularmente de los estudiantes varones. Todos los actores de se refirieron a este tema sin embargo, no en todos los establecimientos se constituía como un problema relevante para la institución. Es decir, el nivel de presencia de laddishness puede ser considerado como factor de género relevante en los resultados escolares.

El análisis de los establecimientos permite destacar la relevancia de este factor en los resultados académicos en general y en el SIMCE de Lectura de IIº medio en particular. Se resalta que algunos establecimientos han sido más eficaces en su capacidad de controlar la expansión del laddishness o del control de sus efectos conductuales de carácter anti-educativo. Todos los establecimientos que no son de Tipo 2, es decir, aquellos que no presentan una trayectoria favorable en el sentido de disminuir su

brecha de género, reportan mayores problemas con comportamientos de distancia o resistencia con el proceso educativo por parte de los estudiantes varones. Estos establecimientos son el caso 2, el caso 4, el caso 7 y el caso 9. Los casos 7 y 9 han instituido mecanismos de selección por curso, precisamente para aislar y delimitar esta dinámica solo en algunos cursos. Esto les permite trabajar con dos tipos distintos de estudiantes varones “los motivados” y “más aplicados” en los cursos seleccionados, y paralelamente con los varones “desmotivados”, “problemáticos” o francamente “disruptivos” en cursos distintos. Los resultados por curso muestran una importante diferencia en puntajes por tipo de curso.

En el establecimiento caso 2 se observa un establecimiento que aún no se recupera de un proceso de deterioro institucional y pedagógico que ha debilitado las capacidades del proceso educativo y los/as docentes de interesar y motivar a los/as estudiantes, sobre todo los varones<sup>2</sup>. Es importante recordar que éste es un establecimiento técnico-profesional que entrega certificaciones que permiten un bajo nivel de acceso a puestos laborales de calidad, y por lo tanto, esto impacta sobre las expectativas de futuro de los/as estudiantes. Esto podría explicar un mayor distanciamiento de los/as estudiantes del proceso educativo y sus resultados, y por lo tanto, la proliferación de una cultura anti-educativa.

En cambio, el establecimiento caso 4 se caracteriza por centrar su funcionamiento en la construcción de comunidad, entregando a los/as jóvenes un sentido de pertenencia a un grupo escolar socialmente valorado. Esta dinámica de integración tendría como efecto una pérdida de fuerza del proceso educativo, entendido como adquisición de aprendizajes y logro educativo. Esto se vería reflejado en el comportamiento de los/as estudiantes que usan las pruebas estandarizadas para perjudicar al profesor/a de la asignatura, o que manifiestan resistencias a dar estas pruebas ya que no hay notas individuales. Estos son comportamientos críticos o de rechazo a actividades del proceso educativo, asociables a la cultura del laddishness.

## **2.2. Las expectativas que están presentes en los discursos, en particular, del futuro de los/as estudiantes**

Los distintos estudios, tanto de la literatura internacional (Slade & Trent, 2000; Lingard et al. 2002; Smith & Wilhelm 2002; Marrero, 2008, Osti y Martinelli, 2014) y nacional (Flores, 2007; Reveco, 2008) refieren un papel central a las expectativas y representaciones que tiene el/la docente en materia de logros académicos de los/as estudiantes. No solo reproducen roles y estereotipos de género, sino que moldean y marcan con sus creencias auto conceptos en los y las estudiantes e influyen en su nivel de rendimiento.

---

<sup>2</sup> El establecimiento caso 2 tiene una alta proporción de estudiantes varones debido a su vinculación con la industria gráfica.

En el contexto escolar de este estudio, donde todos los establecimientos declaran neutralidad de género, son las estudiantes mujeres quienes se aferran a las reglas impuestas por la institución escolar, por la desventaja social que se percibe en el futuro. Son ellas las disciplinadas y obedientes, en cambio los estudiantes varones serían desordenados y buenos para distraer al curso a través de la talla. Ellas son las maduras, ellos los inmaduros.

Desde esta realidad, de un enfoque tradicional de las relaciones de género -con una mayor tendencia de imágenes estereotipadas y polares de hombres y mujeres-, se pueden destacar diferencias en las expectativas para el futuro comparando los diez casos; entre los establecimientos de trayectoria Tipo 2, y los con otras trayectorias.

Desde los establecimientos de tipo 2 (salvo el caso 10), existen altas expectativas de logro en términos académicos. Se espera que cursen estudios superiores técnicos y/o universitarios, incluso aparece dentro del horizonte de posibilidades que las y los estudiantes logren llegar a hacer estudios de postgrados y doctorados en el extranjero (caso 6). Esta expectativa, en relación al logro, es compartida por los distintos actores entrevistados, como directivos y docentes, apoderados/as, y los/as estudiantes. No se hace distinción de género, salvo en el riesgo de embarazo de la estudiante mujer, como un factor que se constituye en un obstáculo y quiebre en la trayectoria académica.

Se puede observar un fuerte alineamiento entre los diversos actores en relación a las expectativas educacionales de los y las estudiantes. En todos los establecimientos Tipo 2 las expectativas de logro son altas, y buscan que sus egresados/as completen los estudios universitarios. Es lo que se da en el caso 6, donde emerge con fuerza una cultura del disciplinamiento escolar, como valor asociado a la responsabilidad, imagen institucional y condiciones para un buen desempeño en el futuro.

A su vez, en el caso 8, para que se den las condiciones de alto logro en las expectativas escolares, éstas tienen que estar acompañadas por una educación en valores. En esto aparece una diferencia de género, en que la mujer es vista con más competencias, en cambio al hombre hay que motivarlo para que adquiera la confianza en sus capacidades. Es interesante, tanto en los estudiantes hombres como en mujeres, la vinculación del trabajo y los estudios en forma paralela o secuenciada (trabajos por temporada o verano). El poder conciliar ambas tareas, aparece como forma de poder resolver las dificultades asociadas a la precariedad o vulnerabilidad socioeconómica.

En el caso 10, establecimiento de enseñanza técnico profesional, se observan más bien bajas expectativas de continuidad de estudios después del egreso. Es el establecimiento con el más alto índice de vulnerabilidad de los estudiados (93,1%) y tiene una política amplia de aceptación de estudiantes que incluye a los que tienen necesidades educativas especiales y, en el último tiempo, estudiantes cuyas familias han emigrado de Santiago, con problemas legales, algunos de ellos derivados de un juzgado por ser infractores de ley. Además el establecimiento quedó deteriorado en su infraestructura después del terremoto del 2010, cambiando las condiciones físicas y

percepción de los y las estudiantes, sus familias, y los docentes y directivos en relación al liceo.

En los establecimientos con otras trayectorias se pueden observar expectativas diferenciadas entre los distintos actores de un mismo establecimiento, una falta de alineamiento entre ellos/as en relación a las capacidades de logro académico de los/as estudiantes. La excepción es el establecimiento caso 2, las expectativas de que los/as estudiantes realicen estudios superiores o universitarios son bajas por parte de todos/as. Se espera que los recursos y habilidades adquiridas de los estudios técnicos en el propio establecimiento educacional les permitan insertarse laboralmente en la industria.

Un elemento que aparece como una variable interviniente se da en los casos 7 y 9, porque de acuerdo a la decisión de la Dirección se entrevistó y observó un curso que agrupa a estudiantes con mejor rendimiento escolar. En estos establecimientos existe, desde los distintos actores expectativas diferenciadas por el tipo de conformación del curso. Los/as estudiantes que están en el curso que selecciona a sus integrantes tienen mayores expectativas en sus capacidades, en la continuidad de estudios, se sienten parte de un curso seleccionado, y diferentes a los y las estudiantes de los otros cursos paralelos.

Otro elemento significativo, es el de las condiciones económicas de las familias y su nivel cultural. Situación descrita por los actores adultos entrevistados (directivos, docentes, apoderados/as), que definiría la continuidad o no en estudios superiores por parte de los y las estudiantes. Desde la dirección y los docentes no se percibe una capacidad de traspasar esa barrera, a diferencia de otros establecimientos observados, como son el caso 1 y 8, que también son municipales, o el caso 3 y 6 que se encuentran ubicados en zonas vulnerables, y que reconocen a los estudiantes en un contexto, pero que a través de distintos medios (disciplinamiento, becas, motivación a sus capacidades, entre otros) logran insertarlos en la educación superior.

### **2.3. Los estudiantes hombres que tienen altos resultados o que mejoran sus logros en lectura**

Los distintos agentes entrevistados aprecian, de aquellos estudiantes que tienen altos resultados en lenguaje y lectura, que de una u otra manera se entrelazan con el buen rendimiento y logro en el conjunto de responsabilidades escolares.

En esta línea, se destaca que en los casos 1, 3, 5, 6, 8 y 10 -que corresponden a los casos tipo 2-, coincidan las voces de los distintos agentes, tanto adultos como estudiantes, en torno a los atributos de aquellos estudiantes que tienen altos resultados en lenguaje y lectura. Estos jóvenes tienen una fuerte preocupación por el futuro que se traduce en contar con metas claras. Metas que son instituidas por las altas expectativas que tienen sus familias, resaltando el importante rol de ellas en las trayectorias educativas exitosas de estos estudiantes. Éxito académico que se lograría

además por las acciones propias del estudiante en consentir su participación activa en el quehacer escolar, estableciendo hábitos de estudio que posibiliten un actuar sistemático, responsable y tranquilo, de manera de identificarse con el principio regulador del “buen estudiante”.

Específicamente, los adultos de estos establecimientos coinciden en plantear como un rasgo central el esfuerzo del estudiante, remitiendo muchos a su alta capacidad resiliente, especialmente en el caso 3. Por su parte en los casos 5, 6 y 1 se distingue el énfasis en la premisa de que el medio familiar, su capital socio-cultural, su formación y hábitos de lectura serían la principal instancia de modelamientos por el gusto de la lectura.

Este gusto por la lectura lo aprecian todos los agentes de los establecimientos, señalando que estos estudiantes le encuentran un sentido a la lectura. Tal como lo mencionan claramente en el caso 10, están preocupados por “lo que pasa”, siendo la lectura el medio que les entregaría elementos para comprender los acontecimientos.

En síntesis, en los casos tipo 2, los rasgos que plantean los distintos agentes se pueden clasificar en dos categorías, aquellos rasgos que subrayan la voluntad individual y aquellos que apelan al contexto familiar, infiriéndose que el rol de la escuela es importante en la medida que las actividades que propone colaboran en construir el sentido de la lectura en pos de lograr las metas que se ha trazado el estudiante.

En las voces de los/as estudiantes, se encuentra otro rasgo que los adultos no consignan, como el que algunos de estos estudiantes hombres con buen rendimiento serían aburridos, con escasa vida social y un gusto por la lectura que temen admitir públicamente.

En los otros casos, en que la brecha aumenta, se mencionan rasgos similares a los establecimientos del tipo 2, pero se observa una distinción, el planteamiento explícito de la relación con el/a profesor/a en los discursos tanto de estudiantes como adultos, que en los casos anteriores no se recalca explícitamente. El rol del docente sería relevante en el desarrollo de estrategias motivadoras, desafiantes y diversas para despertar el interés por la lectura, la curiosidad por aprender y, en general, por un buen desempeño académico.

Al constatar que existen rasgos similares en todos los casos, con algunas especificidades, y remitiendo a la premisa que estos estudiantes representarían *lo no común* en las dinámicas escolares de los establecimientos, es importante realizar un análisis más profundo que se organiza en tres tópicos, que entrelazan los rasgos que los distintos agentes han señalado.

a) Preocupación por un futuro

Los estudiantes con buen rendimiento visualizarían su futuro como algo posible o necesario, acorde a las condiciones de vida de su familia de origen, es decir, los

recursos materiales y culturales que han tenido durante su infancia y adolescencia, que a su vez definen en gran medida las proyecciones y aspiraciones que sus familias les transmiten (Olavarría 2003). En consecuencia, son jóvenes que tienen una definición clara de metas que se asocian a las proyecciones laborales que les permiten construir un proyecto de bienestar económico. En palabras de Duarte (2005) se posicionan efectivamente en la lógica escolar que piensa los aprendizajes actuales como una inversión para un futuro, cuando se va ser a “hombre” y adulto. Una situación que es muy cercana a la concepción de las estudiantes mujeres de los casos 8, 9 y 10, que conciben su educación como la herramienta para asegurar su independencia económica o para compensar la ausencia de un hombre que cumpla el rol de proveedor.

Concepciones que están muy asociadas al credencialismo de la educación (Mahony, 1998), 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; conformándose en un contexto que cruza el debate sobre género y rendimiento académico. Ilustrativamente, en el caso 1, lo conceptualizan con un “claro foco académico”, en el caso 5, en la preocupación por el ranking-NEM, y en el caso 9 en lograr un alto promedio para mantenerse en los cursos de alto rendimiento.

En esta misma línea, es pertinente retomar el esfuerzo que moviliza a estos estudiantes, que en el caso 3 llega incluso a ser el sello de su proyecto educativo. Una cualidad que la literatura especializada ha rescatado del hecho generalizado que se tienda a valorar el éxito femenino en función del esfuerzo (2007), versus a la inteligencia de los hombres, pero que desde otro punto de vista, responde a la lógica de “hacer mérito” con el fin de lograr las metas trazadas o esperadas. Una lógica que remite a una responsabilidad individual y no colectiva, o en último término solo logra extenderse al grupo familiar. Lo que se condice con una ideología individualista y competitiva que busca por medio de los preceptos de esfuerzo-mérito hacer tolerable la desigualdad social, apreciándose con mayor nitidez en el caso 1, 8, 3 y 6.

En la premisa del credencialismo -educación como inversión en un futuro, el mérito y el esfuerzo-, obviamente se espera que los estudiantes se identifiquen con ciertos principios reguladores que se enuncian en el discurso de los distintos agentes adultos y adolescentes de todos los casos, especialmente en el caso 4 y 5, que remiten a la figura del “buen estudiante”. Los jóvenes con buen rendimiento en lectura, en general, serían concebidos como “buenos estudiantes”, responden a las exigencias académicas de ser sistemáticos, ordenados, tranquilos y, en definitiva, participan activamente de las actividades propuestas por la institución escolar.

El buen estudiante al que se refieren especialmente los discursos de los docentes y directivos de los 10 establecimientos, sería la identificación y materialización de los esfuerzos de las tecnologías presentes en los establecimientos que se proponen alinear y cercar la serie de procesos que afectan a los jóvenes, especialmente en el marco de lo permitido, lo prohibido, lo aceptado y particularmente en la construcción

de sus masculinidades, para la cual les ofrece un artificio: el “buen estudiante”, de donde sujetarse a lo socialmente definido, que asegure la prosecución de las metas trazadas en vista de un futuro laboral. El buen estudiante sería la manifestación a la cual estos estudiantes de alto rendimiento no se resistirían.

En la trama de la construcción de un futuro desde el presente en la educación formal, con proyectos educativos como los casos 3, 5, 6 que se alinean tanto en su gestión institucional como pedagógica en función de esta premisa, se valora y se exige la prevalencia de las cualidades pasivas que se asocian a las mujeres, pero que estos estudiantes de alto rendimiento adoptan, a pesar de los estereotipos dominantes que asocian las cualidades activas a los jóvenes (Ortúzar, 1988).

#### b) Madurez

La trama de la madurez, es una configuración que se aprecia en mayor o menor grado en todos los casos. Una madurez que de acuerdo a la literatura es una propiedad de las mujeres en la etapa adolescente. Una categoría que se constituye en una distinción entre lo femenino y masculino, de acuerdo a los relatos de los distintos agentes entrevistados y refrendada por la literatura especializada. De acuerdo a Gipps (1996), la literatura ha mostrado que las niñas tienen mayor madurez y mejores estrategias de aprendizaje y que incluyen mayores grados de apoyo, intercambio y comunicación que los varones.

El estudiante con buen rendimiento en lectura en todos los casos y, frecuentemente, en todas las disciplinas escolares, sería un joven que es “maduro”, en el supuesto que asume más seriamente el respeto por las reglas, aprovechándolas para alcanzar esa universalidad del conocimiento neutro e igualitario que le permita pensar en un futuro (Subirats, en Marrero, 2008). Lo que lleva a suponer que estos jóvenes de alto rendimiento, de todos los casos estudiados, construyen su masculinidad deslindados de la masculinidad hegemónica, que se construye 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 asocia la práctica educativa de la lectura como feminizante. (Lingard et al. 2002). Ilustrativamente, los y las estudiantes de los casos 1, 2, 5, y 6 plantean explícitamente que no ostentan su gusto ni interés por la lectura, por temor a que lo asocien a una manifestación femenina que los haga ver débiles.

Esta distancia lleva a hipotetizar, que la madurez que se asocia a estos jóvenes, relacionada con el punto anterior -de la preocupación por un futuro-, viene a reafirmar que en ellos juegan un papel significativo los preceptos de la masculinidad hegemónica adulta. Que la experiencia educativa potencia el definirse como una institución intermediaria y fundamentalmente formativa al mundo del trabajo. Una identidad masculina adulta que 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), especialmente, se

puede observar en los discursos de los estudiantes y de los padres que reproducen los estereotipos masculinos hegemónicos dominantes.

En suma, al comparar los 10 casos, los discursos sobre la madurez que asocian a estos jóvenes con buen rendimiento en lenguaje, tanto en los adultos como en los/as estudiantes, representan a aquellos que se ocupan en avanzar, en cumplir con lo esperado de un hombre adulto; que se diferencia en algún grado de aquellas masculinidades más anheladas que se anuncian en los escenarios educativos (Connell 1995, Skelton, 2001), en la idea que estos jóvenes consideran el contexto escolar relevante en su vida actual (Slade and Trent, 2000), y que está en “modo diferido”.

Por tanto en los hallazgos de este estudio, la madurez sería la materialización de un hombre que tiene que dar siempre la sensación de estar seguro, de que sabe lo que hace y lo que quiere, que no se aminora ante los problemas, que es responsable en la construcción de una trayectoria que garantice su rol de proveedor y agente dominante; rasgos con los que se caracteriza a los estudiantes con buenos resultados en lenguaje y lectura, además de las otras disciplinas, explicándose su éxito académico desde un atributo personal que responde a las demandas de una visión hegemónica de masculinidad adulta.

#### c) La familia y otros significativos

Según los hallazgos de este estudio, en los 10 casos, la familia constituye un factor relevante en la constitución de este joven con buenos resultados, especialmente desde las voces de los adultos. En la familia de origen, como factor, residen múltiples variables relevantes en el rendimiento académico de los varones. La primera variable, que se observa con mayor claridad en los casos 9 y 8, está asociada a las prácticas socializadoras de la familia, clave en el desempeño de los jóvenes, instruyéndolos en el orden, responsabilidad, obediencia y respeto en el seno familiar; constituyendo hábitos útiles para el éxito escolar y en la construcción de la biografía del “buen estudiante” (Carvalho, 2012; Rivas, Leite, Márquez, & Padua, 2010).

En la misma línea, en los casos 5 y 7 se complementa la suposición de que las familias de estos estudiantes tienden a mantener y ejercer mayor control del hijo, en relación al grupo de pares o que, en última instancia, seleccionan a un grupo de amigos muy cercano al núcleo familiar en pos de considerarlos como aliados, para que de esta manera la familia se mantenga como principal modelo de orientación (Fuller, 2001). En este sentido, la familia asegura que el joven sea socializado en un modelo de masculinidad basado en la noción de “ser un buen” hombre, es decir responder a los mandatos tradicionales de la masculinidad (Duarte, 2005).

La segunda variable, se desarrolla en la lógica de capital cultural y social que definirían las expectativas, proyecciones y aspiraciones que son transmitidas por ella, en especial si es profesional, visualizándose en mayor medida en los casos 5 y 9. Transformándose en el argumento para la selección y la segregación presentes en estas instituciones educativas.

Por último la variable, que se aprecia con mayor nitidez en los caso 4 y 6, es el apoyo parental al joven, en cuanto a hábitos de lectura de los padres, lectura de padres a niños, presencia y acceso a libros. Prácticas que la literatura revisada indican como importantes en la construcción de la opinión y hábitos de niños y jóvenes varones sobre la lectura, moldeando significativas concepciones y prácticas. (Martínez 2014, Freedom, 2003; Traves, 2000).

### **3. LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN EL SECTOR LENGUAJE Y COMUNICACIÓN Y, EN PARTICULAR, LECTURA Y GÉNERO**

Se investigaron y analizaron las prácticas pedagógicas en el sector Lenguaje y Comunicación en los establecimientos estudiados, y en particular en Lectura. Al menos son cuatro los aspectos que se destacarán: planificación de clases, diseño del material didáctico, prácticas en el aula y formas de evaluación. Es necesario señalar que en el caso 10 (Tipo 2) hubo dificultades para avanzar en esta tarea, porque el mismo día que se comenzó en trabajo en terreno se incorporó al establecimiento el nuevo profesor de Lenguaje y Comunicación, el anterior había renunciado meses antes y los estudiantes no habían tenido la asignatura

#### **3.1. Planificación de clases**

En los cinco casos de los que se obtuvo información con trayectoria del tipo 2 (caso 1, 3, 5, 6 y 8) -que disminuyeron la brecha o la eliminaron- se hace planificación de clases. En estos establecimientos se puede observar dos situaciones: en dos casos hay planificación de clases diarias, y en otros dos no. En las que no hay, tienen planificación semestral y mensual. La experiencia de las docentes es tal, que construyen secuencias didácticas consistentes y coherentes sin necesidad de planificar previamente clase a clase en forma explícita. Sin embargo, tienen claridad respecto de los temas que van a ir presentando y preparan cada clase. En el quinto caso el profesor, dentro del modelo pedagógico del establecimiento, planifica las clases a partir de su experiencia docente y la va adaptando al interés de los/as estudiantes.

En contraste, en los casos en que no hay disminución de brechas (casos 2, 4, 7 y 9), no hay planificaciones clase a clase y tampoco se observa coherencia o consistencia en las actividades lectivas. En otros términos, mientras en los cinco casos en que disminuye la brecha hay/hubo un alineamiento técnico pedagógico desde los planteamientos del sostenedor o sostenedora al director o la directora, a la jefatura de UTP y a la docente, en los casos en que tal brecha no disminuye no se observa un alineamiento semejante.

#### **3.2. Diseño de material didáctico<sup>3</sup>**

Todos los casos utilizan libros de textos proporcionados por el Ministerio de Educación, cuyas lecturas y ejercicios constituyen el eje y el centro de las actividades lectivas. El libro de texto oficial gratuito que distribuye el MINEDUC a las escuelas es fundamental para los casos 2, 3, 5, 6, 7, 9 y 10, porque es una forma segura y sistemática de implementar el programa nacional, por un lado, y por el otro es una

---

<sup>3</sup> Este punto está ampliamente desarrollado en el documento anexo "Revisión curricular desde la perspectiva de género".

manera de disciplinar a las/os estudiantes para ejercitar un buen desempeño en las pruebas SIMCE. La excepción son los casos 4 y 8, que apenas si lo usan. En este último la razón es que el docente dicta los contenidos mínimos necesarios, basándose en sus propios conocimientos.

Los textos utilizados se emplean desde un punto de referencia neutro en relación al género. El programa de Lenguaje al no hacer esta distinción supone una serie de habilidades en los/as estudiantes sin considerar que puedan existir diferencias de intereses y dificultades de aprendizaje entre varones y mujeres. Bajo estas circunstancias, queda a criterio de cada docente las decisiones que debe tomar en este rubro, que más bien es ignorado; pero como no existen vacíos en el pensamiento, entonces son las creencias –regularmente basadas en estereotipos de género– las que sirven de referencia para explicarse los desempeños diferenciados. (Sobre los textos ver documento anexo “Revisión Curricular desde perspectiva de género”).

En todos los casos –con o sin brecha de género–, los colegios refieren emplear los libros de texto del Ministerio de Educación, porque son el eje central del modelo pedagógico, los conciben como parte de las líneas de trabajo del sistema educativo. Esto lleva a la siguiente reflexión: si todos emplean los mismos libros de texto, ¿por qué unos colegios obtienen buenos resultados y otros lo contrario? Incluso los dos casos que emplean poco este material, son instituciones con buenos puntajes en las evaluaciones SIMCE.

Así como el libro de texto que promueve el Ministerio de Educación, sirve de base para garantizar que se sigan planes y programas oficiales, las guías de aprendizaje son un escalón más en la misma dirección. Representan la parte operativa de la currícula. Su aplicación obedece a una secuencia didáctica general preestablecida: informar al grupo el contenido/habilidad por abordar, distribuir el material, resolver el ejercicio, aclarar dudas y verificar el desempeño. Se entiende que las guías están estructuradas con el propósito y actividades para que se cumplan, dejando a la docente únicamente la fase de implementación. Las guías contienen textos pequeños en forma de fragmentos. Se encontraron de dos tipos: las que ya estaban diseñadas previamente por personal del Ministerio de Educación y las que elaboraron las/os docentes de los colegios estudiados. En el primer tipo, los/las docentes no tienen por qué saber preparar contenidos ni materiales de una clase, porque son elaborados por otros especialistas.

En los casos 1, 3, 4, 5, 8 y 10 se emplean guías de aprendizaje. Los colegios que las emplearon –salvo el caso 6– son los que disminuyeron las brechas de género en lectura –a diferencia de los libros de texto del MINEDUC–. Por lo tanto, podría señalarse que *tienen más peso las lecturas breves y los ejercicios que se presentan en las guías que la lectura misma, porque son ejercicios simulados de lo que es el examen SIMCE*. Lo interesante de este hallazgo es que se convierte en una de las tesis centrales que explicarían el buen desempeño en las evaluaciones que fueron el origen de este estudio. Desde una mirada de género, se reitera la ausencia en las guías de una mirada crítica sobre las identidades y relaciones de género.

### 3.3. Formas de evaluación

En los casos en los que disminuye la brecha, se observó una alta valoración por las evaluaciones diagnósticas y las evaluaciones de proceso. Las evaluaciones diagnósticas son tomadas en cuenta a la hora de planificar y organizar las secuencias lectivas y sus énfasis, mientras que las evaluaciones de proceso se realizan periódicamente y se entregan sus resultados a los estudiantes en las clases siguientes.

Las evaluaciones de proceso son de tres tipos: i) del trabajo realizado en clases en el llenado de guías de trabajo; ii) de ejercicios o pruebas tipo SIMCE o PSU que tienen como base el trabajo de las guías y los asuntos tratados en clase y iii) de controles de las lecturas incluidas en el Plan Lector. Las evaluaciones son realizadas en forma ordenada por los/las estudiantes que se concentran en sus trabajos. La valoración de las evaluaciones por el colegio o liceo e incluso por los padres/madres, su periodicidad, la entrega sistemática de sus resultados, hacen de ellas desafíos del que los estudiantes hombres no pueden sustraerse, y se los ve trabajando concentrados a la par que sus compañeras mujeres.

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 mejor solo por quienes más se interesan en la asignatura, mayormente estudiantes mujeres.

### 3.4. Prácticas en aula

Dado que la visita de observación de dos clases estaba anunciada al/a profesor/a de Lenguaje y Comunicación, en lo formal todas las docentes habían preparado sus clases y sus materiales, cumpliendo con los criterios de los dominios A y B del Marco Buena Enseñanza en Aula. Las diferencias observables en la dimensión A, de preparación de la enseñanza, tuvieron que ver con lo señalado en el punto relativo a los materiales, pues en los casos en los que hubo disminución de brechas, durante las clases observadas se utilizó una mayor variedad de materiales, y el nivel de complejidad de las tareas y problemas que presentaban esos materiales fue mayor. Ello resultaba en un trabajo más desafiante para los estudiantes hombres, que el observable en los casos en los que el material utilizado era el libro de texto entregado por el Ministerio.

Las diferencias observables en el criterio B, aparecen en los descriptores de B1: en donde se observan disminuciones en las brechas, la docentes establecen “*un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto*” con los estudiantes, en especial aquéllas que trabajan en establecimientos en los que no hay modelo pedagógico. Allí las docentes logran establecer relaciones de confianza con los estudiantes hombres a través del sentido del humor. Son profesoras que de modo

espontáneo hacen chistes o *“echan la talla”* y de ese modo conectan con el mundo masculino. Sin embargo, y al mismo tiempo, por las características de sus instituciones - establecimientos con límites claros y valores explícitos y operando -, las bromas o tallas si bien distienden el clima del aula y son muy bien recibidos por los estudiantes hombres, no dan lugar a un ambiente de indisciplina. Es posible observar que *“las bromas”* o *“tallas”* en el aula pueden adquirir dos funciones. La primera, dentro de la relación profesor/a -- estudiante, cumple una función de integración del joven a la dinámica de clase y la entrega de contenidos, a través del estímulo de la atención del estudiante y del vínculo profesor(a)/pupilo(a) que esta dinámica produce. La segunda función es generalmente disruptiva, es la interacción lúdica entre los/as estudiantes en contra de la dinámica de clase y proceso de aprendizaje. Aquí la *“talla”* es parte de lo denominado *“laddishness”*.

Empero, en donde se observaron las diferencias más marcadas fue en el dominio C, que se refiere a que la docente enseña *“para el aprendizaje de todos sus estudiantes”*. Las docentes de los establecimientos en los que disminuye la brecha (con la excepción de uno de los casos), cumplen con todos los criterios. El criterio que más destaca entre ellas es el C2: *“Las estrategias de enseñanza son desafiantes, coherentes y significativas para los estudiantes”*, en especial para los estudiantes varones que, por lo mismo, participan y se involucran en la clase.

En los casos en los que se produce disminución de las brechas, las prácticas de aula son consistentemente mejores, de mayor riqueza y complejidad que las observables en los establecimientos que no disminuyen las brechas. El tema de la consistencia no es menor. El clima que logran las docentes, especialmente en los casos 1, 3 y 5 y el docente del caso 8, permite que aborden otros temas relacionados con la literatura o con la actualidad, más allá de los contenidos de la asignatura. De igual manera, dominan una variedad de recursos didácticos a los que recurren cuando no logran captar el interés de los/las estudiantes. Lo más importante, sin embargo, es que la rigurosidad de la clase y el alineamiento entre objetivos, metodologías, didácticas y trabajo con materiales que serán evaluados, establecen un desafío y al mismo tiempo una rutina de trabajo para los hombres, que se involucran en la clase. Este involucramiento puede observarse en el conteo de las veces en que espontáneamente interactúan con el/la docente. A iguales periodos observados, en los casos en los que hubo disminución de las brechas, hay más participación espontánea de los hombres.

En los casos en los que no hubo disminución de brechas, a pesar de los esfuerzos de las docentes, los/las estudiantes no se involucran en la clase, en especial los estudiantes hombres. La clase no logra *“levantar”*, se vuelve aburrida, somnolienta y se desgrana en conversaciones en voz baja o media voz entre los/las estudiantes. En la clase participan solamente algunas alumnas y uno que otro estudiante hombre. Se observó en un caso, dos clases de una docente; la docente hizo una primera clase de muy buena calidad y logró el interés de los/las estudiantes, pero la clase siguiente prácticamente no se llevó a cabo, por desinterés de los estudiantes, por impuntualidad de la docente y los/las estudiantes y por diversos distractores.

El involucramiento de los hombres en los casos en que hay disminución de las brechas es la resultante de las condiciones institucionales, del modelo pedagógico, del alineamiento técnico entre metodologías, didácticas, materiales y evaluación, a lo que se suma una docente comprometida con el modelo y, que tanto, por su dominio de los contenidos como de las metodologías, pero en especial por sus disposiciones emocionales, hace que las clases sean “entretenidas” y las estrategias sean desafiantes para ellos, los alumnos. Algunos de los elementos que permiten este tipo de interacción, es una relación profesor/a—estudiante positiva y dinámica que tiene la capacidad de actualizarse según las distintas situaciones o problemas que se enfrentan en el aula, y que dicen relación con la convivencia y el aprendizaje. Segundo, un estudiante que se siente cognitivamente y emocionalmente capaz de enfrentar el proceso de aprendizaje, y con ello, responder positivamente al llamado de enfrentar el desafío que el/la profesor/a plantea. Es importante recordar, que para algunos autores (Younger & Worrington, 2005) el laddishness es un mecanismo de defensa del varón estudiante cuanto este elemento se ha perdido o no se ha desarrollado a lo largo de la experiencia educativa.

a) Liderazgo en procesos de aprendizaje del lenguaje y la lectura de los/as estudiantes.

Es preciso hacer una distinción entre las observaciones en las clases de lenguaje y lo que constituye la lectura entre los/las estudiantes. La primera constatación es que los/las estudiantes lectores de libros son una pequeña minoría dentro de los cursos, no más de cinco a seis y que de ellos, la mayoría son mujeres. Eso ocurre en todos los casos, tanto en los que muestran como en los que no muestran disminución de la brecha. Por lo tanto, el que haya o no estudiantes lectoras/es responde a situaciones y condiciones que no tienen que ver con la institución escolar, que son más bien propios de las historias individuales, familiares y de las comunidades, que de los colegios o liceos. Una segunda consideración es que solamente en un caso (3) se constató un impacto visible de lo que el establecimiento hace, respecto de incrementar el interés por la lectura. En ese establecimiento el día del libro se transforma en la semana del libro y sus actividades tienen una gran importancia. Además, han creado un taller literario dirigido por una docente que se declara escritora.

La actividad lectora en las clases de lenguaje es limitada y altamente dirigida. Se orienta a cubrir los tópicos del currículo y no al fomento lector o al amor a la literatura. Los mejores resultados en la disminución de las brechas de los puntajes en las pruebas SIMCE de lenguaje se deben a las condiciones curriculares, pedagógicas y de evaluación analizadas más atrás y no a incrementos en los niveles lectores de los/las estudiantes y muchísimo menos de los estudiantes hombres.

b) Alumnos hombres: participación/motivación/práctica lectora.

Resumiendo los puntos anteriores, se puede afirmar que la disminución de las brechas de los puntajes de las pruebas SIMCE, resultan del mayor involucramiento de los estudiantes hombres en las clases de lenguaje. A su vez, el involucramiento es el

resultado del mayor interés o del desafío que plantean las actividades lectivas. Son interesantes o desafiantes para los estudiantes hombres cuando incluyen trabajo en dúos (la más veces unisex que mixtos), individuales o de grupos, respondiendo guías o resolviendo problemas, trabajos que son evaluados con seriedad y cuyos resultados son devueltos oportunamente e influyen en las calificaciones. Los trabajos resultan interesantes cuando los materiales son de buena calidad y de un cierto nivel de complejidad. Además, son semejantes a otros con los cuales han estado trabajando previa y colectivamente con la docente, que explica y ejemplifica y que han sido una oportunidad para aludir a temas mayores de la literatura, de la historia o de la actualidad.

La actitud del/a docente invita a prestarle atención. Articula claramente lo que quiere decir; ameniza lo que dice con ironías, bromas o tallas. Muestra que todo está preparado. Pocas veces es interrumpida y la clase logra un ritmo de trabajo intenso. Ello no ocurre espontáneamente. En dos de los casos en los que disminuye la brecha (casos 1 y 5), las clases así realizadas son fruto de modelos pedagógicos asumidos plenamente por los/as docentes y su institución desde sus más altas autoridades, y que ya llevan algunos años de aplicación. En un caso, lleva décadas. En los otros casos, por el rigor en la implementación de clases, que resulta de la adscripción por parte de docentes y estudiantes a los valores que sustenta su PEI.

Sin embargo, como se señalaba en el punto anterior, excepto en un caso en el cual se valora el libro y la literatura y se le otorga una semana de actividades, en los demás casos ello no conduce a incrementar la lectura espontánea de los estudiantes, su amor por la literatura. La literatura, por una parte, y los logros de resultados en lenguaje en las pruebas SIMCE como resultado del trabajo en la asignatura de lenguaje, por la otra, discurren por carriles separados.

## **4. PRÁCTICAS INSTITUCIONALES, LECTURA Y GÉNERO**

### **4.1. Liderazgo directivo**

El liderazgo directivo es un atributo de los establecimientos tipo 2, que reducen o eliminan, en algunos casos, la brecha en la prueba SIMCE Lectura IIº medio. El liderazgo se fundamenta y ejerce desde las orientaciones de las fundadoras, en los casos 1 y 3 con un fuerte compromiso en la tradición institucional. En el caso 1 está centrado en los conceptos de compromiso y exigencia, bases del funcionamiento institucional. Compromiso asumido por el grupo de personas que fundaron el colegio para formar una institución en la que se exigiera un desempeño óptimo en lo académico y administrativo. Esto se ha reflejado en su experiencia histórica a lo largo de varias décadas. En el caso 3, se constata la existencia de un proyecto educativo de larga data sustentado en una comunidad de docentes y directivos con una historia en común, de liderazgo, de focalización en los aprendizajes, condiciones institucionales que ayudan a explicar los mejoramientos en los resultados.

Se ejerce, asimismo, el liderazgo en la relación que se establece con la comunidad – ciudad a la que sirve. Así se constata en los casos 1, 3, 6, 8 y 10, y también en el caso 9 que tiene otra trayectoria en relación a la brecha de género. La familia juega un papel relevante en el “efecto modelo” que la escuela busca generar. Existe una relación inter-generacional de las familias con la escuela, 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; conocen y valoran el tipo de estudiante y familia que buscan sus servicios. La visión educativa de estos establecimientos incorpora el trabajo con este tipo de familia y estudiante a su quehacer educativo. Es posible pensar que este enraizamiento del colegio en su localidad y los lazos que genera a través del tiempo con las familias puede ser un factor que ha mejorado indirectamente el rendimiento de los/as estudiantes, generando un mejor clima y relación apoderada/o-estudiante-escuela.

En el caso 5, se constata un liderazgo basado en un proyecto educativo acorde con las exigencias de un emprendimiento exitoso y atento a los requerimientos del mercado educacional. La clave de su éxito resulta de la experiencia del sostenedor, en tanto educador (director del colegio), emprendedor (inicia el colegio con otra educadora –su ex esposa- como un emprendimiento en el campo de la educación) y empresario, que busca que esta actividad sea exitosa. Conoce las reglas del juego para que el emprendimiento resulte exitoso, y las aplica de forma consistente.

En los establecimientos que tienen distinto tipo de trayectoria, se constata un liderazgo débil en dos de ellos, con un sostenedor que no está comprometido con el proyecto educativo del establecimiento, ni con el fortalecimiento de una cultura institucional que esté atenta a los requerimientos de tal liderazgo. Es la situación de los casos 2 y 7, el primero por abandono de sus obligaciones de la administración delegada; el segundo por continuos cambios en la dirección de educación municipal.

La debilidad del liderazgo se presenta también en la falta de importancia que se le da desde la dirección a la formación y acervo cultural del plantel docente, más allá de las iniciativas particulares, lo que no permite incorporar nuevas experticias y conocimientos específicos en las áreas de trabajo de los distintos actores de la comunidad educativa. Es la situación que se presenta en los casos 2, 4, 7. Se constata un débil liderazgo institucional, baja formación de sus docentes y la ausencia de PEI efectivo que organice y oriente las prácticas educativas a lo largo del tiempo.

#### **4.2. Gestión de recursos humanos**

En relación a la división sexual del trabajo se puede afirmar que de diez directores/as, cuatro son mujeres (casos 1, 3, 6 y 9) y los otros seis hombres (casos 2, 4, 5, 7, 8 y 10). La jefatura de la Unidad Técnico Pedagógica es ejercida en solo un caso por una mujer (caso 4), en todas las otras la ejerce un varón. Lo contrario se constata en quienes están a cargo de la asignatura Lenguaje y Comunicación en los cursos estudiados; solo en dos casos son hombres (caso 8 y 10, este último recién llegado, aunque antes lo ejerció también un varón que renunció), en el resto son todas profesoras.

La estabilidad en el lugar de trabajo es una de las características del equipo docente y directivo de los establecimientos estudiados, salvo el caso 2 con un cambio radical en la dirección hace un par de años, y los concursos de director en los casos 7 y 8, donde los docentes que asumieron ya tenían responsabilidades semejantes en establecimientos y los que dejaron la dirección asumieron puestos en las direcciones de otros establecimientos.

La gestión basada en el liderazgo directivo se constata en todos los casos con trayectoria tipo 2, a saber los casos 1, 3, 5, 6, 8 y 10, también se observa este tipo de gestión en el caso 9 que tiene otra trayectoria.

En los casos con trayectoria tipo 2 la gestión de los recursos humanos ha permitido fortalecer las estrategias institucionales y el tipo de liderazgo existente, teniendo como sustento la estabilidad del equipo directivo y docente. Es así que en el caso 1 se ha mantenido el proyecto en su conjunto por los cambios en las estrategias empleadas. Primero fueron las iniciativas de las/os propias profesoras, directoras y administrativos en su conjunto y posteriormente el modelo bicentenario como una estrategia más en la meta propuesta desde el inicio. Una situación similar se observa en el caso 3. Su estabilidad ha permitido la consolidación de un proyecto educativo, fruto de una acción docente que está en permanente transformación en pos de responder a las necesidades y exigencias del entorno.

Una gestión basada en el rol asumido de copartícipes con las familias de sus estudiantes en la formación de estos/as es observada en los casos 6, 8, 9 y 10. Las autoridades y docentes perciben a los y las estudiantes como cercanos, son sus “hijos e hijas”, el espacio escolar es un lugar donde pueden estar, independiente de si se

terminaron o no los deberes escolares. Esto va en directa relación, con lo expresado por los y las estudiantes, que en la medida que el/a docente se encuentre cercano/a, más involucrados se encuentran con el establecimiento y con la asignatura. Es así que 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 al establecimiento educacional.

La gestión que se asocia al modelo educativo y al rendimiento escolar en miras a que sus egresados/as ingresen a la educación superior, se presenta en la mayoría de los casos, pero en algunos con mayor fuerza como en los de trayectoria tipo 2; ejemplo de ello son los casos 1, 5, 6 y 8, y también el caso 9 de otra trayectoria, que en su política de segregar a los estudiantes por curso y rendimiento, gestiona sus recursos de esta manera para los cursos con alto rendimiento.

En la gestión de los establecimientos que tienen otra trayectoria, diferente a la del tipo 2, la gestión de los recursos humanos es débil, por falta de liderazgo directivo, como en los casos 2, 4 y 7.

Un aspecto que llama la atención en todos los establecimientos estudiados, cualquiera sea su trayectoria -sean de tipo 2 u otras-, es la ausencia de una estrategia institucional de formación de los/as docentes en sus campos específicos y ocasionalmente en conocimientos y técnicas comunes específicos para todos/as. La excepción es el caso 1, especialmente al inicio del proyecto Bicentenario

En prácticamente todos los establecimientos, el perfeccionamiento es una decisión personal, aunque en algunos la dirección del establecimiento informa de cursos en el CPEIP. Muchos de los cursos que toman los docentes son por Internet, en varios de ellos por la lejanía de las instituciones que los imparte.

Si no ha habido, en general, una estrategia institucional de formación del plantel docente en sus especialidades y requerimientos comunes, tampoco la ha habido para los/as profesores jefes en su quehacer específico, y menos en la formación en estudios de género. En ningún establecimiento los/as docentes y directivos han tenido formación en género, ni en sus estudios de grado, ni en las capacitaciones posteriores. Tampoco está en sus planes tenerlos. No lo perciben como un asunto pedagógico de importancia, menos aun de sus prácticas áulicas.

### **4.3. Convivencia escolar y sexualidad**

En general, se observó en todos los establecimientos cualquiera fuese su trayectoria una convivencia escolar armónica, con trato respetuoso tanto entre estudiantes, hombres y mujeres, como de esto/as con los docentes y personal asistente de la educación. Ello se constató en la convivencia escolar, en los recreos, clases de Lenguaje y Comunicación, así como en las prácticas de educación física, juegos y

actividades en los patios, ensayos y presentaciones de grupos artísticos, de bandas de guerra, cuando las hay.

Es destacable la relación y convivencia que se establece entre estudiantes y docentes/directivos en los casos 8 y 10. En el caso 8 se observa un establecimiento bastante alineado, en el que, incluso, el director realiza clases de desarrollo personal con los y las estudiantes para conocerlos/as a cada uno/a de ellos/as. Se construye una dirección cercana a los y las estudiantes. Asimismo, incorporan espacios de interacción fuera del ámbito académico entre los profesores varones con los estudiantes varones (p. ej.: partidos de fútbol). Por otro lado, se ofrecen espacios de distensión a los y las estudiantes, en una oferta extra programática diversa, y que los/as mantiene vinculados/as y comprometidos/as con el establecimiento. Esto permite hipotetizar que el factor convivencia, con un énfasis especial en ofrecer diferentes espacios de interacción con los y las estudiantes, mantienen a un estudiante comprometido con el establecimiento y, en el caso de los estudiantes varones, es clave para no desconectarse.

En los casos de trayectoria diferente a la del tipo 2, pese a observarse un clima de armonía y respeto en la convivencia escolar, ella está debilitada por la ausencia de un liderazgo de sus autoridades. Es lo que se da en el caso 2, con proyecto educativo que trata de reencantar a sus estudiantes luego de años de abandono. En el caso 4 por una disciplina errática que desorienta, en alguna medida a los/as propios/as estudiantes/es, por ejemplo los horarios y laxitud en los recreos. El caso 9, ha separado a los estudiantes entre los que están en el técnico profesional, de los que van a Científico Humanista, el terremoto del 2010 permitió esta situación.

## **5. OTROS FACTORES QUE PODRÍAN INFLUIR EN LOS RESULTADOS DE LA PRUEBA SIMCE LECTURA IIº MEDIO**

Entre las dimensiones señaladas por los Términos de Referencia una de ellas dice relación con otros factores que podrían haber influido en los resultados de la prueba SIMCE Lectura IIº medio.

Los factores indicados son los siguientes:

### **5.1. Renovación plantel directivo**

Salvo en el caso 2, no ha habido cambio radical en los planteles directivos de los establecimientos estudiados. Así sucede en los casos 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, y 10, en todos ellos las autoridades y los recambios que ha habido se han dado entre las mismas personas en puestos de distinta jerarquía, en los establecimientos particulares subvencionados los dueños-sostenedores han sido los mismos a lo menos más de una década. Por lo tanto, no se puede atribuir a este factor los cambios en los resultados de la prueba.

### **5.2. Cambios en las familias**

Los establecimientos situados en pequeñas ciudades, 1, 4, 5, 6, 7, 8, 9 y 10 no han estado sujetos a cambios de las familias que habitan tales ciudades y que envían a sus hijos/as a estos establecimientos. En los establecimientos situados en la Área Metropolitana del Gran Santiago de la Región Metropolitana se presenta la misma situación. Son familias del entorno al colegio (Caso 3), o de familiares que trabajan en la industria de distintas comunas del Gran Santiago (Caso 2).

En aquellos casos con más de dos décadas de existencia, muchas veces los padres han sido ex alumnos del propio colegio; es la situación del caso 1, 2, 4, 6, 7, 8, 9, y 10.

Los cambios observados en las familias se deben al mejoramiento de su calidad de vida que se ha dado para el conjunto de la población. Acceso a nuevos bienes y servicios. Pero manteniendo altos índices de vulnerabilidad, salvo el caso 5, que atiende a familias de sectores medios y medios altos de su ciudad. Asimismo, se ha incrementado en nivel de escolaridad de los padres. De padres con enseñanza básica hace dos décadas, a padres con enseñanza media y superior en algunos casos. También se han presentado cambios en la composición del núcleo del hogar y en la división sexual del trabajo. Incremento de las familias monoparentales, con la madre como jefa de hogar y proveedora, incorporada al mercado de trabajo, con ausencia prolongada del hogar y mayores exigencias a los establecimientos en la educación y cuidado de sus hijos.

Las familias que envían a sus hijos/as a estos establecimientos no han tenido cambios de importancia que hayan afectado la condición de los estudiantes en las brechas de Lenguaje y Lectura.

### **5.3. Composición y cambios en los estudiantes**

No se presentan cambios especiales, salvo los que se producen en sus familias, ya mencionados. Por tanto, este factor no estaría afectando el rendimiento en las pruebas SIMCE Lectura II<sup>o</sup> medio.

### **5.4. Selección de estudiantes**

La selección de los estudiantes es rigurosa a partir del desempeño y rendimiento escolar en dos establecimientos, son los casos 1, de dependencia municipal, y 5 particular subvencionado. En ambos casos hay una disminución de la brecha de género y podría relacionarse con la selección de estudiantes para su ingreso al establecimiento. En el caso 1 se podría explicar, en alguna medida, la disminución de la brecha de género entre mujeres y hombres en el período estudiado por el proceso de selección de sus estudiantes, por rendimiento y comportamiento. Los/as estudiantes de media proceden, en una gran proporción, del mismo establecimiento que posee nivel básico de enseñanza; una proporción importante vendría desde kínder. Para continuar en el establecimiento debían hacer una prueba de rendimiento, que junto a un informe de comportamiento de los estudiantes, permitía su continuidad o no. Los/as estudiantes que ingresaban de terceros establecimientos debían tener un promedio a lo menos de seis. En el caso 5 se exigían los mismos antecedentes para ser matriculado; sus postulantes son de la clase media y media alta de la ciudad.

Selección con menores exigencias académicas se dieron en los casos 3, 4, 6, donde se pedía un promedio de notas en torno a 5,0 y antecedentes de comportamiento. Los casos 3 y 6 son del tipo 2.

En los casos 7, 8, 9 y 10 no hubo selección, la matrícula era universal, hasta que se llenaran las vacantes, pero sí se hizo selección por curso, como se expondrá en el punto que sigue.

### **5.5. Selección de estudiantes por curso**

En los casos 7, 8, 9 y 10 se hace selección de los/as estudiantes por curso. Este proceso de selección tiene como consecuencia que los puntajes del establecimiento en su conjunto sean bastante más bajos que los obtenidos por el curso que selecciona a los estudiantes con alto rendimiento. La estadística del conjunto de cursos lleva a

engaño sobre la dinámica interna del establecimiento y los resultados de los/as estudiantes en este tipo de pruebas.

La cuestión que se plantean directivos y docentes de estos establecimientos es cómo lograr que los/as estudiantes más aventajados logren llegar a la educación superior, sin ser cooptados por una cultura citadina, familiar y vecinal que los impulse al trabajo una vez egresados de la enseñanza media a los hombres y a la maternidad y crianza a las estudiantes mujeres. La opción que han elegido es la de segregar a los/as estudiantes al interior del propio establecimiento.

La selección se haría, por ejemplo en el caso 7, porque hay padres que desean que sus hijos/as sigan estudiando una vez terminada la enseñanza media, y estudiantes que van muy motivados, quieren llegar a la educación superior y tienen niveles de aprendizaje altos. Los cursos no seleccionados, en algunos casos, presentan serios problemas de motivación por parte de los estudiantes con el proceso educativo. Es llamativo, y confirma lo anterior, cómo la selección por cursos indica que el curso seleccionado tiene un comportamiento semejante al de un colegio particular, en sus promedios prueba SIMCE II<sup>o</sup> Medio de Lectura, y que los otros cursos están en valores bajos y muy bajos. En este sentido es la exigencia docente la que hace subir los promedios en esa competencia que se da entre los estudiantes de este curso seleccionado, que lleva a que en algunos años tengan valores superiores los hombres y en otros las mujeres. Eso porque involucra a los/as estudiantes en una dinámica de prestigio para los hombres, y de presentarse como iguales a las mujeres con los hombres, en el caso de ellas. Pero queda claro que en este curso las diferencias de género no están asociadas a una cultura igualitaria, sino a que profundiza las dinámicas de género tradicionales.

Es lo que sucede en el caso 7; la práctica de seleccionar los mejores estudiantes en un solo curso tiene como efecto que el resultado global del SIMCE II Medio del establecimiento pierde validez para los efectos de este estudio, ya que hay grandes diferencias entre los cursos. Esto implica que el puntaje SIMCE de lectura de II medio global no es un estadístico válido para ser comparado con los relatos del curso.

En el caso 8, la selección de los/las estudiantes por cursos, ha llevado a constituir tres cursos de mejor rendimiento y dos que no reúnen esa condición. Esto traería un impacto positivo en los resultados del SIMCE, según los directivos, pues permite a los/las docentes trabajar con grupos homogéneos (seleccionados), logrando una mayor productividad en el trabajo de aula.

El caso 9 es una institución de más de mil estudiantes; garantiza el acceso a la educación a todos/as quienes lo solicitan, observándose una gran diversidad. Situada en una ciudad pequeña tipo enclave productivo industrial en un área rural y de altos niveles de pobreza. Entre sus estudiantes se cuentan hijos e hijas de profesionales, de empleados/as, de obreros de la ciudad y de comunidades campesinas de las zonas aledañas. Para atender a esa heterogeneidad social, las autoridades de Caso 9 han optado por segregar internamente a los/las estudiantes. En primer lugar, a través de

las modalidades técnico-profesional y científico-humanista y, luego, al interior de esta última modalidad, segregan estudiantes de forma tal que los/las mejores van a un curso, y los/las siguientes mejores a otro. Son los cursos de alto rendimiento, seleccionados por sus calificaciones. Los/las no seleccionados/as se agrupan en otros cursos. En el hecho conviven tres colegios en su interior: el de los/as estudiantes aventajados en la modalidad Científico Humanista, el de los/as no aventajados en la misma modalidad, y el de la modalidad Técnico Profesional. Es una institución que desde su gestión y proyecto educativo constituye e instituye prácticas segregadoras y excluyentes, fundamentales basadas en el origen social y situación socioeconómica que se expresan en mejor rendimiento y capital cultural.

La selección por curso es un factor que está asociado al rendimiento de los/as estudiantes y a los puntajes que obtienen en la prueba SIMCE Lectura.

## **5.6. Expulsiones**

Las expulsiones de estudiantes son situaciones muy ocasionales y excepcionales en todos los establecimientos estudiados. No es un factor que se pueda asociar al rendimiento escolar ni a los puntajes obtenidos en la prueba SIMCE.

## 6. CONCLUSIONES FINALES

Las conclusiones responden a las dimensiones y preguntas de la investigación.

### 6.1. Dimensión: Relación de las brechas de género con las concepciones de género presentes en los establecimientos

Las concepciones de género comunes a todos los establecimientos señalan 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”. Se presupone que los comportamientos de los sexos no son modificables socialmente ya que los ingredientes que forman la masculinidad y la femineidad se encuentran en la biología o en una percibida naturaleza humana. La principal concepción de género en los actores entrevistados es el biologismo, donde la materialidad del cuerpo físico y del sistema reproductivo afecta, moldea y orienta las predisposiciones de los sexos. Por lo tanto, la principal noción que los actores utilizan para hablar de las diferencias entre mujeres y hombres es la de “sexo” y no género.

Se subraya que mujeres y hombres son y deben ser tratados por la institucionalidad educativa de la misma manera. Reconocen la relevancia del principio de la igualdad para el establecimiento, sus procesos y resultados educativos. Sin embargo, se sostiene que la incorporación 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. Esta tensión se basa en la no distinción de la igualdad formal de la sustantiva.

La igualdad formal considera a cada persona como individuo, y por lo tanto, deben ser tratados de igual forma independientemente de la posición social del individuo en términos de su sexo, nivel socio-económico, pertenencia a alguna etnia, etc. En cambio, la igualdad sustantiva considera la posición social del individuo y aplica las consideraciones con la pretensión de revertir las desigualdades sociales existentes. La posición que sostiene que la perspectiva de género es contraria al principio de la igualdad es otro efecto de la falta de formación en género en los actores adultos de la institucionalidad educativa.

Un efecto relevante para el estudio y sus objetivos de esta falta de formación de género es la escasa capacidad de los actores entrevistados de producir un discurso sobre la equidad de género como meta de la institucionalidad educativa.

– Relación con los resultados de la prueba SIMCE Lectura

El hecho que ningún establecimiento tenga un programa de intervención en género implica que todos los cambios, positivos o negativos, en la brecha de lectura de los

resultados de la prueba SIMCE Lectura II<sup>o</sup> medio son resultados no intencionados por los establecimientos, ni sus actores.

– Los hombres que obtienen altos resultados

Los estudiantes que tienen altos resultados en lenguaje y lectura, de una u otra manera se entrelazan con el buen rendimiento y logro en el conjunto de responsabilidades escolares. Estos jóvenes tienen una fuerte preocupación por el futuro, que se traduce en expectativas y metas claras. Metas que son estimuladas por las altas expectativas que tienen sus familias. El alto rendimiento académico se lograría además por las acciones propias del estudiante en consentir su participación activa en el quehacer escolar, estableciendo hábitos de estudio que posibilitan un actuar sistemático, responsable y tranquilo, de manera de identificarse con el principio regulador del “buen estudiante”. Visualizarían su futuro como algo posible o necesario, acorde a las condiciones de vida de su familia de origen; los recursos materiales y culturales que han tenido durante su infancia y adolescencia, que a su vez definen en gran medida las proyecciones y aspiraciones que sus familias les transmiten. Son jóvenes que tienen una definición clara de metas que se asocian a las proyecciones laborales que les permitan construir un proyecto de bienestar económico.

El estudiante de buen rendimiento sería un joven que es “maduro”, en el supuesto que asume más seriamente el respeto por las reglas, aprovechándolas para alcanzar esa universalidad del conocimiento neutro e igualitario que le permita pensar en un futuro. Construyen su masculinidad deslindados de la masculinidad hegemónica, que se construye en oposición a la obediencia. Esta distancia lleva a hipotetizar, que la madurez que se asocia a estos jóvenes viene a reafirmar que en ellos juegan un papel significativo los preceptos de la masculinidad hegemónica adulta. Que la experiencia educativa la potencia el definirse como una institución intermediaria y fundamentalmente formativa al mundo del trabajo; que 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.

Un discurso central y recurrente con un fuerte contenido de género, presente en todos los establecimientos y actores, de una u otra forma, es la idea que las mujeres estudiantes son “maduras” y los varones jóvenes “inmaduros”. Este es un elemento destacable, ya que es el principal relato que los actores poseen para vincular género y rendimiento escolar. La concepción de la madurez y género pueden afectar el rendimiento escolar.

A la inversa, el comportamiento inmaduro tiene como uno de sus efectos el bajo rendimiento. Por lo tanto, habría un tipo de masculinidad que se expresa en un comportamiento que es contrario a las normas educativas y que está asociada a un bajo rendimiento académico o a resultados escolares que no son óptimos. Es posible vincular este hallazgo con la literatura anglosajona y el argumento del “laddishness”,

noción muy cercana a lo que los actores de este estudio denominaron “inmadurez”, particularmente de los estudiantes varones.

- Relación entre las formas predominantes de masculinidades y el proceso de mejoramiento escolar y logro en lectura

Las nociones de género socialmente validadas están invisibilizadas, pero no por ello dejan de ser importantes. Al contrario, todo indica que lo son. Sin embargo, la relación entre orden o régimen de género es bastante más compleja de lo que inicialmente se planteó. Hay que recordar que los términos de referencia del estudio concibieron al género como un posible factor explicativo en los resultados en la prueba SIMCE, sin embargo, los resultados empíricos obtenidos muestran que las nociones de género son relevantes, pero estarían sistemáticamente mediadas por otros factores (i.e. institucionales y/o pedagógicos).

## **6.2. Dimensión: Posibles programas específicos promovidos para lograr mayor equidad de género**

Un importante hallazgo de este estudio es que ninguno de los establecimientos visitados ha incorporado a sus políticas y prácticas educativas el enfoque de género. No hay directivos ni docentes que posean una formación en género. 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. Iglesia/s) presentes en la cultura nacional y local. Esto explica el alto nivel de homogenización de los discursos observado en todos los colegios.

## **6.3. Dimensión: Las características de los establecimientos que redujeron la brecha**

En la gestión curricular se destacan las siguientes:

- Planificación: Se hace planificación de clases.
- Material didáctico: Se emplean guías de aprendizaje. Los colegios que las emplearon son los que disminuyeron las brechas de género en lectura –a diferencia de los libros de texto del MINEDUC–. Tienen más peso las lecturas breves y los ejercicios que se presentan en las guías que la lectura misma, porque son ejercicios simulados de lo que es el examen SIMCE. Lo interesante de este hallazgo es que se convierte en una de las tesis centrales que explicarían el buen desempeño de los hombres en las evaluaciones que fueron el origen de este estudio. Desde una mirada de género, se reitera la ausencia en las guías de una mirada crítica sobre las identidades y relaciones de género.

- Formas de evaluación: En los casos en los que disminuye la brecha, se observó una alta valoración por las evaluaciones diagnósticas y las evaluaciones de proceso. Las evaluaciones diagnósticas son tomadas en cuenta a la hora de planificar y organizar las secuencias lectivas y sus énfasis, mientras que las evaluaciones de proceso se realizan periódicamente y se entrega su resultado a los estudiantes en las clases siguientes.
- Las dinámicas de enseñanza aprendizaje: Prácticas del aula. En los casos en los que se produce disminución de las brechas, las prácticas de aula son consistentemente mejores, de mayor riqueza y complejidad que las observables en los establecimientos que no disminuyen las brechas. El clima que logran las/el docente/s permite que aborden otros temas relacionados con la literatura o con la actualidad, más allá de los contenidos de la asignatura. De igual manera, dominan una variedad de recursos didácticos a los que recurren cuando no logran captar el interés de los/las estudiantes. Lo más importante, sin embargo es que la rigurosidad de la clase y el alineamiento entre objetivos, metodologías, didácticas y trabajo con materiales que serán evaluados, establecen un desafío y al mismo tiempo una rutina de trabajo para los hombres, que se involucran en la clase. La actitud de la docente invita a prestarle atención. Articula claramente lo que quiere decir. Ameniza lo que dice con ironías, bromas o tallas. Muestra que todo está preparado. Pocas veces es interrumpida y la clase logra un ritmo de trabajo intenso. Ello no ocurre espontáneamente.

Se constató que los/as estudiantes lectores de libros son una pequeña minoría dentro de los cursos, no más de cinco a seis y que de ellos, la mayoría son mujeres. Eso ocurre en todos los casos, tanto en los que muestran como en los que no muestran disminución de la brecha. Por lo tanto, el que haya o no estudiantes lectoras/es responde a situaciones y condiciones que no tienen que ver con la institución escolar, y que son más bien situaciones y condiciones asociadas a las historias individuales, familiares y de las comunidades de estos/as jóvenes.

#### **6.4. Dimensión: El papel de los distintos actores en el proceso de reducción de brechas**

##### **6.4.1. La institucionalidad del establecimiento**

Liderazgo directivo: El liderazgo directivo es un atributo de los establecimientos tipo 2, que reducen o eliminan, en algunos casos, la brecha en la prueba SIMCE Lectura IIº medio.

Gestión de recursos humanos: La gestión basada en el liderazgo directivo se constata en todos los casos que disminuyen la brecha. La gestión de los recursos humanos ha permitido fortalecer las estrategias institucionales y el tipo de liderazgo existente, teniendo como sustento la estabilidad del equipo directivo y docente. Una gestión

basada en el rol asumido de copartícipes con las familias de sus estudiantes en la formación de estos/as se observa en los establecimientos que reducen la brecha.

Formación docente: Un aspecto que llama la atención en 9 de los 10 establecimientos estudiados, cualquier sea su trayectoria, es la ausencia de una estrategia institucional de formación de los/as docentes en sus campos específicos y ocasionalmente en conocimientos y técnicas comunes específicos para todos/as. En prácticamente todos los establecimientos el perfeccionamiento es una decisión personal, aunque en algunos la dirección del establecimiento informa de cursos en el CPEIP. Muchos de los cursos que toman los docentes son por Internet, en varios de ellos por la lejanía de las instituciones que los imparte.

Si no ha habido, en general, una estrategia institucional de formación del plantel docente en sus especialidades y requerimientos comunes, tampoco las ha habido para los/as profesores jefes en su quehacer específico; y menos en la formación en estudios de género. En ningún establecimiento los/as docentes y directivos la han tenido, ni en sus estudios de grado, ni en las capacitaciones posteriores, formación en género. Tampoco está en sus planes tenerlos. No lo perciben como problema pedagógico, menos aún de sus prácticas áulicas.

#### **6.4.2. Padres y apoderados**

Según los hallazgos de este estudio, en los 10 casos, la familia constituye un factor relevante en la constitución de los estudiantes con buenos resultados, especialmente desde las voces de los adultos. En la familia de origen, como factor, residen múltiples variables relevantes en el rendimiento académico de los varones. La primera variable, que se observa con mayor claridad está asociada a las prácticas socializadoras de la familia, clave en el desempeño de los jóvenes, instruyéndolos en el orden, responsabilidad, obediencia y respeto en el seno familiar; constituyendo hábitos útiles para el éxito escolar y en la construcción de la biografía del “buen estudiante”. Tienden a mantener y ejercer mayor control sobre el hijo, en relación al grupo de pares. La segunda variable, se desarrolla en la lógica de capital cultural y social que definirían las expectativas, proyecciones y aspiraciones que son transmitidas por ella, en especial si es profesional, transformándose en el argumento para la selección y la segregación presentes en estas instituciones educativas. Por último, otra variable, es el apoyo parental al joven, en cuanto a hábitos de lectura de los padres, lectura de padres a niños, presencia y acceso a libros.

#### **6.4.3. Docentes**

El rol del docente es relevante en el desarrollo de estrategias motivadoras, desafiantes y diversas para despertar el interés por la lectura, la curiosidad por aprender y en general por un buen desempeño académico. Esto va en directa relación, con lo expresado por los y las estudiantes, que en la medida que el/a docente se encuentre cercano/a, más involucrados se encuentran con el establecimiento y con la asignatura

#### **6.4.4. De la cultura de pares**

La distancia de los modelos hegemónicos de masculinidad de los jóvenes con buen rendimiento, no logra afectar al estereotipo que asocia la práctica educacional de la lectura como feminizante. En general los estudiantes plantean explícitamente que no ostentan su gusto ni interés por la lectura, por temor a que lo asocien a una manifestación femenina que los haga ver débiles.

#### **6.5. Dimensión: Otros factores que podrían haber influido**

No se observaron efectos en la trayectoria de disminución de brechas de género de otras variables, como renovación de directivos; cambios en el tipo de familia y cambios y composición de los estudiantes y expulsiones. Estas variables, en general, se mantuvieron relativamente estables.

Sí tuvieron efecto las variables: selección de estudiantes, cuando se hizo por rendimiento escolar y antecedentes de comportamiento; y la selección por curso, toda vez que segrega a los/as estudiantes en dos espacios diferentes; unos con alto rendimiento y mayores exigencias y otros/a con bajo rendimiento y menores exigencias.

#### **6.6. Dimensión: Principales similitudes y diferencias entre establecimientos que logran disminuir significativamente la brecha de los que tienen otras trayectorias en la reducción de las brechas**

Similitudes se presentan en relación a las nociones y jerarquización de las masculinidades y feminidades; a los estudiantes que obtienen buenos resultados y en las formas predominantes de masculinidad en el mejoramiento y logro escolar.

Similitudes se dan en relación a la ausencia de programas específicos para lograr mayor equidad de género.

Diferencias existen sobre las prácticas pedagógicas, la gestión curricular y las dinámicas de enseñanza aprendizaje. Tanto en la planificación, material didáctico y uso de guías, formas de evaluación, dinámicas de enseñanza aprendizaje y prácticas del aula.

Diferencias se encuentran en el liderazgo directivo y en la gestión de recursos humanos.

Similitudes hay sobre la ausencia de estrategias de formación del personal docente y directivo, tanto en sus campos específicos, en la capacitación de profesores jefes y en la formación en estudios de género.

Diferencias se constatan en el papel de docentes y padres y apoderados. En los casos con trayectorias diferentes a la 2, es bastante reducida la participación de padres y apoderados. Los docentes de esos casos tienen menos incentivos para un mayor grado de involucramiento en la reducción de la brecha.

## 7. IDENTIFICACIÓN DE PRÁCTICAS SUSCEPTIBLES DE SER COMPARTIDAS ENTRE ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES

En base a la investigación realizada, se buscaron buenas prácticas pedagógicas e institucionales que redujeran la brecha de género en la prueba SIMCE Lectura II<sup>o</sup> medio para caracterizar y replicar dichos modelos exitosos con perspectiva de género y masculinidades al resto de los colegios, pero no se las encontró. Los buenos resultados se dieron por una serie de circunstancias ajenas a esa política. Las prácticas que han generado tales cambios van desde la aplicación rigurosa de un modelo educativo, de las particularidades del/la docente, de ambientes escolares más acogedores y familiares, entre otros.

Las prácticas que podrían ser susceptibles de ser compartidas entre establecimientos educacionales se agruparon por distintos ámbitos, a partir de la observación y las entrevistas realizadas a los distintos actores del establecimiento educacional, y que fomentan mayor rendimiento en la lectura del/la estudiante. Se destaca, cuando hay prácticas que involucran en mayor medida a los estudiantes varones a la lectura.

### – Plan lector

Una de las prácticas altamente valoradas tanto por los y las estudiantes, y los apoderados/as del establecimiento del caso 8, es el **plan lector flexible**. Esta consiste en una práctica propia del docente de lenguaje y comunicación, en la que él asiste con los y las estudiantes a la biblioteca del establecimiento y cada estudiante elige el libro que quiere leer con la aprobación del profesor. La evaluación de la lectura es personalizada, y el profesor espera comprensión por parte del estudiante. Esta práctica, para los/as apoderados/as entrevistados/as adquiere para el estudiante varón una mayor responsabilización de su elección. Por otro, también se fomenta el uso de la biblioteca como recurso.

Una variante de esta práctica, y que varios establecimientos refieren, es la posibilidad de libre elección de un libro durante el año o por semestre.

Otra buena práctica observada en relación al plan lector, es la inclusión de varios tipos de lecturas dentro del plan, por ejemplo el caso 4, incluye dentro del plan lector la lectura de cómics.

### – Prácticas en el aula

Desde las prácticas observadas en el aula, y referidas en algunos casos por apoderados/as se señala la forma en que se ubican los y las estudiantes en la sala de clases. Se refiere como buena práctica el **sentarlos mixtos en la sala de clases**. Esta práctica regula los niveles de participación en la clase y en las distintas actividades que se proponen, además de constituir un factor regulador del comportamiento.

Realizar actividades en la sala de clases en grupos mixtos, con tareas desafiantes, incrementa la participación y competencia entre los y las estudiantes, e incrementa la motivación y atención de los estudiantes varones.

– Uso y ubicación de la biblioteca

En dos establecimientos (caso 1 y 8), la biblioteca (CRA) se encuentra ubicada en un lugar central dentro del establecimiento, eso permite que los y las estudiantes la utilicen no solo para el préstamo de libros, sino que es un lugar de espera antes de retirarse de clases, de juego (ajedrez, computadores), para conversar y asistir en los recreos, sobretodo en días de frío y lluvia.

En varios establecimientos se realizan clases de distintas asignaturas en la biblioteca, con los recursos materiales y libros del lugar.

Otra práctica, solo observada en el caso 1, son todas las actividades extra programáticas organizadas desde el CRA hacia los y las estudiantes fuera del espacio de la biblioteca. El equipo del CRA, es el encargado de gestionar diferentes recursos culturales, y organizar los días del libro, concursos de cuentos y lectura de poesía. Las encargadas del CRA y la Biblioteca refieren extender su campo de acción fuera del espacio de la biblioteca. En el caso 1, además es un equipo que aprende de la retroalimentación. Se pudo recoger, posterior al taller de devolución, un especial cuidado en que los participantes de las actividades fueran hombres y mujeres.

– Fomento lector

Se pueden describir diferentes prácticas observadas en distintos casos en relación a fomentar la lectura.

- El caso 4 hace un par de años diseñó e implementó lecturas al inicio de la jornada escolar.
- Lectura de libros durante la asignatura de lenguaje y comunicación por parte del docente (caso 8). Actividad destacada por una ex alumna del establecimiento.
- Regalar un libro en ceremonias de reconocimiento.
- Motivar con metas en cantidad de libros leídos en un semestre.
- Afiches de promoción y fomento lector: si bien es una práctica de varios establecimientos, se puede observar el uso de imágenes de niños y niñas leyendo, acompañado por un adulto mujer. Lo que promueve una imagen infantil de la lectura, y asociada a lo femenino.

– Fomento de la escritura

Se pueden observar principalmente dos tipos de actividades:

- Concursos de cuentos y/o poesías, lo cual es una práctica bastante extendida en los establecimientos observados.
- Taller de periodismo, que se ha realizado de modo irregular en el caso 6.

- Uso de TIC's

Hay, por parte de las estudiantes, un uso significativo de Internet para descargar libros, formando algunas una biblioteca digital amplia. La lectura se realiza en su Smartphone o en el PC. Además descargan aplicaciones como Wattpad, donde siguen y leen novelas.

Hay profesoras que han incorporado el uso de lo digital en sus clases, y utilizan vídeos (caso 3), uso de los smartphones para búsqueda de información (caso 5), o envío de libros digitales.

- Talleres extraescolares

Hay varios establecimientos con un nutrido y variado programa de actividades extraescolares, como son el caso 4, 8, y 9. La oferta va desde la banda de guerra (caso 1, 9, y 10), taller de debates (caso 9), teatro (caso 4 y 8), con destacada participación de hombres, y los talleres de ciencias (caso 8 y 9), además de actividades deportivas tradicionales.

- Involucramiento de los/as apoderados/as en la lectura

Los adultos de la familia modelan y ejercen una influencia significativa en los niveles de lectura de los y las estudiantes. En el caso 3, se observaron carteles fuera del establecimiento promoviendo la lectura y el rol de los/as apoderados/as en ello.

Si bien, parece una práctica difícil de medir en sus resultados, es posible de ser profundizada y establecer una relación entre el establecimiento escolar y los y las apoderados para fomentar la lectura. Se puede dar un especial énfasis a la participación e involucramiento de los apoderados varones en la tarea, buscando no feminizar aún más la lectura.

- Cultura de pares

A nivel de los estudiantes, y en especial de las estudiantes mujeres, se observa un incremento de la curiosidad cuando alguien de su entorno cercano y significativo lee. Hay varios relatos de estudiantes, incluso varones, que retomaron la lectura en 7° o 8° básico por influencia de alguien de su edad.

No se observan, en los establecimientos, prácticas de compartir las lecturas entre los y las estudiantes, como mecanismo de fomento de la lectura.

- Otras prácticas destacadas en el primer y segundo ciclo básico

En aquellos establecimientos que estaban vinculados a la educación básica por contar con otra sede en el caso de los particulares subvencionados, o ser parte de un sostenedor municipal, se destacaron las siguientes buenas prácticas referidas por estudiantes, y apoderados:

- La competencia desde el primer ciclo básico por velocidad lectora. Es una actividad que estimula la lectura en varones.
- En 5° y 6° básico, profesoras/es fuertemente motivados por la lectura, y que fomentan a través de modelamiento, lectura en sala, y visitas regulares a bibliotecas municipales en que los y las estudiantes eligen un libro para llevar a la casa.

## **8. RECOMENDACIONES A LA POLÍTICA EDUCATIVA PARA MEJORAR LA EQUIDAD DE GÉNERO EN LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE EN LECTURA ENSEÑANZA MEDIA**

### **8.1. Propuestas para construir capacidades institucionales de involucramiento de los estudiantes hombres en lenguaje y lectura**

a) Resulta importante considerar que en los casos en los que se observa disminución de las brechas, hay un alineamiento técnico pedagógico y altas expectativas de mejoramiento de resultados de aprendizaje en lectura que va desde los sostenedores a las/os docentes. Ello porque se requieren hipótesis respecto a cómo aprenden los/las estudiantes de ese establecimiento y en concordancia con ello, metodologías, materiales didácticos, valoración de las evaluaciones por parte de las autoridades, y evaluación sistemática de procesos. Por lo tanto, se trata de tomar medidas de carácter sistémico que incluyan a los diversos actores y eso solo puede realizarse a nivel del establecimiento.

b) Como parte de esas medidas se sugiere que:

- en la elaboración de los Programa de Mejora Escolar (PME) se incluya: 1) elaboración de guías para apoyar la elaboración de diagnósticos del involucramiento de los estudiantes según género en los establecimientos.

- En los Manuales de elaboración de los PME, se incluya el análisis del alineamiento curricular, metodológico, de materiales de apoyo y de sistematicidad en las evaluaciones de procesos conducentes a lograr el involucramiento de los estudiantes hombres en lenguaje. (Y de las mujeres en matemáticas y ciencias). Para facilitar esos diagnósticos la Agencia de Calidad debería disponer de la desagregación de los resultados del SIMCE por género. Y en lo sucesivo, entregar los resultados desagregados por género.

- En las propuestas del PME aparezcan, como resultado del diagnóstico y el análisis anterior, medidas y procesos conducentes a mejorar las metodologías, materiales de apoyo, procesos de evaluación con enfoque de género y que tiendan a incrementar el involucramiento de los estudiantes hombres en lenguaje (y de las mujeres en matemáticas y ciencias).

- La Agencia podría sugerir que los establecimientos designen a uno de sus directivos (el orientador o la orientadora, por ejemplo), responsable del seguimiento de estos temas, coadyuvando al jefe de UTP. Ello, cuando el tamaño del establecimiento lo amerite.

c) A fin de que los/as docentes y directivos estén en condiciones de abordar los procesos mencionados en el punto 2, la Agencia podría producir y difundir material escrito y audiovisual (video), mostrando cómo y por qué se produce el desinterés de los hombres en lenguaje (y de las mujeres en matemáticas y ciencias) y cómo es que hay establecimientos que logran involucrarlos/las.

d) Como parte del material a difundir, se sugiere incluir las buenas prácticas de involucramiento por género que se encontraron en esta y otras investigaciones sobre el tema.

e) A fin de que los establecimientos se interesen por integrar el enfoque de género en las prácticas institucionales y pedagógicas, la Agencia podría asignar parte de los recursos derivados de la ley SEP y de los PIE a actividades de formación de los equipos docentes, en los colegios y liceos, en capacitaciones y diseño de materiales y mecanismos de evaluación destinados a mejorar el involucramiento según género.

f) A fin de mejorar el interés de los estudiantes por leer, atendiendo a los intereses según género, la Agencia, en coordinación con el área Enlaces, podría promover concursos para que alianzas de estudiantes universitarios con secundarios diseñen e implementen una aplicación (software) que vaya dispensando lecturas a pedido de los/las estudiantes ya sea en los equipos de los colegios o liceos, o en los equipos personales de los estudiantes, incluyendo sus smartphones. Además de cuentos y novelas, también se considerarían textos las historietas o fanzines, las crónicas deportivas o de modas, las noticias relevantes, etc. Los equipos participantes deberían investigar sobre las temáticas que interesarían a los estudiantes hombres y mujeres, los mejores formatos para entregar las lecturas, el tipo de portadas que más gustan a hombres y mujeres, etc. Adosada a esa aplicación, Enlaces integraría un sistema de Big Data para analizar tendencias y a partir de ellas incluir nuevos textos en la aplicación.

**2ª parte:**

**REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA SOBRE GÉNERO,  
EDUCACIÓN Y ENSEÑANZA - APRENDIZAJE DE LA  
LECTURA Y EL LENGUAJE**

## **INTRODUCCIÓN: LA BRECHA DE GÉNERO EN EL RENDIMIENTO DE ESTUDIANTES EN LENGUAJE Y LECTURA**

Esta revisión bibliográfica entrega una visión de la literatura relativa a la brecha de género de los estudiantes varones y mujeres en lenguaje y lectura, particularmente en la educación básica y media. En la literatura anglosajona este tema lleva el nombre de “boys underachievement”, categoría que designa un rendimiento académico más bajo en varones que el presentado por las estudiantes mujeres no sólo en lenguaje, sino también en matemáticas y ciencias. En algunos países esta situación es considerada no solamente un problema educacional sino social, ya que algunos 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, muchas veces la línea argumental de esta visión promueve el desarrollo de iniciativas dirigidas exclusivamente hacia los jóvenes varones. Esta posición es un tema polémico a nivel epistemológico, político y social; se cuestiona la validez científica del conocimiento en el cual se sustenta, se critican las políticas y medidas que se han generado en base al diagnóstico que se ha construido y, finalmente, se invalida el panorama social y de género que se presenta.

Es importante considerar que desde una perspectiva global e internacional, la situación de los estudiantes varones es variable de país en país. Sin embargo, continuamente en distintas mediciones de pruebas estandarizadas internacionales se ha constatado una brecha de género a favor de las mujeres en lenguaje y otra a favor de los hombres en matemáticas. En Chile, los varones estudiantes tienen mejores resultados en ciencias y matemáticas y un rendimiento más bajo en lenguaje, en 23 puntos (PISA 2012). Comparativamente con otros países, la brecha de género en lenguaje no es de las más altas, sin embargo, la persistencia de esta diferencia ha llevado a preguntarse por los factores culturales, sociales y psicológicos detrás de estos resultados.

El presente texto está dividido en dos partes. En la primera se revisa la literatura nacional y regional, que vincula género y educación. Luego se examinan los textos que abordan la relación género y literacidad. En la segunda parte se revisa la literatura anglosajona y se presentan seis tópicos temáticos alrededor de los cuales se puede organizar la literatura.

## **1. EDUCACIÓN Y GÉNERO: ANTECEDENTES DE UNA ARTICULACIÓN EN CHILE Y AMÉRICA LATINA**

### **1.1. El inicio de la investigación en género y educación en Chile: la década de los ochenta**

En Chile, la vinculación entre educación y género comienza a producirse en la década de los ochenta, en el campo de la investigación y la acción social y política. Este acercamiento se da en momentos en que el movimiento feminista forma parte del amplio movimiento social y político, que busca poner fin a la dictadura militar. Sus referentes académicos se ubican en los llamados Centros Académicos Independientes (CAI), ONGs especializados en estudios e investigaciones; pero también de trabajo de organización social y política anti-dictatorial. La base de sustentación material de tales centros son los aportes financieros de gobiernos democráticos de Europa y los Estados Unidos, y también de fundaciones, iglesias y ONGs de esos países. Dada esta conexión, investigadoras/es y académicas/os de temas de feminismo y de género de esos países establecen fuertes vínculos con los CAI y financian seminarios, talleres e investigaciones. A algunas de ellas y a sus hallazgos nos referiremos en el siguiente apartado.

Hacia 1986, dos de los principales CAI dedicados a la investigación en educación en Chile, el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE) y el Centro de Investigaciones y Desarrollo de la Educación (CIDE), establecieron un programa colaborativo con el Ontario Institute of Studies in Education (OISE), de la Universidad de Toronto, financiado por el Centro de Investigaciones para el Desarrollo de Canadá. El programa dividió sus actividades en varias áreas, una de ellas, el área de género. Las discusiones entre los investigadores de las instituciones participantes posibilitaron unificar criterios respecto de lo que significaban los términos “temática, enfoque o perspectiva de género”<sup>4</sup>, lo que a su vez permitió realizar una segunda mirada sobre diversas investigaciones y talleres de educación popular, realizados por esas instituciones, en las que era posible identificar la variable “género”. Los resultados de esa revisión de segunda mirada, publicada en 1988, dan cuenta de las diferencias entre hombres y mujeres en diversos ámbitos de la vida social, constituyendo una excelente fuente de información para contextualizar la situación nacional (Rojas Figueroa, 1988).

---

<sup>4</sup> Los canadienses aludían, más simplemente a “*gender issues*”, según retrospectiva de un testigo en 2014.

Esa compilación incluye un sólo artículo referido a temas de género en la escuela, pues los demás se refieren a situaciones de contexto, como se verá más adelante. Se trata de un trabajo de Cardemil, Espínola y Filp (1988: 9-39) sobre el *“Significado de las prácticas disciplinarias de profesores y profesoras en una escuela básica popular”*. Dicha investigación descubre y construye categorías respecto de los tipos de discursos posibles de encontrar entre los/las docentes y, siguiendo a Bernstein, indica que el Discurso Pedagógico contiene un discurso regulativo y otro instruccional, y que su ejercicio podía ser más o menos personal. Las investigadoras descubren importantes diferencias en el ejercicio del control por parte de profesores hombre y profesoras mujeres en esa escuela básica.

De los demás artículos, destaca el de Alejandra Ortúzar (1988: 43-70), que aplica el enfoque de género en una investigación acerca de las visiones o miradas del mundo que tienen niñas y niños sobre determinados temas sociales, desde su pertenencia a distintas clases sociales. El objetivo de la investigación era determinar si la pertenencia a las clases sociales alta o baja y el género de niños y niñas, en cuanto a categorías sociales, influían en las representaciones que éstos tenían de la realidad. La investigación realizada con 1.352 niñas y niños de niveles socioeconómicos alto y bajo de Santiago planteó que las diferencias de clase eran menos determinantes que el género, y en algunos temas, menos incluso que la edad. La autora señala que la concepción de lo femenino y lo masculino no parece variar en función de la clase social y concluye que: *“Ámbitos distintos dan origen a relaciones y formas de participación distintas. El mundo privado y público es observado por la niña desde categorías y dimensiones no contempladas en las respuestas de los niños, del mismo modo que los niños se aproximan al mundo público y privado desde categorías no registradas por las niñas”* (p.71).

Como conclusión, resulta indispensable hacer notar que esta investigación acerca de las representaciones de los niños y niñas de 1985, muestra claramente que las niñas se ven en el mundo del trabajo; que aprecian más la escuela que los niños y que, sin embargo, persisten estereotipos en cuanto al poder, que se asocia al ámbito público y a lo masculino, mientras que lo doméstico (y lo cercano, la escuela) son ámbitos del ejercicio del cuidado por parte de las mujeres. Asimismo, cabe hacer notar la prevalencia de las cualidades activas asociadas a los niños (y lo masculino), y las pasivas a las niñas (o lo femenino). Estos temas se vuelven a repetir en las investigaciones sobre género y escuela.

Dos son las investigaciones más importantes sobre educación y género, elaboradas en la década de los ochenta: la de Francisca Márquez, acerca de *“Ser Mujer y Ser Hombre*

en la *Reforma Coeducacional*" (1985) y la de Josefina Rossetti y otros, publicada bajo el título de *"Educación: La Igualdad Aparente entre Hombres y Mujeres"* (1994).

La investigación de Rossetti parte de la hipótesis de que *"...existe una pedagogía oculta de género en la educación chilena que, en gran medida, refuerza las pautas culturales que operan en la sociedad. La ausencia casi total de planteamientos explícitos sobre el género, en la educación formal, no interrumpe la socialización de género que existe en la familia y los grupos de pares, y más bien la refuerza"* (la publicación no enumera las páginas). Los discursos y las prácticas de esta pedagogía oculta buscarían: *"a) Establecer jerarquías entre los sexos, poniendo a las mujeres en situación de subordinación respecto de los hombres, y b) Orientar a ambos sexos hacia ámbitos y actividades diferentes. La orientación que reciben las mujeres adolece de ambigüedad. Por un lado, se estimulan sus capacidades intelectuales y sus logros académicos, pero, por otra, se las orienta hacia funciones de reproducción, crianza y trabajo doméstico, no incentivándolas para desenvolverse en el ámbito público en un pie de igualdad con los hombres (...)* Para los hombres, en cambio, la pedagogía oculta de género tiene por objeto: *a) posicionarlos en una situación de dominación de las mujeres y b) orientarlos hacia el desenvolvimiento exitoso en el ámbito público"*. El foco de la investigación fueron los/las docentes y se plantearon las siguientes hipótesis específicas al respecto: *"A pesar de que las aulas son mixtas y el currículum común, postulamos que los docentes, hombres o mujeres, consideran a los alumnos como los actores principales del proceso de enseñanza. Esto ocurre, las más de las veces, sin que los docentes se percaten de ello, de las siguientes maneras: (...) Privilegian a los niños en la entrega de contenidos y adaptan la enseñanza de su materia a los intereses masculinos... Utilizan un lenguaje y ejemplos masculinizantes... Con la finalidad de amenizar su clase recurren a bromas de carácter sexista... Atribuyen responsabilidades diferentes a cada sexo en relación a las actividades escolares o recreativas... Evalúan el trabajo escolar de ambos sexos con criterios distintos, esperando creatividad e inteligencia así como menos disciplina, de parte de los niños, y un trabajo ordenado, limpio y entregado en forma puntual de parte de las niñas."*

La investigación recopiló la información a través de observaciones etnográficas de 79 sesiones de clases en cuatro establecimientos educacionales, dos del sector socioeconómico bajo y dos de sector alto (colegios particulares). Además se hicieron 31 entrevistas en profundidad a los/las docentes. La información fue debidamente codificada y en cuanto fue posible, se le aplicó análisis estadístico.

Resulta muy interesante constatar que no todos los resultados de la investigación corroboraron la principal hipótesis específica, pues si bien a nivel agregado la hipótesis de mayor número de interacciones de contenidos a los alumnos hombres se

corroborar, al desagregar esa variable según nivel socioeconómico y según colegio, esto no ocurre.

La explicación a este hecho, según la autora, radicaría en que *“El peso del factor socioeconómico está probablemente relacionado con fenómenos socioculturales mayores. Las mujeres de la clase alta y media alta ocupan una posición diferente a las de las clases populares. Su rol de mujer es, en cierta medida, menos subordinado -recuérdese por ejemplo que esa categoría de mujeres no asume el papel de sirvienta en su hogar, salvo en aspectos muy limitados- y por ende es considerada y tratada en forma más igualitaria en la familia. La mayor atención de los docentes hacia las alumnas en los colegios de nivel socio económico medio-alto estaría reflejando el mismo fenómeno en los establecimientos educacionales...”* Sin embargo, ello no explica el hecho de que solamente uno de los dos colegios del sector alto muestra esta situación.

En gran medida, el sesgo en la explicación se debería al marco interpretativo utilizado por la autora que ve a la escuela como un simple mecanismo de reproducción de un sistema de dominación patriarcal mayor. Ello, a pesar de que en el marco teórico de la publicación, junto a la revisión bibliográfica feminista, se presenta una interpretación derivada de la sociología de la reproducción cultural del sociólogo inglés Basil Bernstein, que intenta comprender no solamente los procesos de reproducción, sino también de cambios en la sociedad, la cultura y la educación.

La pregunta que deja abierta los hallazgos de Rossetti, respecto de la interrupción de la reproducción en uno sólo de los establecimientos escolares estudiados, resulta muy relevante para la presente investigación. En efecto, a 25 años de distancia, las estudiantes mujeres muestran mejores resultados en las pruebas estandarizadas de lenguaje. Ello implica necesariamente más y mejores interacciones de tipo instructivo entre docentes y estudiantes mujeres en ese ámbito. ¿Cómo y por qué esto ocurrió? Y además ¿cómo se puede establecer un cierto equilibrio con lo que ocurre en ese ámbito de aprendizaje de los estudiantes hombres? Claramente la pedagogía oculta de género es influida por cambios sociales mayores y es resignificada, reconstruida o generada en escenarios institucionales muy específicos, por ejemplo, la configuración de mercado del sistema educacional chileno desde la dimensión de la segregación socioeconómica y la segregación académica (Bellei, 2013).

## **1.2. Educación, género y lenguaje en Chile: hitos bibliográficos recientes**

En los últimos diez años se han producido algunos textos importantes sobre las inequidades de género en el sistema educacional, a continuación se revisarán

brevemente cuatro de ellos. Los textos son: *“Representaciones sociales de género, generación e interculturalidad en textos escolares chilenos”*, (2010) de Claudio Duarte, ese trata de un estudio realizado por la Universidad de Chile en conjunto con el MINEDUC. El segundo, denominado *“Análisis de género en el aula”*, (2009) es de SERNAM y MIDE UC y se encuentra basado en el análisis de observaciones de interacciones en aula de colegios del territorio nacional. El tercer estudio, *“Género en la escuela, o la porfiada desigualdad”* (2013) de Teresa Valdés, es un planteamiento que revisa la particular forma como la agenda de equidad de género se ha vinculado con los debates educativos, subrayando los avances y los obstáculos. Cuarto, es el texto *“Equidad de género y reformas educativas: Argentina, Chile, Colombia, Perú”* (2006) de Guerrero, Provoste y Valdés, de la Consultora Hexagrama, que analiza los procesos de reforma educativa en los países mencionados, desde una perspectiva de género.

El documento *“Representaciones sociales de género, generación e interculturalidad en textos escolares chilenos”* (2010), presenta un análisis de 136 textos de los niveles pre-escolares, básicos y medios, producidos en los años 2009 y 2010. El estudio justifica los textos escolares como objeto de estudio, entendiendo que contienen dos características centrales: por un lado son *“un componente dispositivo que condensa dicho sistema escolar, a saber, el currículum de cada nivel, sub sector del conocimiento, los aprendizajes esperados en sus estudiantes en cada fase del proceso educativo... Por otra parte, dan cuenta de los procesos-cambios y continuidades- que se despliegan en cada sociedad”* (P.4). Estas cualidades hacen del texto escolar un elemento a través del que se puede reflexionar críticamente sobre el dispositivo y las múltiples dimensiones del sistema educativo, así como de la sociedad que en él están contenidos. El estudio principalmente da cuenta de las representaciones sociales de la sociedad, que son entregadas en los textos de los distintos ciclos educativos. Analiza tres ejes sociales centrales en la construcción de identidades sociales: género, generación e interculturalidad. El análisis de la dimensión de género está basado en el diagnóstico, que es un elemento social a partir del cual se producen diferencias y desigualdades que están re-producidas en los textos escolares y que son socializadas a través de éstos y las prácticas pedagógicas.

Para fines de esta revisión bibliográfica, nos concentraremos en los principales resultados sólo del componente que analiza la dimensión de género. En primer lugar, se constata que los textos escolares contienen un amplio contenido de género, donde se formulan prescripciones, opciones y obligaciones, basadas en la división sexual del trabajo. Las representaciones sociales de las relaciones de género se categorizan en cinco temáticas. Primero, el trabajo en un sentido amplio, es decir incluyendo trabajo remunerado y no remunerado. Segundo, la identidad dividida en dos sub dimensiones,

la identidad de género y la identidad como proyecto. Tercero, la actoría, acción social y política. Cuarto, la afectividad. Quinto, la relacionalidad.

En relación al trabajo realizado remuneradamente, se observa que aunque los textos muestran a la mujer insertada en el mercado laboral, en los textos escolares ella ocupa posiciones de menos poder económico y social que los hombres. En segundo lugar, los textos tienden a asociar el trabajo remunerado de la mujer a actividades de cuidado. En tercer lugar, los textos le asignan a la mujer la principal responsabilidad por el ámbito doméstico.

En la dimensión de la identidad, se observa que los textos representan a niñas y niños como poseedores de la razón y que ésta es una capacidad a ser ocupada durante toda la vida, sin embargo, las representaciones sociales los ubican en posiciones sociales jerarquizadas y diferenciadas, según un patrón de género tradicional.

En la tercera dimensión, actoría, acción social y política, se observa el uso de un lenguaje inclusivo, sin embargo se encuentra un uso frecuente del masculino como genérico. En cuanto a afectividad y relacionalidad, se advierte que las representaciones están marcadas por la temática de la convivencia social, dentro y fuera de la familia, siguiendo también algunas normas de género tradicionales.

*“Género en la escuela, o la porfiada desigualdad”* (2013), de Teresa Valdés, es un texto que parte por constatar que la inequidad en la escuela es un problema persistente, que ha resistido múltiples intentos, desde el retorno de la democracia, de ser erradicada. Se realiza una breve revisión de los antecedentes históricos de esta agenda. Se detiene en los intentos de lograr equidad a través reformas curriculares, analizando los avances, intentos y los obstáculos de la incorporación de género.

El documento de trabajo N°117, *“Análisis de género en el aula”* (2009), de SERNAM, presenta un estudio realizado por MIDE UC, de la Pontificia Universidad Católica de Chile. El objetivo del estudio fue examinar las interacciones de profesores y profesoras de Chile en relación a sus alumnos y alumnas, desde una perspectiva de género. La pregunta que motivó el proceso de indagación fue cómo la escuela y el aula contribuyen a modelar y transmitir creencias, estereotipos y roles de género en los estudiantes. El estudio fue realizado con la finalidad de hacer propuestas para permitir la construcción de un espacio equitativo, libre de sesgos y prejuicios en la escuela y en el aula.

Metodológicamente, el estudio combinó técnicas cuantitativas y cualitativas para permitir conocer la dimensión estadística de las relaciones observadas, además de los

significados usados por los actores. El estudio reveló que la sala de clase no es un espacio libre de prejuicios y estereotipos, sino que éstos son transmitidos en forma explícita e implícita, a través de las acciones de los actores (i.e. profesores/as y alumnos/as), particularmente en sus interacciones entre sí. Algunas conclusiones de este estudio fueron que profesoras y profesores hablan más con alumnos varones, que alumnas mujeres, independientemente del sexo del profesor, subsector de la asignatura y ubicación geográfica del establecimiento. En cuanto a contenido, el intercambio verbal entre profesor/a y alumno varón y alumna mujer también se constató que es distinto. Se concluyó que profesores y profesoras tienden a descalificar explícitamente e implícitamente más a las alumnas que a los alumnos en materias consideradas más masculinas, como son las matemáticas. También es más frecuente que interacciones alumno/a-profesor/a son iniciadas más habitualmente por el alumno varón que la alumna mujer.

El análisis cuantitativo pudo constatar que los/as docentes tienden a usar con mayor frecuencia personajes masculinos para ejemplificar distintos conceptos y contenidos, y que muchas veces se recurre a estereotipos de género. Por ejemplo, se observó que docentes de ambos sexos usan preferentemente apelativos masculinos para referirse a la clase, es decir palabras como “*alumnos*” o “*chiquillos*”, a pesar que las clases eran mixtas. También se observó el uso de una cantidad importante de estereotipos femeninos y masculinos en relación al uso del espacio doméstico y público.

El libro “*Equidad de género y reformas educativas: Argentina, Chile, Colombia, Perú*” (2006) de Guerreño, Provoste y Valdés, señala que las reformas educativas de parte importante de la región han estado focalizadas en aumentar la cobertura, actualizar los planes y programas a través del cambio curricular, y el perfeccionamiento docente. Las autoras identifican tres obstáculos en la incorporación del enfoque de género en la institucionalidad educativa. Primero, la relativa distancia que existe de los organismos de género de la estructura del Estado, y por ende, la limitada capacidad para influir en las políticas sectoriales. Segundo, la instauración hegemónica de un paradigma de política social que solo identifica la pobreza como elemento relevante de la desigualdad. Tercero, la influencia de grupos católicos y conservadores para impedir la aplicación de acuerdos internacionales en contextos nacionales (Guerreño, Provoste, Valdés, 2006, pp. 20). Estos elementos llevan a que cualquier evaluación de la incorporación de la perspectiva de género en la educación contenga elementos positivos (i.e. mayor cobertura que benéfica a la mujer) y negativos (i.e. avances limitados en las otras metas de equidad de género). Finalmente, se constata que los problemas centrales de la agenda de género en el sistema educacional dicen relación con la reproducción de estereotipos y prejuicios sobre ambos sexos, particularmente

en la distribución y valoración de determinados roles sociales para hombres y mujeres (Guerreo, Provoste, Valdés, 2006, pp. 11).

### **1.3. Literacidad y Género en España y América Latina<sup>5</sup>**

Los estudios de género han realizado numerosas pruebas para constatar empíricamente la existencia de diferencias entre mujeres y hombres. El terreno educativo ha sido un campo importante donde se han evidenciado las diferencias en el aprovechamiento y logro del aprendizaje entre géneros. La indagación sobre estas diferencias se han centrado principalmente en las áreas de lengua y matemáticas por tratarse de áreas clave en el desarrollo cognitivo de los sujetos. (Cervini, 2002; Cervini y Dari, 2009; Martínez, 2006; INEE, 2005; Inda, et. al. 2010).

Uno de los primeros hitos en la investigación de las diferencias sexuales es el estudio psicológico de Maccoby y Jacklin (1974), que constató que los varones adolescentes tenían mejor desempeño en habilidades matemáticas, mientras que sus contrapartes femeninas les superaban en el área del lenguaje (Cervini y Dari, 2009). Su enfoque disciplinario y marco conceptual lo llevó a subrayar y visibilizar aspectos fundamentalmente psicológicos, personales e individuales en las explicaciones que postulaba sobre las diferencias observadas. Posteriormente, con la consolidación de esta línea de investigación, parte de los estudios se han dedicado a identificar también los factores sociales que influyen en el rendimiento académico de los adolescentes, destacándose variables como nivel socioeconómico, escolaridad de los padres, modalidad escolar, etc. Estos estudios han concluido que los aprendizajes de los jóvenes están fuertemente influenciados por factores propios del sistema educativo y también las características socio-económicas del hogar (Caso y Hernández, 2007; Muelle, 2013).

---

<sup>5</sup> Este apartado está basado en una revisión de la literatura en América Latina y España en los últimos 10 años. Se recurrió a las bases de datos: Latindex, Scielo, Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (REDALYC), al Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL), Google Académico, Dialnet, e-revist@s, IRESIE de la UNAM y las páginas oficiales en México del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) y la Secretaría de Educación Pública (SEP). Los descriptores empleados fueron masculinidad y literacidad Lecto-comprensión, hasta más específicos como lectura en adolescentes, género y educación secundaria, literacidad en hombres, lectura crítica, lecto-comprensión en hombres, diferencias de género en Lengua y diferencias de género en aprovechamiento en la adolescencia. La búsqueda arrojó gran número de revistas especializadas y artículos, pero solamente 143 estaban relacionados con la temática, los que fueron objeto de un segundo filtro para verificar su pertinencia, quedando 28 documentos para el análisis. De este material, en realidad fue poco lo que se encontró sobre investigaciones en el tema de literacidad y masculinidades.

La constatación empírica de que existen diferencias de género en el rendimiento académico en la asignatura de lenguaje a favor de estudiantes mujeres es internacional. En España, un estudio que usó variables cognitivo-motivacionales<sup>6</sup> 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). Distintas pruebas estandarizadas aplicadas a nivel internacional (Ej. PISA) muestran que el rendimiento de estudiantes mujeres en lenguaje y lectura superan a los puntajes de los hombres en todos los países participantes (INEE, 2012; Francis & Skelton, 2005; Backhoff, et. al. 2005). En América Latina, una importante medición que reconfirma esta tendencia fue el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo SERCE (LLECE, 2006) 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, siendo ya en el tercer grado de primaria una diferencia de 12.7 puntos porcentuales, donde las niñas aventajan a los niños. En sexto grado, la brecha se reduce, pero sigue estando a favor de las niñas con 10.4 puntos porcentuales de diferencia en la región.

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

Son menos numerosos los análisis que se han hecho en etapas más avanzadas de la escuela. Muchos de ellos se refieren a la equidad, pero entendida como el nivel de acceso a la educación más que a las diferencias de género (OEI, 2010). Y sobre cómo el género afecta directamente el logro educativo, específicamente en Lenguaje en el nivel secundario en América Latina, resultan escasas las investigaciones. Un esfuerzo destacable por conectar este tipo de equidad y el género lo constituyen algunos estudios argentinos que versan sobre el logro educativo (Cervini, 2002; Cervini y Dari,

---

<sup>6</sup> Algunas son metas académicas, auto-concepto académico y uso de estrategias de aprendizaje significativo.

2009). Esta relación fue posible porque se refiere al propósito del gobierno –como parte de políticas públicas más extensas para América Latina (CEPAL/UNESCO, 1996)- de garantizar una educación básica de calidad, por lo tanto hombres y mujeres deberán tener igual acceso a oportunidades que les permitan obtener los mejores logros en el aprendizaje. Ahora bien, como las brechas entre mujeres y hombres en ciertas asignaturas resultaban evidentes, se buscaron explicaciones sobre cómo el género, el origen social y los antecedentes académicos violaban este principio de igualdad de oportunidades.

Las inconsistencias que encuentran Cervini y Dari en estudios anteriores se refieren a cuestiones metodológicas, como la selección de muestras reducidas que pueden afectar las cuestiones de género por la idiosincrasia del subgrupo; ellos se propusieron hacer un estudio en Argentina que cubriera este vacío tomando el género no como un dato de desagregación más, sino en interacción con los aspectos socioeconómicos, tanto del estudiante como de la escuela, así como de las variaciones que se dan en el sistema educativo en su conjunto. Realizaron el tratamiento estadístico de muestra extensa y representativa, utilizando el Censo Nacional de Finalización del Nivel Secundario-1998, que evidenció brechas de género en el aprendizaje del estudio de la Lengua a favor de las mujeres, dato constante aún después de controlar variables como los antecedentes del alumno y la composición de la escuela. Esto significa que la diferencia entre géneros, respecto al nivel de aprendizaje en Lengua se mantiene superior para las mujeres, a pesar del contexto individual y escolar. Al parecer, también sugiere que el género es un factor que afecta dicho aprendizaje, ya que en las escuelas que muestran más equidad en este sentido, la brecha diferencial se sigue manteniendo, pero a escala menor. (Cervini y Dari, 2009)

El único estudio cualitativo encontrado en esta búsqueda fue realizado en Chile con alumnos del último ciclo secundario, el cual resalta la importancia de la figura docente y las representaciones de las expectativas en el logro de aprendizajes en matemáticas para cada género, y cómo éstas determinan ciertas prácticas pedagógicas que condicionan un aprendizaje diferenciado de la asignatura (Flores, 2007). Estas son algunas explicaciones que podrían constituir posibles supuestos para el caso de la literacidad.

Otra investigación chilena, pero de corte cuantitativo, parece corroborar la importancia del profesorado en la diferencia de géneros sobre el rendimiento académico en lectura (March, 2009). De acuerdo al análisis hecho con los datos de las pruebas SIMCE 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 de ‘tipo de dependencia’

-municipal, particular subvencionado o pagado. Además, en las escuelas de un solo sexo se pudo observar que las estudiantes de 15 años destacan por sobre los hombres no sólo en lenguaje sino también en matemáticas. 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 disminuye considerablemente cuando el profesor es hombre. Esto sugiere que el género del profesor incide de una u otra manera en el aprendizaje de sus estudiantes. March hace mención también que este dato ha venido reportándose en otros países como Inglaterra y E.U.

En Perú, Zárate (2010) presenta un trabajo que aporta dos elementos al presente estudio. Por un lado, especifica el concepto de literacidad y su evolución en la literatura científica; y por el otro, hace una propuesta metodológica. En relación al primer aspecto, ubica el inicio del término Lectura Crítica en los años 1980's en Australia con autores como Street, Barton, Hamilton, entre otros. En el mundo hispano parlante, es en España (Comunidad Autónoma de Cataluña) que comienza a utilizarse en los manuales de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). En el caso peruano, comienzan con estudios de Aliagas, Martí y López en 2008 donde se analizaban tanto las características de los libros de texto que servían como guías, pero también por el uso que otorgaban las/os profesoras/es de dicho material. Este autor señala también que existen pocos trabajos empíricos respecto a la lectura crítica de los libros de texto, a pesar que en Perú es una actividad obligatoria para cada estudiante de secundaria. (Zárate, Op. cit.)

Respecto a su propuesta metodológica, analiza los libros de texto públicos y privados -en los que, por cierto, no encontraron diferencias importantes para analizar relaciones de poder y dominación, así como la ideología. Si bien estos son temas relacionados con el género, pero no los analiza como tal. Sólo los contempla como una de las líneas de investigación a seguir en el futuro.

También en Perú, López, Aliagas, Martí y Aravena (2008) presentan un estudio que se proponía dos objetivos: primero analizar las actividades de lectura contenidas en manuales a nivel secundaria; y segundo estudiar cómo las emplean las/os docentes dentro del aula conforme las necesidades de sus estudiantes. Los principales hallazgos son que los textos analizados no orientan de manera explícita cómo debe emplearse una lectura crítica, y tampoco el profesorado propicia una interacción que permita incorporar la lectura como una práctica sociocultural. Por perspectiva sociocultural entienden que ésta debe analizarse desde quién y en qué contexto se produjo un texto, pero también el contexto de quién lee y cómo ese escrito le permite entender e interactuar con su realidad concreta.

En ello está ligada la capacidad de lectura con la habilidad de escritura. Definen la literacidad crítica como la “...capacidad de los individuos de apropiarse de los discursos desde una perspectiva activa y profunda, relacionando los textos con las intenciones y las ideologías subyacentes, con las representaciones que transmiten, con la comunidad discursiva en la que se inserta y, por tanto, con el contexto sociocultural que les otorga sentido”. (Op. cit. p. 106)

Se encontró nuevamente en Perú un estudio que sistematiza las dificultades de literacidad académica, que enfrentan estudiantes preuniversitarios, donde se les exige la lectura de textos y la generación de otros (Mesía, 2008). Para ello se tomó como base un curso denominado “Evaluación de talento”, el que se desarrolló en diecisiete semanas en las cuales las/os estudiantes debían redactar escritos basados en varias fuentes escritas, también se apoyó en la realización de entrevistas, tanto a docentes como alumnas/o (cinco mujeres y un varón) para conocer sus dificultades, así como la realización de grupos focales (dos grupos de dos mujeres y cuatro hombres). Lo relevante de esta sistematización es la actitud de apoyo por parte del magisterio, así como conocimiento de la lengua. Sin embargo, los resultados son negativos.

Paz, Rocha, Gonzáles y Alvéstegui (2011) realizaron un estudio de sistematización sobre lectura y escritura de los bachilleres que recién han ingresado a la Universidad Católica de Bolivia con deficiencias de lecto-escritura. Estos autores también retoman el concepto de Lectura Crítica, quienes la consideran un elemento fundamental para el resto de la formación educativa de cualquier profesión universitaria. Tomaron como base un curso remedial que se imparte en todas las carreras denominado “Pensamiento Crítico”. Reportan lo ocurrido en el primer semestre de 2010, cuando trabajaron con una muestra de 671 estudiantes que equivalen al 55% del total de ese periodo. Del total de la muestra 54.7% son hombres y 45.3% mujeres.

El estudio comprendía tres objetivos: primero, evaluar el grado de habilidad de lecto-comprensión y escritura de las/os estudiantes. Para ello había una escala de cinco niveles con distintos rangos de puntaje en base al número de aciertos: Malo (49% o menos), regular (50-60%), bueno (61-70%), muy bueno (71-90%) y excelente (91-100%). Segundo, cómo perciben las/os estudiantes sus hábitos de lectura y escritura; y tercero, la percepción que tienen las/os docentes al respecto. La parte novedosa de estos autores es que diagnostican, a la vez que les permite intervenir mediante un curso obligatorio sobre pensamiento crítico y entender la interdependencia entre lectura y escritura como parte del proceso de literacidad.

En este sentido, la escritura debía cumplir con cinco indicadores: adecuación, cohesión, coherencia, argumentación y ortografía. Los resultados encontrados fueron que la mayoría de las/os estudiantes tienen un desempeño satisfactorio para textos cortos y simples con un 84.9%, lo que posibilita un trabajo posterior con documentos de mayor complejidad. Sin embargo, mostraban dificultades al momento de tratar de hacer inferencias sobre esa lectura o retomarlo como material de algún escrito.

En Argentina encontramos una inquietud similar a la de Bolivia, allí la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Catamarca propone un curso remedial de 60 horas denominado “Lectura, Comprensión y Producción de textos” para todas sus carreras. Arce (2013) es quien lo estudia y sistematiza. Describe que el curso consiste en una serie de diversas lecturas, pero de un mismo tema, con la intención de tener distintos puntos de vista, obligando a analizarlos todos, para ver cuál es el más adecuado conforme un razonamiento de por medio.

En México se han llevado a cabo diversas encuestas nacionales respecto a los hábitos de lectura y la brecha de género en esta materia. En general, todas ellas concuerdan que dicha brecha existe en todos los niveles del sistema educacional. Por ejemplo, recientemente (2013), el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) que monitorea el comportamiento de los resultados en educación básica y media superior de México, con referencia a otros seis países de la OCDE, entre los años 2000 y 2009, pretende conocer, entre otras cosas, en qué medida los estudiantes han adquirido competencias en Español. Para ello, se hizo un diagnóstico con información combinada de PISA 2000, 2003, 2006 y 2009, EXCALE 2005 Y 2008 –a los 15 años- y el desempeño del último grado de educación media superior en 2009 –a los 18 años- constatando la trayectoria en el paso de la educación básica a la educación media. En el indicador de bajo desempeño en escala global en Lectura, es decir, alumnos que presentan “dificultades para emplear las competencias [en lectura] como un instrumento en la adquisición de nuevos conocimientos y para desarrollar destrezas en otras áreas, impidiendo la continuación de sus estudios y limitando su participación en la sociedad” (INEE 20013, p. 432), se observó que a los 15 años es menor el porcentaje de mujeres con bajo desempeño en relación a los hombres, quienes presentan 10,9 puntos porcentuales de diferencia en el año 2000. En 2009 los hombres siguieron desempeñándose por debajo de las mujeres: 34,1% para ellas frente al 46.2% para ellos; aunque comparativamente mejor que en la evaluación anterior con su mismo sexo, la brecha no solo se mantuvo sino que aumentó a 12.1 puntos. Los estudiantes de 18 años, por su parte, en 2009 muestran igual una diferencia a favor de las mujeres en cuanto a bajo desempeño: 23,6% frente al 18,2%, con un margen de 5,4 puntos porcentuales, aunque es de destacar que la brecha se redujo notablemente respecto a los de 15 años de edad.

En el comparativo con seis países de referencia se presentan datos de porcentajes globales respecto al promedio de bajo desempeño en Lectura de la OCDE para 2009 (18.1%), donde México se sitúa con un porcentaje elevado (40.1) superado por Corea (5.8), Canadá (10.3), E.U. (17.6), España (19.6) y Chile (30.6); solo mejor que Brasil (51.6), pero no se hace la separación por género (INEE 2013).

En cuanto a los alumnos con alto desempeño en Lectura, esto es, aquellos estudiantes que “cuentan con potencial para realizar actividades de alta complejidad en el dominio y que emplean sus competencias en la adquisición de nuevos conocimientos y destrezas en otras áreas del conocimiento” (INEE, 2013, p. 438), monitoreados a lo largo de los años, se observa que hubo un decremento en ambos sexos, pero siempre manteniéndose la brecha a favor de las mujeres: 2 puntos porcentuales sobre los hombres en el año 2000 se amplió en 2009 a 3.4 puntos, con 6,8% sobre 4,5% . De igual manera, las mujeres en el último grado de bachillerato sobrepasan a los hombres con un margen de 2.8 puntos porcentuales, con un 15,6% femenino respecto del 12,8% masculino. Nuevamente la brecha se mantuvo como en el nivel anterior.

En la gran mayoría de estudios en México sobre resultados de aprovechamiento –producto de pruebas estandarizadas-, el análisis se enfoca en indicadores de contexto sociodemográfico, socioeconómico, socioeducativo, recursos humanos y físicos, permanencia y proceso escolar. Los cruces por género están generalmente ausentes o se presentan como un dato de desagregación sin mucho impacto.

De hecho, el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa INEE, reitera que las causas de la situación del sistema educativo mexicano se deben a muchos factores, entre otros la desigualdad social y la de los servicios, las carencias del contexto y de la escuela, las características del alumnado, así como las pobrezas económica y educativa, todos combinados explicarían el bajo rendimiento en las asignaturas base. Se concluye con dos metas principales: que para el 2015 todos los jóvenes tengan acceso a la educación secundaria y que la mayoría alcance los niveles de desempeño satisfactorios en lengua y matemáticas, atendiendo estándares de evaluaciones independientes (Martínez, 2006); otra vez se omite el análisis sobre el género y sobre la incidencia que éste pudiese tener.

Resalta en esta búsqueda el texto de Castro (2013), quien empleando los resultados de la Prueba Pisa 2009 en el área de Lectura, explica las razones del bajo rendimiento de estudiantes mexicanos. Este autor plantea que se debe a los modelos de enseñanza utilizados en las aulas, basados en el conductismo, lo que promueve tipos de

aprendizaje mecánicos y esta lógica está en contraposición con la comprensión lectora que se busca en última instancia.

La gran mayoría de estudios de México sobre el tema son de corte cuantitativo y casi ninguno de los aquí encontrados pretende explicar las causas de las diferencias de género detectadas en los resultados. Centrarse en las pruebas estandarizadas para encontrar respuestas sobre lo que determina la calidad y aportar con ello a la mejora de la educación, no parece ser lo más razonable, toda vez que este tipo de examen arroja datos de suma importancia para hacer comparativos tanto a nivel nacional como internacional, los sistemas educativos que permitan tomar decisiones en términos de políticas públicas (Moreno, 2010), pero se necesita mucho más que datos estadísticos para descubrir los orígenes del éxito en educación.

En resumen, la siguiente literatura es fundamentalmente de carácter descriptiva que en general se limita a plantear que en el rendimiento académico hay diferencias de género, identificando factores fisiológicos, psicológicos y sociales. Que dentro de los factores sociales, el sistema educativo y el clima escolar local juegan un papel relevante en logro académico de estudiantes de ambos sexos.

#### **1.4. Lectura y masculinidad**

La relación lectura y masculinidades es un tema poco analizado en la investigación cualitativa, más aún en los países latinoamericanos. Se han realizado tratamientos estadísticos sobre la actividad lectora en jóvenes, pero el análisis no llega a describir la relación de los hallazgos con el género.

En un estudio descriptivo de preferencias de lectura en España entre jóvenes de 15 y 16 años de edad, Latorre (2007) encontró que la lectura es una de las últimas actividades que escogerían en sus ratos de ocio, sólo por arriba de ir al teatro y estudiar; prefieren salir con amigos, escuchar música y ver televisión para pasar el tiempo libre. Aun así, estos jóvenes tienen suficientes datos sobre hechos literarios considerando su edad, debido a la escuela y no a la iniciativa individual; los adolescentes no leen periódicos ni siguen la actualidad literaria por ningún medio. Si bien esto es explicable porque como dice González Nieto: *“(Cuando se llega a la) adolescencia los hábitos de lectura se debilitan y en muchos casos se pierden. El mercado del ocio ha creado unos circuitos audiovisuales de una enorme trivialidad que enganchan fácilmente a los adolescentes y los modelos del éxito social no están precisamente en los personajes que destacan por su cultura y menos por su cultura literaria”* (2001, en Latorre, 2007, p.62).

No obstante, de acuerdo a lo arrojado por otras encuestas sobre hábitos lectores (CIDE; OCDE; en Latorre, 2007), en España los adolescentes leen más que los adultos en razón de 3 a 1, lo que significa un descenso significativo, una vez que la obligatoriedad escolar cesa. Pareciera que la insistencia en las escuelas de obligar para formar el hábito no necesariamente produce el gusto por leer, indispensable para que el éste persista.

Es evidente que el tratamiento escolar de la lectura, sobre todo en los niveles medios de educación, está relacionado con el desarrollo de competencias muy precisas sobre el uso de estrategias lectoras, de modo que la lectura se relaciona a una 'tarea escolar' específica: resumen, reporte, cuestionario, etc.; esto limita la función lectora a tener que 'probar' que se ha leído, creando cierta idea condicionada de abordaje que focaliza la atención sobre aspectos predeterminados en el texto, algo que no se da cuando se tienen motivaciones recreativas. (Mendoza en Latorre, 2007).

A pesar de la importancia que revisten estudios sobre las preferencias y hábitos de lectura en jóvenes, no se hacen distinciones de género en la mayoría; generalmente se trata de encuestas cuya validez se ha cuestionado debido a la metodología empleada, ya que no refleja verazmente una realidad viniendo de declaraciones imposibles de verificar. Con esto en mente, Peredo y González (2007) realizaron entrevistas temáticas a 120 jóvenes entre 16 y 18 años de dos preparatorias: una en Guadalajara, México y otra en Laredo, E.U; todos nacidos en México, 34 mujeres y 26 hombres por cada ciudad. La entrevista no preguntó directamente sobre hábitos lectores, pero permitió que el tema se tocara de forma natural, de modo que se averiguó que es lo que realmente leen los y las jóvenes. Encontraron que todos en general tienen gusto por las revistas y los libros, con un propósito muy específico: entretenimiento en el caso de las revistas de nota rosa que en su mayoría leen mujeres; y obtener datos puntuales sobre cultura general en el caso de revistas de divulgación de conocimiento, que eligen tanto mujeres como hombres. Se trata de textos que no son complejos, con párrafos breves, exceso de imágenes y temáticas de tratamiento sencillo, si no carente, que además no demandan dominio de estrategias lectoras de alto nivel ni las promueven, lo que tampoco es su finalidad. Es lectura de consumo accesible plagada de publicidad, de bajo costo y popularidad.

Otro dato interesante sobre el gusto por la lectura de revistas es que se dio un caso contrastante: las mujeres en Laredo leen más revistas del corazón (28%) que los hombres (17%), en tanto que en Guadalajara, las mujeres y hombres casi en los mismos términos (34 y 35%) leen revistas de divulgación. Por el contrario, los varones de Laredo leen más revistas de divulgación (11% frente al 1% de mujeres), en

tanto que mujeres y hombres de Guadalajara (1% y 1%) prácticamente no leen revistas del corazón. Esto no quiere decir que el nivel cultural o el esfuerzo cognitivo de los segundo sea mejor, si recordamos que las revistas de divulgación, salvo la temática, su exigencia de estrategias lectoras es igualmente muy básica.

La lectura es un producto cultural de importancia, que media entre el ambiente y el sujeto, favoreciendo el desarrollo de las funciones psicológicas a nivel superior, que a su vez darán pauta a la autorregulación del individuo para una mejor interpretación e interacción con su realidad (Vygotsky, 1993), es un dato no menor que la juventud parezca indiferente ante el tipo de lectura que se le oferta.

Respecto a los libros, las preferencias están con los de superación personal, que tratan temas cercanos a su experiencia, necesidades emocionales y relaciones humanas. Los libros que les obligan a leer en la escuela son los que no seleccionan cuando tienen la libertad de hacerlo. Los autores que mencionan mayoritariamente son dos, cuya característica principal es la temática influida por el cristianismo, de lenguaje simple, narrativa lineal y predecible, además de un estilo práctico, direccionado a consejos y poco análisis en sus argumentos (Peredo y González, 2007). Este tipo de materiales, muy a la mano, sugiere que configura cierto perfil lector: aquel preocupado y ocupado en la inmediatez de lo personal, que sortea los problemas, arropándose a una voluntad superior.

Por otro lado, el intercambio de libros entre los jóvenes de esta muestra resultó ser un factor de accesibilidad que la escuela suele promover; no todo el material lector sugerido u obligado en la escuela es rechazado, pero gran parte sí lo es. La familia y los amigos constituyen otros factores importantes al proveer de lectura que circula por recomendación. Estos hallazgos concluyen que los temas de interés y la libertad de elegir qué leer, son dos factores estimulantes en estos jóvenes.

Sin duda, el gusto por la lectura es importante, pero el acto mismo de leer, como está demostrado en estos casos, no implica que se desarrollen habilidades complejas de alto valor cognitivo que tiene la interacción con un texto en la búsqueda de significado. El nivel de estrategias de comprensión lectora es lo que aquí está en juego.

Y precisamente con el propósito de averiguar el proceso que siguen los jóvenes al leer un texto para comprenderlo, se hizo una investigación de corte mixto (Madero y Gómez, 2013), donde se aplicaron exámenes estandarizados liberados PISA 2000 de lectura comprensiva a jóvenes de 15 y 16 años de 8 escuelas de nivel secundario en México; seleccionaron dos alumnos de cada escuela –el de más bajo y más alto desempeño-, quienes hicieron dos tareas lectoras con el propósito de hacer visibles

las estrategias empleadas en su resolución; también se realizaron entrevistas semi estructuradas que validaran dichas observaciones. Adicionalmente, la entrevista permitió descubrir las creencias de los alumnos respecto a la lectura, cómo la valoran, qué significado le dan y cómo la utilizan<sup>7</sup>.

Madero y Gómez encontraron que los estudiantes, en términos generales, siguen una ruta para comprender los textos dependiendo de su nivel lector: los de alto nivel han logrado dominio en las estrategias de lectura que les permiten simplemente leer, toda vez que comprenden lo que están leyendo; los estudiantes que tienen bajo desempeño simulan leer pero no son capaces de comprender, porque no pueden auto gestionar las estrategias que les permiten la comprensión, es decir, su dominio se ve limitado por tres factores encontrados en esta investigación: a) la falta de auto-monitoreo que les ayude a darse cuenta que no están comprendiendo y deben usar una estrategia, lo que significa que la metacognición falla al no revelar un problema. b) Detectar la falta de comprensión, pero las creencias sobre la lectura impiden buscar estrategias: creer que es imposible comprender porque no se entiende a la lectura como un proceso de construcción de significados; creer que no se está capacitado para ello; o c) creer que no vale la pena el esfuerzo, porque no se atribuye valor al acto de leer.

En otras palabras, la ruta de lectura que siguieron los y las jóvenes en esta investigación dependió del pensamiento metacognitivo que revela cuándo se enfrentan a un problema de comprensión y así tomar decisiones respecto a cómo resolverlo: en función de ciertas creencias relacionadas con el concepto constructivo de la lectura, la propia eficacia en lectura y/o cómo se valore la lectura. Los buenos lectores muestran capacidad reflexiva suficiente y creencias positivas respecto a su desempeño que les ayudan a tomar las mejores decisiones para lograr reconstruir el significado del texto; por su parte, los lectores de bajo nivel mostraron dificultades en algún momento del proceso, que les impidió aplicar cada vez menos estrategias o ser menos efectivas, corroborando sus creencias negativas sobre la lectura (Madero y Gómez, 2013; Urquijo, 2002).

Los hallazgos ratifican que el pensamiento metacognitivo se desarrolla gracias a las creencias que se forman tanto de la lectura como del lector, es decir, *“Creencias en las que el alumno sepa que la comprensión se puede construir y que él es capaz de superar un problema, promoverán la reflexión y el monitoreo de su proceso lector”*. (Madero y Gómez, 2013, p.132) El monitoreo del proceso, de acuerdo a esto, es una de las claves para que un sujeto se dé cuenta que hay problemas en su comprensión del texto y decida cambiar de estrategia con miras a superarlo, en la medida, desde luego, que

---

<sup>7</sup> La guía de entrevista se encuentra en el archivo del estudio de Madero y Gómez.

tenga claro que la lectura implica una reconstrucción personal del significado y que cuentan con herramientas mentales para hacerlo.

Lo reportado aquí resulta de interés para detectar los procesos seguidos en el tratamiento de un texto por jóvenes de 15 años, aunque no muestra distinción de género. No obstante, si una buena parte de investigaciones confirman la existencia de una brecha a favor de las mujeres, en el desempeño de la literacidad en términos generales, podríamos pensar que la mayoría de las estudiantes cuentan con un alto nivel de comprensión lectora gracias a que han desarrollado estrategias de monitoreo, además de creencias favorables hacia el acto de leer y la importancia que ésta tiene en su vida académica, por lo menos; en tanto que para los varones sería al contrario, no cuentan con un proceso metacognitivo suficiente que les permita monitorear su falta de comprensión, porque además no se sienten competentes ni le dan sentido al acto de leer. ¿Pero por qué sucede así?

En este sentido, la investigación *“muestra que existe una relación entre las creencias lectoras y el nivel de comprensión de los alumnos”* (Madero y Gómez, 2013, p.134); otros estudios enfatizan la importancia de la creencia personal de una mejor competencia en lenguaje, que tiende a estar presente en las niñas, como una variable de gran influencia (Marsh, et. al. 2005, en Páez, et. al. 2007), de tal manera que se genera un auto concepto elevado sobre la capacidad de controlar los propios procesos de aprendizaje (Valle, et. al. 1999 en Miñano y Castejón, 2011); del mismo modo, otra variable significativa es el éxito/fracaso, acumulados en la experiencia de los alumnos, según el cual el rendimiento y confianza que tengan en su competencia en un área –Lenguaje por ejemplo- definirá su auto concepto (Miñano y Castejón, 2011).

Por lo tanto, parece pertinente ahondar más sobre las creencias y cómo se consolidan en los individuos; esto significaría averiguar sobre las formas de iniciación a la lectura, los momentos significativos que la potenciaron o la obstaculizaron, inclusive las representaciones estereotipadas según el género para concebir la lectura, que podrían configurar esas creencias que se presentan como factor de relevancia en el posterior desempeño de las y los estudiantes.

Una posible explicación se da desde la Sociología, que ha intentado describir el fenómeno reproductor en la escuela de la asimetría de poder entre géneros: desde la invisibilización de lo femenino en los libros de texto, hasta el dominio de los espacios escolares y las interacciones en el aula que privilegian a los varones. Y a pesar de ello, un hecho que ha llamado la atención es que las mujeres estén demostrando mayor eficiencia terminal y constancia en los estudios, así como mejor desempeño en ciertas áreas como Lenguaje, cuando la escuela en términos generales tiende a favorecer a sus

contrapartes masculinas. Marrero (2008) explica que coexisten dos órdenes en la función reproductora de la escuela: lo explícito institucional y lo implícito. De acuerdo a esto, las niñas, como cualquier otro sujeto que se encuentra en desventaja social, se aferran al conjunto de reglas impuestas por la escuela, como necesarias para lo que se considera exitoso que, en nombre del universalismo del conocimiento, se erigen como el estándar para alcanzar expectativas en apariencia neutrales.

Los varones, por su posición privilegiada desde el ámbito familiar, no necesitan hacer esto. Ellos se mueven en el ámbito de lo implícito, donde hay otras reglas que cuentan con la validez social y legitiman lo masculino. Es un hecho generalizado que se tienda a valorar el éxito femenino en función del esfuerzo y el éxito masculino en función de la inteligencia (Flores, 2007).

Y esto, que se presenta como desfavorecedor para las niñas, se convierte precisamente en su fortaleza, porque al asumir más seriamente que los niños el respeto por las reglas, trasgreden el orden implícito y obligan a la institución escolar a reconocerlas como sujetos con derecho propio (Subirats, en Marrero, 2008); aprovechan la obediencia a la norma para alcanzar esa universalidad del conocimiento neutro e igualitario.

Esto no significa, asegura Marrero, que las niñas tomen consciencia de su condición de género; por el contrario, parecen asumir la obediencia como parte de su rol, mientras que los hombres hacen lo propio y se deslindan de esa obediencia como opositora a su masculinidad. Estudios estadísticos parecen darle la razón ya que han evidenciado que las estudiantes tienen mejor rendimiento académico, escolar, mayor motivación, habilidades de estudio, pero peor autoestima en relación a los estudiantes varones (Caso y Hernández, 2007).

Si esto es así, significaría que existen estereotipos de alumnos y alumnas, que explicarían en parte por qué las conductas y hábitos asociados a la práctica escolar tienden a contraponerse: *“Si el esfuerzo se convierte en un modo de ser “femenino” en la escuela, esto puede afectar también la construcción de un modo de ser escolar masculino”* (Marrero, 2008, p. 37), esto es, la exhibición del capital cultural en situaciones de participación pública que deja recompensas inmediatas por el reconocimiento del saber que comprobaría la llamada ‘ideología del talento natural’ –y sostiene la supuesta mayor inteligencia de los hombres- (Bourdieu en Marrero, 2008), pero que no basta cuando se trata de mayores exigencias o de áreas que no se dominan del todo. Lo que lleva a suponer que, si las niñas se desempeñan bien en lenguaje sería ‘esperable’ que los niños no lo hicieran tan bien; lo mismo ocurriría en el caso de matemáticas pero a la inversa. La literatura también sugiere que los y las

docentes se inclinan a promover y valorar más la participación de los hombres en clases de matemáticas y ciencias, debido a las expectativas que consciente o inconscientemente tienen sobre las capacidades de estos sobre las mujeres (Flores, 2007).

Por lo tanto, parecería que los y las profesoras son un factor más, entre los muchos implicados, en la reproducción de roles y estereotipos de género que marcan las expectativas sociales internalizadas sobre las capacidades de hombres y mujeres en relación a ciertas áreas escolares; todo esto a su vez 'moldea' las propias creencias individuales que se auto cumplen, desarrollando selectivamente habilidades cognitivas, reafirmando dichas creencias, formando cierto auto concepto, afianzando la autoestima y actuando en función de este proceso circular que se repite en la experiencia cotidiana escolar de éxitos o fracasos, de lo social a lo particular y viceversa.

En resumen, la literatura se limita a analizar los hábitos de lectura encontrando que señalan que es una actividad con baja valoración, siendo considerada una actividad escolar más bien obligatoria que lúdica entre los jóvenes. Los textos no profundizan mayormente en las diferencias de género más allá de constatar que hombres y mujeres tienen gustos distintos en la materia.

Dentro de la bibliografía encontrada en América Latina, sobresalen los trabajos en Brasil de la Dra. Marília Carvalho, quien ha estudiado principalmente la relación del peso que guarda el género y la raza con el desempeño escolar en este país desde 1999, partiendo del principio que existe discriminación por las características biológicas, pero que en el fondo corresponden a construcciones sociales (Carvalho, 2005).

Un ejemplo de esta trayectoria consiste en un avance de investigación (Carvalho, 2005) donde plantea que la reprobación en los primeros cuatro ciclos de educación básica, los niños presentan mayor índice de reprobación que las niñas, especialmente los niños negros. Con estos datos estadísticos como base, trabajó en una escuela pública de Sao Paulo haciendo entrevistas semi-estructuradas a ocho profesoras y una coordinadora pedagógica; también aplicó un cuestionario de caracterización socio-económica, llenado por las familias y otro de auto-clasificación racial. Partía de la hipótesis de que la diferencia entre la percepción racial que tenían las profesoras y la que tenían las/os niños influía en la evaluación realizada con la que se clasifica el desempeño escolar, donde se incluye tanto el aprendizaje como el comportamiento.

Por ejemplo, ella descubrió (Carvalho, 2009) que en el nivel básico de educación, la manera en que se conceptualiza la evaluación es fundamental para la medición de los

resultados académicos que obtengan los/as niños/as. Cuando hay objetivos pedagógicos claros y criterios transparentes para evaluar los aprendizajes, pueden minimizarse los factores de raza y sexo. Esto se logró mediante el levantamiento de registros de observación y entrevistas a nueve profesoras alfabetizadoras en el mismo número de escuelas públicas en la ciudad de Sao Paulo. Se aplicó además un cuestionario a las/os estudiantes para evaluar su nivel socioeconómico.

En otro de sus escritos (Carvalho, 2012) ha reunido un estado del arte de la relación entre desempeño escolar y género entre 1993 y 2007. Los trabajos son principalmente tesis y disertaciones. De un total de 71 trabajos, hicieron una selección de los más relevantes quedando en 21, cuya coincidencia era el hallazgo de que en las escuelas públicas de educación básica, tanto rurales como urbanas, las prácticas de las maestras estimulaban ciertos comportamientos que se convertían en una continuación de la socialización de las familias, el que se configuró como factor clave en el desempeño de las niñas sobre los niños, porque es a las niñas a quienes se les instruye en el orden, responsabilidad, obediencia, etc., en el seno familiar, constituyendo hábitos útiles para el éxito escolar. Especialmente cuando en los escenarios educativos se construye la identidad escolar que remite a los contextos sociales, políticos y culturales en que se han ido construyendo las biografías de los diferentes actores (Rivas, Leite, Márquez, & Padua, 2010).

Con la intención de profundizar en los procesos de socialización, Carvalho (2014) hizo un estudio cualitativo de ocho familias de colonias populares en la ciudad de Sao Paulo, donde las niñas presentaban un mejor desempeño escolar. Para ello, se aplicaron entrevistas semi estructuradas a ocho madres, dos padres y diez niños y niñas. Además de esto, se realizaron conversaciones y observaciones a un total de 26 niños, niñas y jóvenes tanto hombres como mujeres. Encontraron que la socialización de las familias de sectores populares urbanos favorece a las niñas, porque aprenden comportamientos deseados en las escuelas tales como la disciplina, la organización y la obediencia. Esas restricciones se convierten en elementos extra curriculares valorados positivamente por la escuela, lo que parece una paradoja, ya que esta cualidad se obtiene debido a la misma subordinación de las niñas por motivo del género.

Aunque las expectativas formadas, tanto por las familias como por las instituciones educativas, hacia niños y niñas en relación al comportamiento esperado en cuanto al orden, disciplina y obediencia –que ellas cumplen con mayor frecuencia– conduciría a que las niñas obtuvieran notas más favorables por su buen desempeño, no explica del todo el hecho de que su rendimiento en Lenguaje sea mejor que el de sus compañeros,

toda vez que sus capacidades y habilidades académicas no dependen directamente de los antedichos comportamientos.

Por otro lado, Carvalho (2012) resalta que todavía quedan algunas pautas, para mayor precisión *omisiones fundamentales por descubrir*: a) estudios sobre la lengua; y b) la inclusión de *estratos socioeconómicos medios*. Respecto del primer aspecto, resulta esencial porque la literacidad como habilidad adquirida depende fundamentalmente de cómo se incorpora la lengua misma, primero de forma oral para pasar en un segundo momento a su expresión escrita. Este elemento ha sido abordado por Vygotsky (1993) en su obra más conocida "*Pensamiento y Lenguaje*" en que la incorporación de la cultura, depende fundamentalmente de la asimilación de la lengua de manera personal bajo la influencia y ayuda de otras personas. Este autor no pudo realizar estudios puntuales sobre la diferencia entre niñas y niños, sin embargo, pueden servir de base para una hipótesis: si la actividad determina la conciencia, las actividades socioculturales de las niñas, posibilitan una mayor y mejor incorporación del lenguaje porque su actividad principal consiste en verbalizar lo que sienten, lo que piensan, lo que hacen, todo es parte de su intimidad comunicable, que es aceptable por su condición de género, fruto de la construcción social de discursos sociales sobre el amor y la intimidad tradicionalmente asociada a lo femenino (Neves, 2007). Por ser esta característica de origen sociocultural, también podría asumirse factible a desarrollar en los niños varones, por lo que deben buscarse esas actividades socioculturales en los estudiantes que tienen desempeños en literacidad a la par de sus compañeras.

Por otro lado, las investigaciones revisadas provenientes de Brasil muestran una preocupación sobre todo por los estratos económicos populares, especialmente en educación básica y sus índices de reprobación. Son problemas un tanto específicos del contexto brasileño, pues su conformación social está hecha en base a los distintos grupos raciales y la población negra es la que se encuentra más vulnerable a la discriminación, incluida la exclusión social y escolar.

La idea de que las expectativas del profesorado influyen en el rendimiento escolar de los alumnos ha sido investigada por Osti y Martinelli (2014), quienes evaluaron el desempeño escolar de 120 estudiantes del quinto ciclo escolar de educación básica, en función del sexo y la percepción de alumnos y su relación a las expectativas de sus profesores. Los alumnos pertenecían a escuelas públicas municipales de la región metropolitana de Campinas, Brasil. De la muestra, 60 presentaban empeño escolar satisfactorio y 60 insatisfactorio. Se empleó una escala de percepción de alumnos sobre las expectativas que tenían los profesores. La manera de medir el rendimiento escolar estuvo en función del concepto atribuido del profesor al alumno. Respecto de

los resultados, encontraron que la mayoría de quienes resultaron con desempeño insatisfactorio eran niños, con 83.3%; mientras que en el grupo de rendimiento satisfactorio no se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre niñas y niños, aunque el de las niñas fue ligeramente mayor. Las percepciones de los profesores se agruparon en dos tipos de respuestas: a) los estudiantes con desempeño satisfactorio se perciben más elogiados y son elegidos como asistentes en el aula de clase; y b) alumnos con desempeño insatisfactorio, refieren tener más críticas por sus profesores y son vistos como más indisciplinados.

En esta investigación observamos que nuevamente se centra la atención en cómo se asignan las notas de calificación en relación a cómo perciben el comportamiento de sus alumnos. Las autoras, a pesar de que encuentran que la mayoría de los niños son quienes representan al grupo de desempeño insatisfactorio, se quedan tan solo en la percepción. Aquí aparece la duda de qué determina a qué: la percepción docente determina el éxito escolar o el éxito escolar influye en la percepción que tienen de sus alumnas/os.

En Colombia, Plazas, Penso y López (2006) hicieron un estudio respecto al estatus sociométrico –grado de aceptación que tiene un individuo respecto a un grupo de iguales, según una escala– en relación al género y el rendimiento escolar. Trabajaron con 156 estudiantes (88 niñas y 68 niños) de educación secundaria en una escuela pública de Valledupar. Mediante un análisis de varianza, no se encontró una interacción significativa entre el estatus sociométrico y el género que explicara el rendimiento escolar. Lo que encontraron es que tuvo mayor peso el estatus sociométrico, porque pertenecer al grupo popular significaba tener mejor promedio, mientras que el grupo excluido era el de peor rendimiento escolar.

Esta última investigación es la primera que no refleja las diferencias significativas en los resultados académicos a favor de las niñas, a pesar de que ya se tenían esa expectativa debido a estudios anteriores. Aun así, coinciden con los otros estudios en que la percepción de las demás personas –principalmente docentes y estudiantes– puede convertirse en factor clave del éxito escolar, pues son quienes validan institucionalmente el funcionamiento del sistema educativo. Sin embargo, como ya señalamos anteriormente, no bastan estos hallazgos para entender la mayor capacidad de literacidad de las mujeres, en relación con los jóvenes escolarizados.

En resumen, el trabajo de Carvalho aborda cómo el rendimiento académico es afectado por la condición sexual y racial del estudiante. Muestra que los estudiantes varones de raza negra tienen mayores dificultades en sus evaluaciones, que las expectativas raciales y de género de las y los profesores juega un papel en ello. Es

decir, la autora sostiene que en ciertas condiciones, las evaluaciones escolares están mediadas por consideraciones subjetivas de los/as profesores con respecto a sus alumnos y alumnas. La autora también considera variables socio-económicas en su análisis concluyendo que los jóvenes de estratos populares tienden a encontrarse con más situaciones de fracaso escolar. El papel que juegan las expectativas de los/as profesores también ha sido abordado en otros contextos nacionales de la región y su relación con el rendimiento académico.

En el texto "*Hombres e Identidades de Género: Investigaciones desde América Latina*" (2001) Mara Viveros (Colombia), Norma Fuller (Perú) y José Olavarría (Chile), describen la construcción de las masculinidades en diversos contextos socioculturales y desde una perspectiva desarrollista. Ninguno aborda directamente este proceso dentro de las instituciones educativas, sin embargo, todos mencionan, en distintos grados, la importancia de la experiencia educacional en vida de los hombres.

Para Mara Viveros, uno de los hitos de la masculinidad es la (primera) conquista (hétero) sexual que generalmente se da durante la adolescencia del varón. En este proceso se subraya la importancia del cuerpo propio como un potencial objeto que el varón moldea a través de una práctica disciplinaria deportiva, donde lo que se persigue es la demostración de capacidad/resistencia física y virilidad. Es durante los años escolares que se vive este proceso, en este sentido la escuela aparece como un campo relevante para la construcción de las masculinidades para los tres autores. Sin embargo, en los tres textos la experiencia educativa es concebida como una institución intermediaria y fundamentalmente formativa al mundo del trabajo, institución clave de la identidad masculina adulta. Ahora bien, la escuela para los tres autores, es un campo donde los varones aprenden parte importante de su sexualidad y comienzan a desarrollar relaciones afectivas y sexuales.

Para José Olavarría, la escuela es uno de los lugares donde los varones aprenden de la masculinidad y de la (hétero) sexualidad, aquí los niños/adolescentes reafirman que el mundo del deseo, de la sexualidad masculina, se encuentra no en el hogar sino en la calle; un espacio de poder, donde ellos pueden y deben ejercerlo. La relación que el joven tiene con la escuela pasa mucho por cómo visualiza su futuro y ello está muy condicionado por las condiciones de vida de su familia de origen. Los recursos materiales y las condiciones culturales durante la infancia y adolescencia de los varones definen en gran medida las proyecciones y aspiraciones que sus familias les transmiten -especialmente los padres o la madre. Los varones cuya familia es de origen popular, con recursos económicos y culturales precarios, tienen limitaciones en la percepción y construcción de su futuro, presentándose la educación como una experiencia distante y ajena a su mundo. Esto muchas veces lleva a una experiencia

escolar marcada por una constante tensión con el mundo del trabajo remunerado, por la falta de recursos de su familia. Los varones de sectores medios altos, en cambio, viven en un contexto donde sus trayectorias de vida están más claramente señaladas. Los padres, familiares, el colegio y ellos mismos han construido como un libreto que ellos deben cumplir, donde la niñez, la adolescencia y los primeros años de la juventud adulta son para estudiar y adquirir una profesión. Aspectos que profundiza en otros libros y artículos (Olavarría 2001a, 2001b, 2003, 2004).

Para Norma Fuller, la masculinidad y la escuela son campos culturales marcadamente distintos. En este sentido, el proceso de construcción de la masculinidad conlleva riesgos y dificultades. Un actor fundamental en este proceso es el grupo de pares, una entidad importante en la socialización masculina que regula prácticas y ritos informales de este proceso. Para esta autora, algunos jóvenes rehúsan los valores masculinos que profesa el grupo de pares, generando así una tensión entre distintas visiones de la masculinidad sostenida por el individuo, el grupo, la escuela y la sociedad. Otro elemento que contiene la cultura del grupo de pares es que se constituye en una relación de distancia o incluso de oposición a la vida familiar y doméstica, en este sentido la relación que la familia tiene con el grupo de pares varía según nivel socio económico, es decir, en sectores medios la familia tiende a mantener y ejercer mayor control del hijo, en relación a este grupo. Sin embargo, durante los años de la adolescencia, la relación entre familia y el grupo de pares/amigos se tiende a volver más distante, ya que el joven encuentra en los pares su principal modelo de orientación. En otro artículo sobre identidades de hombres y mujeres en la adolescencia Fuller (2003) señala que las mujeres en la adolescencia estarían tomando modelos desarrollados por la cultura masculina en esta etapa de sus vidas.

Claudio Duarte Q. en *“La Construcción de Masculinidades en Liceos de Sectores Empobrecidos”* (2005), explora este proceso en tres espacios sociales. La familia, la calle y el colegio. En la familia, el joven es socializado en un modelo de masculinidad basado en la noción de “ser un buen” hombre, es decir responder a los mandatos tradicionales de la masculinidad: proteger, proveer y reproducir. La calle se encuentra adyacente pero en un lugar exterior a la familia, representa un espacio que es ocupado por los jóvenes al sentirse expulsados del ámbito doméstico o/y al ser auto convocados ahí, para dar forma y contenido a las actividades que ellos han optado por desarrollar (i.e. música, deporte, consumo, trabajo comunitario, ocio, política, etc.). Es un espacio particularmente masculino, dadas las reglas de convivencia de este lugar, y produce un tipo de masculinidad que el actor caracteriza como “ser bien hombre”, que muchas veces conlleva una sobreactuación del rol masculino. El Liceo, como espacio de aprendizaje de diversas masculinidades es caracterizado por su invisibilidad, ya que los aprendizajes actuales son diferidos para un futuro cuando se va ser “hombre”

y adulto. Es una institución de integración social a la sociedad adulta que tiende a invisibilizar al joven actual al concebirlo como una persona que aún no se ha constituido completamente. A pesar de esto según el autor la escuela construye masculinidades solapadamente, particularmente a través de la relación que ella establece entre los jóvenes y el currículo. En este sentido la escuela se constituye como un espacio para la reconstrucción, difusión y control de contenidos culturales y subjetividades que se presentan a los jóvenes como lugares comunes que deben visitar obligatoriamente, el currículo explícito y también el implícito. Para el autor, muchos de los aprendizajes de género son transmitidos a través de estos dispositivos, construyéndose tres tipos de identidad masculina, una tradicional, otra a medio camino y una tercera alternativa. El texto sostiene que en los aprendizajes de las identidades de género, el orden de género tradicional es reproducido a través de esta vía. Ahora bien, la paradoja que el autor subraya es que para los jóvenes, la escuela no es un lugar de socialización, al ser un espacio obligatorio y autoritario, es decir, donde ellos no tienen voz para definir las formas, actividades y fines. El Liceo es considerado por los jóvenes como un lugar donde no cabe lo personal, donde las lecciones de género y de la masculinidad no están presentes.

## **2. GÉNERO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO DE NIÑOS Y JÓVENES EN LA LITERATURA ANGLOSAJONA**

### **2.1. Características y críticas a un problema internacional**

En los países anglosajones de la OCDE desde los años 90, particularmente Australia, Reino Unido y Canadá, paulatinamente ha tomado fuerza la posición de que los varones jóvenes se han convertido en un grupo desfavorecido en el sistema educacional. Se sostiene que en los últimos años se ha configurado una nueva brecha de género producto de años de políticas educativas orientadas a mejorar la posición de la mujer estudiante, sin embargo, después de años de la aplicación de una agenda de equidad hoy las mujeres tienen mejor rendimiento académico en todas las materias curriculares que los hombres. Se plantea que esta situación requiere de la atención de la sociedad y de las políticas públicas para remediar el problema y prevenir futuras consecuencias nocivas de este fenómeno. Esta posición se sostiene por primera vez en el debate público de Australia y se consolidó como política, posteriormente al informe parlamentario "*Boys: Getting it Right*" (2002). Desde ahí esta temática se ha consolidado como una área de interés público en países como Reino Unido y Canadá, entre otros (Francis, 2000).

Esta postura ha generado crítica y sospechas desde el punto de vista de la precisión y la relevancia de la brecha de género en el sistema educacional que afecta a varones; aunque este cuestionamiento proviene de varios sectores, uno de los más visibles ha sido el mundo feminista (Francis & Skelton, 2005). Las principales críticas se pueden resumir en cinco puntos. En primer lugar se sostiene que este diagnóstico, en varios casos, tiende a sobre generalizar el fenómeno, es decir, no todos los varones tienen un rendimiento menor a las mujeres. Segundo, que esta conclusión está basada en una interpretación errónea de datos estadísticos (Gorard, 2000; Arnot et al, 1999; Connolly, 2004). Tercero, el diagnóstico le asigna una excesiva importancia al factor género en el tema del rendimiento académico, marginando factores importantes como son el nivel socio económico y los antecedentes culturales del joven y la familia, ya que género no sería el único ni el principal predictor ni diferenciador en este tema (Griffin, 1998; Epstein et al, 1998; Lucey, 2003). En cuarto lugar, el debate invisibiliza las históricas dificultades de las mujeres en el mundo educacional. En quinto lugar, el debate tiene efecto en la asignación de recursos, alejando dineros desde las problemáticas de mujeres estudiantes y atrayéndolos a los varones. Estas críticas y contra argumentos han llevado a muchos a cuestionar la formulación y la relevancia del problema.

El debate sobre género y rendimiento académico está fuertemente cruzado por la hegemonía certificadora en la educación contemporánea. Este asume una visión reducida de los logros buscados por el sistema educativo, donde prima la certificación educativa y el rendimiento medido por pruebas estandarizadas, como objetivo principal, invisibilizando otros beneficios sociales (ej. mayor comprensión, habilidades sociales, formación ciudadana, etc.) que pueden legítimamente esperarse de una institucionalidad educativa. Este llamado credencialismo ha sido criticado (Mahony, 1998) como resultado 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. Donde también se ha extendido la globalización de las mediciones educativas, inaugurando comparaciones y análisis de tendencia educacionales a nivel internacional. Este proceso de globalización de las instituciones educativas ha adoptado las mediciones estandarizadas del rendimiento como una de sus herramientas centrales.

Debates sobre la brecha de género se han dado desde varias décadas. El marco conceptual que generalmente ha impulsado esta orientación es la Justicia Social y la búsqueda de Equidad, como metas políticas asumidas por un Estado. El grupo de interés primordial de esta acción social fue y es la mujer. En el campo de la educación la búsqueda de equidad llevó a constatar la existencia persistente de una diferencia de género en el rendimiento académico. Las mujeres sistemáticamente tenían un rendimiento menor en matemáticas y ciencias y, entregada la opción de decidir qué campo de saber, las niñas en una proporción importante se auto excluían de campos de saber vinculados a las ciencias duras, que son la base para el estudio de disciplinas altamente valoradas y deseadas por el mercado y la sociedad. Es así como las matemáticas y las ciencias fueron campos donde la agenda de igualdad de género se focalizó para superar estas diferencias persistentes y trascendentes, ya que afectaban el futuro nivel de ingreso de las mujeres. Hace algunos años esta brecha de género, que afectaba a la mujer en varios países, ha comenzado a desaparecer (Chuy y Nitulescu, 2009). Este proceso de mejoramiento del rendimiento académico de las mujeres en algunas asignaturas que le han sido tradicionalmente débiles, junto a las persistentes dificultades de los varones en lenguaje, ha llevado a fortalecer el interés social y político sobre la brecha de género en varones en varios países de la OCDE.

Al inicio de los años 2000, en varios países, el problema de la brecha de género pasó de ser un tema femenino a uno masculino (OECD, 2007). La evidencia empírica a nivel internacional comenzó a mostrar que el bajo rendimiento en lenguaje y lectura de los varones era una tendencia internacional y generalizada en todos los países OCDE, aunque la magnitud del problema era variable país por país (PISA 2003, 2009). Algunos analistas han interpretado estos datos como evidencia de que la situación

desfavorable de los varones en el sistema educacional es generalizada. Esta posición ha recibido críticas, denominándose este tipo de argumentación una masculinidad reactiva, ya que sitúa a niños y jóvenes como víctimas del sistema educativo después de años de acción pro mujer en los países más ricos de la OCDE. La formulación de medidas para enfrentar el bajo rendimiento en lectura y lenguaje en algunos casos se ha articulado con movimientos que plantean la des-feminización de la escuela e iniciativas para reformar pedagogías más tradicionales en estilos más amigables a los jóvenes varones (Alloway, Freebody, Gilbert, & Muspratt, 2002; Martino & Kehler, 2007).

## **2.2. Identificando factores explicativos en las diferencias de rendimiento académico**

La literatura contiene múltiples teorías explicativas que intentan dar cuenta de las diferencias de género en el rendimiento académico, cada una de ellas se posiciona en un marco ideológico que sustenta explícita o implícitamente las teorías que se esgrimen en este debate. Cada posición se adscribe a una particular visión al tema, según sus creencias y orientaciones políticas del autor(a) y/o institución.

El tema central, en torno al cual cada obra se posiciona, es el concepto de género. Se pueden distinguir dos enfoques, primero, aquellos que perciben el género como un rasgo innato vinculado a factores biológicos (i.e. hormonas, cromosomas, diferencias cerebrales). Segundo, donde al género es concebido como rasgo dinámico que es influenciado por el contexto social. El debate tiende a polarizar estas dos posiciones reproduciendo la vieja discusión naturaleza vs cultura. Es importante subrayar que aunque se suelen interpretar estas posiciones como polos irreconciliables, existen posiciones que intentan vincular elementos de ambas posiciones.

Los factores explicativos identificados en la literatura se pueden categorizar según distintos criterios. Hemos optado por agruparlos según temáticas recurrentes que tienden a perfilarse como argumentos en torno al debate de las diferencias de género en el rendimiento educativo. Es importante explicitar que todos estos argumentos contienen elementos valóricos e ideológicos que producen, a veces, posiciones y visiones de la realidad difíciles de conciliar. Sin embargo, no todos estos factores o ámbitos son excluyentes, algunos de ellos se encuentran combinados en teorías y/o argumentaciones sobre la temática de la brecha de género. Estos factores comúnmente esgrimidos son siete. En primer lugar, está la posición que sostiene que la escuela se ha vuelto una institución fundamentalmente femenina. En segundo lugar, están las explicaciones que acentúan el papel de la familia. En tercero, están los

argumentos que subrayan la influencia de la cultura de pares. En cuarto, las teorías que ven en las prácticas de aula y el currículo la fuente central de la problemática. En quinto lugar, está la relación profesor-alumno como unidad interactiva sensible a los aprendizajes y los rendimientos de los alumnos. En sexto, las posiciones que enfatizan las posibles insuficiencias de lectura de niños y busca promover y fortalecer una mayor motivación. Séptimo, se encuentra la posición que sostiene que existe en los niños y jóvenes varones particularmente una brecha literaria entre lo que ocurre dentro del colegio versus las prácticas fuera del colegio.

### **2.2.1. La cultura de la escuela**

Un primer factor frecuentemente mencionado en la literatura angloparlante dice relación con la escuela, entendida ésta como un lugar que posee una cultura excesivamente femenina. Básicamente, esta posición sostiene que la escuela como institución, incluyendo sus prácticas pedagógicas, se ha desarrollado de tal manera que se ha distanciado de las necesidades y estilos de aprendizaje de niños y jóvenes varones (Martino, 2003, p.407; Alloway 2002) (Martino & Kehler 2007, p.407). Esta teoría le asigna una fuerte influencia a la variable género, aplicada a los funcionarios educativos que interactúan con el alumnado y a los procesos educacionales (i.e. métodos de evaluación y materiales de estudio/lectura).

Un aspecto de esta hipótesis, que suele esgrimirse con bastante frecuencia en este tema, es la escasa presencia de profesores varones en las escuelas como un factor que distancia y obstaculiza la relación entre el alumno varón y las prácticas escolares. Es importante subrayar que no existe evidencia empírica que valide la asociación entre rendimiento académico y el sexo del profesora (Martino & Kehler 2007). Algunos estudios realizados con los estudiantes varones sugieren que la identidad sexual del profesor es secundaria ya que las características principales que los estudiantes dicen valorar en un profesor/a es la presencia de un vínculo afectivo basado en el cuidado y el mutuo conocimiento (Slade and Trent, 2000).

Estudios muestran que para muchos estudiantes varones la lectura es considerada como una actividad femenina, particularmente la lectura de textos de ficción (Martino, 2003; Alloway 2000; Lingard, Martino, Mills & Bahr 2002). Es decir, aunque la lectura en sí misma puede tener connotaciones femeninas para los jóvenes varones, el material de lectura tiene un fuerte impacto en cómo se concibe la lectura, particularmente cuando esto sucede dentro del contexto escolar. Además para muchos varones, la lectura es percibida como una actividad orientada hacia el futuro, y por lo tanto se percibe como una práctica lejana de la experiencia inmediata que el joven está vivenciando en el momento.

Esta hipótesis, del colegio como lugar femenino, es criticada por autores, debido a varios motivos. En primer lugar, se teme y se advierte contra la producción y reproducción de concepciones de género tradicionales y esencializadas de género. Se señala que las concepciones de género que se apliquen como contra medidas a la cultura femenina escolar no deben reforzar ni promover concepciones estereotipadas ni hegemónicas de la masculinidad. También se subraya la importancia en las intervenciones en el currículo y/o en las concepciones de prácticas pedagógicas, que permiten la expresión de múltiples identidades masculinas y que no refuerzan o estimulan solamente masculinidades hegemónicas. Una segunda crítica señala que esta aproximación sobre dimensiona el rol de género en desmedro de otros factores, particularmente aquellos vinculados a la familia de origen del estudiante (ej. socio-económico, capital cultural, etnicidad, relación de los progenitores con la lectura y el lenguaje) (Francis & Skelton, 2005).

### **2.2.2. El papel de la familia**

La familia de origen, como factor donde residen múltiples variables relevantes en el rendimiento académico de varones y mujeres, es destacada en la literatura como un sitio que moldea importantes concepciones y prácticas sobre la lectura. Algunos de los más señalados son: apoyo parental al joven, hábitos de lectura de los padres, lectura de padres a niños, presencia y acceso a libros. Estos son todos hábitos que los estudios señalados indican como importantes en la construcción de la opinión y hábitos de niños y jóvenes varones sobre la lectura. Algunos autores señalan que muchas familias desconocen el papel que ellas pueden jugar en la formación de hábitos favorables hacia la lectura y tienden a asignarle al colegio un protagonismo exclusivo en el tema (Martínez 2014, Freedom, 2003; Traves 2000).

El rol de la familia en la lectura es particularmente relevante si se considera que estudios en el Reino Unido y otros países muestran que varones tienen actitudes y hábitos negativos hacia la lectura, en comparación con las mujeres. En este sentido, es incorrecto pensar que la relación entre el varón y la lectura se da exclusivamente en el rendimiento escolar. Algunas tendencias en este sentido son, que las niñas poseen mayores niveles de disfrute de la lectura que los varones, leyendo más por decisión propia y fuera de los lineamientos del colegio. Segundo, los niños leen menos que las niñas. Tercero, los niños/jóvenes tienden a disfrutar de materiales de lectura distintos a las mujeres. Cuarto, las niñas poseen actitudes más favorables hacia la lectura que los varones. Quinto, las niñas tienden a concebirse más a sí mismas como lectoras que los hombres. Sexto, los varones tienden a ocupar menos recursos de lectura (ej. biblioteca, ser propietaria/o de libros) que las niñas (National Literacy Trust, 2012).

La variable étnica cultural de la familia de origen es un factor destacado por la literatura anglosajona. El multilingüismo es señalado como un factor sensible en el desarrollo de capacidades lingüísticas y hábitos de lectura de niños y jóvenes. La situación que la literatura comúnmente visibiliza es cuando en el hogar se habla un idioma distinto al utilizado en el espacio público. Este sería un factor de riesgo para el rendimiento académico. Se explica esta dificultad ya que las mediciones estandarizadas y las concepciones curriculares dominantes contienen visiones de la cultura bastante esquemáticas y que pueden entrar en conflicto con visiones culturales distintas, que puede poseer un hogar o una familia que se encuentra en un contexto multi-lingüístico.

El nivel socio-económico del hogar es frecuentemente señalado por varios autores como un factor altamente importante en el análisis de la brecha de género. En determinados países, este factor puede actuar como una variable de diferenciación relevante en el problema de la brecha de género, es decir, en algunos casos, el hombre de nivel socio-económico más alto puede tener mejor rendimiento académico en lectura que la mujer de nivel socio-económico bajo. Por estos motivos autores recomiendan una consideración activa de esta variable en el análisis de la brecha de género (Alloway, 2000).

### **2.2.3. Cultura de pares**

La cultura de pares es otro factor importante en el rendimiento académico que es destacado en la literatura. Este es un factor sensible a la edad del joven, sin embargo se señala que jóvenes cercanos o ya en sus años adolescentes son altamente sensibles y vulnerables a las influencia del grupo de pares en relación a su valoración de las actividades escolares, incluyendo la lectura. Los grupos de pares que no valoran la escolaridad y/o la lectura transmiten a los jóvenes sus concepciones impactando sus preferencias, actitudes hacia distintas materias, hábitos de trabajo, y el rendimiento académico en general.

El grupo de pares es una entidad central en la socialización de género y de masculinidades. Para comprender cómo la construcción de masculinidades se da en un contexto escolar ha sido importante el desarrollo de un concepto de masculinidad multifacético, contextual y sensible a cambios temporales e históricos. La noción de masculinidad hegemónica es particularmente relevante ya que es entendida como la expresión pública y normativa más anhelada de las masculinidades, siendo aquella que en un contexto educacional todos o gran parte de los jóvenes aspiran a encarnar, al ser la más deseable por los jóvenes (Connell 1995, Skelton, 2001). El grupo de pares

y los individuos que lo componen juegan un papel central al extender o no el reconocimiento de masculino a cada joven. Ser reconocido como en posesión de uno de los rasgos identificados con la masculinidad hegemónica es clave en la inclusión del joven al grupo o en ser catalogado como un “otro”.

Estudios con varones en contextos escolares han mostrado que para los hombres es particularmente relevante sentirse competente ante sus pares. Esta presión por ser competente puede producir tensiones entre las prácticas escolares y la cultura del grupo de pares (Smith & Wilhelm, 2002). Autores señalan que grupos de pares masculinos tienden a promover sólo visiones hegemónicas de la masculinidad (Blair & Sanford 2008), donde contextos de ciertas prácticas educacionales, particularmente la lectura son consideradas femeninas o feminizantes. (Lingard et al. 2002).

Un comportamiento ruidoso, físico, disruptivo y/o agresivo es parte integral del repertorio del joven estudiante que está en proceso de construir su masculinidad. Esto lleva que para muchos autores, la construcción de la masculinidad en contexto escolar es concebida como un proceso de continua tensión o e incluso de conflicto con normas escolares. Esto vuelve el proceso de construcción de masculinidades en el contexto escolar un proceso conflictivo y tensionado con la autoridad escolar. En contextos escolares, los jóvenes se encuentran entre dos campos culturales, cada uno ejerciendo una fuerte presión sobre ellos. Estudios muestran que es la cultura de pares la que ejerce una particularmente alta presión sobre el joven, exigiéndole su adaptación y conformidad a las demandas del grupo. Para muchos jóvenes este proceso es entendido como una “necesidad vital”. El grupo de pares permite que el joven sea considerado o no como un hombre, definición que marcará gran parte de sus interacciones con sus pares. Los jóvenes a quienes no se les otorga el estatus de masculinos pueden ser sometidos a tratos ofensivos, humillantes, incluso a actos de agresión física. Dos rasgos importantes que el joven debe manifestar son la asertividad y el tener una presencia ante el o los profesores. Esto le confiere al varón un estatus en su grupo de pares, gracias a su manifestación exitosa de rasgos masculinos altamente valorados. Jóvenes que logran esto se convierten en líderes y son modelos, positivos o negativos, para los otros estudiantes (Francis, 2000).

La literatura anglosajona ha producido la noción de “Laddishness”, que es una particular forma en la cual la cultura masculina de los grupos de pares se asocia a la normativa escolar. En este sentido, “laddishness” describe una sub cultura masculina, que se caracteriza por comportamientos “anti-escolares”. Hace referencia a un tipo de conducta que se define por estar ajeno o en franca oposición a la disciplina escolar. Incluye escasos esfuerzos en las actividades de clase y tareas para la casa; y una no aceptación de los objetivos de la escuela. Su bajo rendimiento escolar protege a los

jóvenes contra el posible fracaso y la competencia. Ahora bien, en su origen era un término cuya aplicación era usado para describir grupos de jóvenes blancos de clase baja que surgieron por la falta de oportunidades y la escasa auto confianza, sin embargo hoy, muchas veces se aplica a diversos estratos sociales y grupos raciales y étnicos. Autores han surgido que este tipo de comportamiento es adoptado en la ausencia de una estrategia específica para construir masculinidad en un contexto escolar, siendo también una forma de evitar la etiqueta afeminado y/o de homosexual.

Numerosos estudios han mostrado que la construcción de la masculinidad ha generado una fuerte estigmatización de la homosexualidad en el la cultura juvenil y el contexto escolar (Mac and Gahail, 1994, 1996). Hombres jóvenes considerados distintos, sea por su vestimenta, apariencia, comportamiento, etc., son identificados como distintos y pueden ser sujetos a agresiones homofóbicas.

En resumen, estudios hacen pensar que muchos jóvenes estudiantes adoptan este modo de comportamiento para protegerse y no perder su imagen de macho en el contexto escolar. Esta noción muestra que, aunque la competencia puede ser una herramienta pedagógica pro varón, esto no es siempre así, ya que algunos jóvenes pueden desentenderse de las actividades para evitar el fracaso y proteger su autoestima (Younger & Warrington, 2005).

#### **2.2.4. Prácticas de Aula y Currículo**

En el contexto escolar, un factor comúnmente señalado para explicar el bajo rendimiento académico es la desmotivación y desvinculación de varones niños y jóvenes con el colegio. Este distanciamiento entre varón y colegio suele explicarse por la paulatina separación entre necesidades e intereses de los varones jóvenes y el contexto escolar, expresado fundamentalmente en sus prácticas de aula y el currículo. Un estudio del Reino Unido, que caracterizó las visiones de casi 2000 estudiantes, encontró que los varones sienten que el colegio es un lugar desactualizado y desconectado de sus circunstancias actuales, donde ellos no tienen el poder para plantear cambios. En resumen, estos jóvenes solicitan un espacio escolar que sea relevante en su vida actual, se suele asociar esto a la incorporación de nuevas tecnologías de enseñanza (Slade and Trent, 2000).

Varios autores han focalizado su análisis en los textos de lectura del cual dispone el colegio y han concluido que este material escolar tiene contenidos que están alejados de los intereses y de las experiencias de los varones estudiantes (Clark et al 2008). Se señala que esta distancia entre los intereses y los contenidos de los textos de lectura se da con mayor intensidad en relación a los niños. Algunos autores han planteado que

este diagnóstico se ve validado cuando el varón estudiante debe buscar fuera de clase para encontrar un material de lectura que le sea interesante. La literatura señala que, en algunos casos, los varones se involucran en actividad literaria cuando ven una meta precisa y clara, rasgo que muchas veces no ven en sus actividades escolares. Algunos autores han señalado que las actividades escolares de lectura/comprensión/escritura en el aula deberían asemejarse más a las actividades literarias en la vida real del joven. (Smith and Wilhelm 2006, p. 155).

Para algunos autores una dificultad es la desconexión que existe entre las prácticas pedagógicas del sistema educacional y el estilo de aprendizaje de niños y jóvenes (West 2008b; Smith & Wilhelm 2002; Slade & Trent 2000). Se señala que los varones jóvenes requieren de variedad, novedad y entretenimiento, encontrando las actividades escolares tradicionales aburridas, ya que son percibidas como irrelevantes y repetitivas. Para Smith & Wilhelm (2002), los varones jóvenes desean controlar sus procesos literarios y de aprendizaje. Mientras que el colegio tiende a estar organizado en función de actividades que presenta información cuando los jóvenes desean aprender cómo descubrir y aprender.

### **2.2.5. Relación profesor - alumno**

Esta temática suele estar asociada al argumento de la feminización de la escuela y la escasa presencia de profesores masculinos en los colegios. En este sentido, esta propuesta suele estar vinculada a una literatura que acepta el diagnóstico de la posición social desventajosa de los estudiantes varones. Esta posición tiene muchos críticos; ellos señalan que el argumento no está basado en estudios científicos de carácter empírico, sino más bien de trata de propuestas surgidas de experiencias prácticas, con escaso o nulo respaldo teórico y metodológico (Lindgard, et. al, 2009). Una consecuencia de ello es que varias de las propuestas que emanan de este argumento se plantean como soluciones multidimensionales y definitivas al bajo rendimiento académico de los estudiantes varones (Skelton, 2001). Muchas veces este tipo de medidas propone pedagogías específicas para varones, y por lo tanto son criticadas por ser medidas excluyentes e incluso contrarias a equidad de género. Como respuesta a esto se plantea la necesidad de mejorar la enseñanza y el aprendizaje desde una óptica inclusiva, donde sean incluidos ambos sexos y todos los grupos socio-económicos y comunidades culturales. Ahora bien, más allá de las críticas que se esgriman en contra de esta posición, el argumento sostiene que los estudiantes varones, particularmente los más jóvenes, están necesitados de modelos masculinos presentes en el colegio, ya que muchas veces escasean en la familia. Este es un punto central del argumento y es polémico, ya que supone una visión bastante esencializada del género, que directa o indirectamente cuestiona el carácter mixto de

los colegios y de las salas de clases. A pesar de estas críticas, este punto es un elemento central del debate pedagógico que este tema ha despertado (Younger & Worrington, 2005; Francis & Skelton, 2005).

Otra línea argumentativa asociada a este tema es la que plantea que niños y niñas tienen estilos de aprendizaje distintos y que, por lo tanto, deben aplicarse estilos pedagógicos adecuados a cada grupo y su estilo de aprendizaje. Este tipo de aproximación está fuertemente influenciado por el uso de uno de los muchos marcos conceptuales que se aproximan a las dinámicas cognitivas y afectivas presentes en el aprendizaje. Frecuentemente estos marcos conceptuales contienen elementos de las ciencias biológicas y neurológicas, siendo a veces contrarias a posiciones constructivistas del funcionamiento del género.

En el campo de las estrategias pedagógicas, varios autores subrayan que el mejoramiento de la enseñanza y aprendizaje se juega en la localidad, es decir el contexto institucional y social, que condiciona las interacciones entre los distintos actores escolares. Esta posición también subraya que la construcción de la masculinidad también se da fundamentalmente en contextos locales y procesos sociales de interacción. La consecuencia de esta posición es que es difícil plantear estrategias pedagógicas efectivas sin un conocimiento directo de las dinámicas locales de los colegios, las comunidades y culturas locales (Younger & Warrington, 2005: P. 79-80).

Más allá del sexo del profesor y del alumnado, existe cierto consenso en que un factor relevante en el desempeño educativo en general es la relación profesor/a -estudiante (Slade & Trent 2000; Lingard et al. 2002; Smith & Wilhelm 2002). Las expectativas y las concepciones que posee el profesor de los y las alumnas, es particularmente significativo. Factores de género, clase, raza, etnia, orientación sexual, etc. pueden ser elementos que influyan en el rendimiento final de las y los alumnos. En este ámbito se ha advertido que la incorporación por parte del profesor/a de que los varones tienen menor habilidad en lenguaje que las niñas puede ser nocivo en el vínculo profesor-alumno, ya que esta idea si es transmitida a los alumnos puede producir conflictos y distanciamientos con ellos (Slade & Trent 2000; Lingard et al. 2002).

La literatura ha mostrado que las niñas tienen mayor madurez y mejores estrategias de aprendizaje y que incluyen mayores grados apoyo, intercambio y comunicación (Gipps, 1996). En cambio los varones tienen menos hábitos colaborativos y de trabajo grupal (Barker, 1997).

### **2.2.6. Habilidad lectora insuficiente y motivación**

La adquisición de habilidades de lectura en niños de temprana edad (menores de tres años de edad) suele ser indicado como tema a tomar en cuenta, ya que niños y niñas durante su primera infancia suelen tener habilidades lingüísticas similares, sin embargo a partir de tercero básico aproximadamente, algunos autores señalan que se empieza a presentar una clara y medible diferencia en el desarrollo de la capacidad lingüística, a favor de las niñas. Para prevenir las consecuencias a largo plazo (ej. Actitudes negativas hacia la lectura) estos expertos recomiendan que problemas de insuficiencia de habilidades de lectura sean abordadas a temprana edad.

Para algunos actores la motivación es el principal elemento que se debe activar en los jóvenes para mejorar su rendimiento en lenguaje; se sugiere ampliar la concepción pedagógica de cómo se enseña en lenguaje para incluir contextos social y prácticas privadas de los jóvenes fuera del colegio.

### **2.2.7. La brecha literaria dentro y fuera del colegio**

Estudios muestran que un elemento relevante en el tema es la existencia de varios tipos de brechas, siendo uno de ellas las prácticas literarias dentro y fuera del colegio. Señalan que los resultados de mediciones estandarizadas pueden dar visiones distorsionadoras de la realidad sobre los hábitos literarios de los varones adolescentes, ya que estos sí tienen intereses y prácticas literarias, pero de un tipo que no se encuentra en el ámbito escolar (Smith and Wilhelm, 2002; Moje, Young, Readance & Moore 2000; Moje 2002; Cavazos-Kottke 2005).

La literatura sostiene que uno de los factores explicativos del bajo rendimiento académico de los varones es la escasa o nula conexión entre la materia que se ve en el colegio y el mundo juvenil fuera la institución educativa. Esta crítica muchas veces es enunciada como parte del argumento que sostiene que la escuela se ha “feminizado”, convirtiéndose así en un lugar inadecuado para que los niños y jóvenes se expresen exitosamente ¿Qué significa “feminizado”? El significado del término no ha sido consensuado ni definido claramente, aunque según Francis & Skelton (2005), tiende a hacer referencia a tres posibles características de las escuelas y del sistema escolar de los países anglosajones. Primero, es un factor numérico, el profesorado de los colegios, particularmente en los niveles primarios, es mayoritariamente femenino. Segundo, un factor político que expresa la tensión entre enfoques feministas y no o anti feministas en relación a políticas educativas. Es decir la feminización de la educación, apuntaría a la aplicación de políticas feministas y sus efectos. Tercero, una cultura escolar que

favorece a las niñas y mujeres a través de las prácticas escolares y el ambiente que estas generan.

Las autoras (Francis & Skelton (2005), critican estos puntos señalando que la feminización numérica puede ser efectiva en las escuelas primarias, sin embargo en los niveles superiores las diferencias de género son menores. Ahora bien, el argumento de la feminización numérica concluye afirmando que el número reducido de profesores masculinos afecta principalmente a los estudiantes más jóvenes, al ser negados de la posibilidad de tener modelos educativos masculinos. El argumento de la feminización cultural sostiene que las profesoras tienen rutinas y prácticas cotidianas que favorecen a niñas al tener bajas expectativas por las habilidades de los niños y que la ausencia de modelos masculinos afecta la motivación, la disciplina y las interacciones sociales entre alumno-profesor. Para las autoras el argumento de la feminización política es básicamente una posición reactiva a los cambios sociales generados por el feminismo y las agendas de equidad, en este sentido dice relación con procesos sociales que no están inscritos exclusivamente en el campo educacional sino más en instituciones económicas y políticas.

**3ª Parte:**

**REVISIÓN CURRICULAR DE LA ASIGNATURA  
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN IIº MEDIO DESDE LA  
PERSPECTIVA DE GÉNERO**

## **1. ANTECEDENTES**

En América Latina, la educación, contempla entre sus propósitos contribuir al desarrollo integral del niño/a y joven. Por ende, desafía a potenciar en niños, niñas y jóvenes todas sus capacidades y potencialidades en cuanto ser humano. Sin embargo, las investigaciones en educación muestran, que esta potenciación no es posible de ser realizada si no se contempla la perspectiva de género.

Cuando se habla de perspectiva de género este texto se refiere a las características que social y culturalmente se adscriben a hombres y mujeres a partir de las diferencias biológicas, se construyen nociones y jerarquías de lo masculino y femenino constituyendo así lo que se conoce como género masculino y género femenino (REDALF/UNESCO.1994:21).

### **1.1. Educación y currículo en la enseñanza de párvulos, primaria y secundaria**

En América Latina la mayor parte de los establecimientos educacionales son mixtos y el currículum explícito es el mismo para ambos sexos. Sin embargo, en la medida que no existe una reflexión y capacitación intencionada respecto de la relación educación-género, las distintas asignaturas muestran que están impregnadas de una visión tradicional de los roles de género, que tiende a hacer "invisibles" los puntos de vista y los logros femeninos en algunas materias y los masculinos en otras. Evidencia que es señalada en las investigaciones llevadas a cabo en la región (Rodríguez, C. 2006; Santo, MA: 2014; Torres, J. 1991, Subirats, M.2001) y que ha sido corroborada por esta investigación en la asignatura Lenguaje y Comunicación.

Este documento refiere como currículum explícito a aquello que la escuela señala enseñar y que se concreta en los planes y programas de estudio, orientaciones para los profesores(as), normas técnicas, textos escolares, etc. Se hablará de currículum implícito u oculto para referirse a aquello que la escuela enseña a través de las relaciones que se dan a su interior, del lenguaje abstracto y gráfico que se utiliza, de los ejemplos que se trabaja, de las posibilidades de participación en la clase, entre otros y de currículo nulo refiriéndonos a aquello que la Escuela decide no enseñar. Por ende, hasta ahora se puede señalar que a través del currículum explícito habría una aparente igualdad entre ambos sexos; se ha anunciado que desde el currículum implícito se podrían encontrar tratamientos desiguales y desde el nulo, contenidos que se decide no enseñar en la medida que quienes diseñan los currículos optan por obviarlos.

Respecto de lo implícito, investigaciones realizadas en Chile en la sala de clases (Rojas, A. Cardemil C: 1992.; Rojas, A.1994. Rosetti y Otros: 1994. Rossetti y colaboradores, 1988; Rojas, A; Ruiz, P. 1994. UNESCO/REDALF 1994.), han permitido detectar diferencias marcadas en el comportamiento de estudiantes hombres y mujeres y en el

trato que reciben de parte de sus profesores/as; diferencias respecto de las cuales cabe suponer que inciden tanto en la visión de mundo de las mujeres, como en las carreras que eligen y en que ellas accedan a trabajos donde ocupan mayoritariamente posiciones subordinadas. Este fenómeno es similar para los varones respecto de otras áreas del conocimiento.

En las investigaciones citadas en este documento, se muestra una realidad muy semejante en escuelas de diversos sectores socioeconómicos y da cuenta del fenómeno denominado "pedagogía oculta de género", que se refiere a la preferencia por los estudiantes varones expresada por los/las docentes, quienes tienden a poner mayor atención en el trabajo escolar y en general en todas las conductas de éstos y a provocar una especie de "invisibilidad" de la niña en la sala de clases. Este comportamiento de los/las profesores/as refuerza los roles tradicionales al restarle importancia a la niña, ubicándola en un rol subordinado, donde su palabra no tiene la misma importancia que la de sus compañeros varones. Mientras los/as docentes suponen menor creatividad en las mujeres y refuerzan en ellas la disciplina y la pasividad, estiman inevitable la indisciplina masculina, que llega incluso a considerarse como una muestra de autonomía y de inteligencia.

Sumado al trato diferente en el aula, la niña se encuentra, además, expuesta cotidianamente al uso del idioma castellano, que más que otros idiomas, expresa lo plural y universal mediante el masculino y excluye, así de hecho la presencia y la realidad de las mujeres. La forma en que están escritos los textos escolares contribuyen también a la "invisibilidad" de las mujeres y a su adscripción a roles tradicionales, tal como ha sido señalado por investigaciones realizadas en Chile (Blasquez y Binimellis, 1992; Reveco, 1988; Reveco y Rodas, 1997; Formujer, 2000; García, 2009; Guijarro, 2010), estas conclusiones son coincidentes con estudios sobre el mismo tema realizados en diversos países. Este fenómeno, reviste gran importancia en la formación y en la conducta futura de la mujer del hombre dado que, inconscientemente, la niña se ubica a sí misma en un mundo donde juega un rol pasivo y en el cual el hombre es el protagonista.

Junto a este carácter discriminatorio del idioma y de los textos con los cuales se realiza la enseñanza, al revisar el currículum de las diversas asignaturas en particular de la historia tanto nacional como universal y de las disciplinas científicas y tecnológicas se constata una menor presencia de la figura femenina (Santos Guerra 2014, Torres, J. 1991, Subirats 2002). Por lo tanto, la niña no cuenta con modelos femeninos innovadores a los cuales imitar, dado que la abrumadora mayoría de las imágenes corresponden a personajes masculinos. Cuando existen figuras femeninas, se resaltan en ellas aspectos tales como la religiosidad, divinidad, maternidad, entrega y obediencia.

En este contexto, en el cual la niña recibe a diario señales tradicionales, resultan sorprendentes los resultados de las investigaciones que muestran que por lo general son mejores alumnas que sus compañeros varones, obtienen mejores calificaciones en promedio durante todo el período de enseñanza Primaria y Secundaria, que desertan

y repiten menos que ellos. Sin embargo, al participar de las pruebas denominadas de "medición de la calidad" se observa que en promedio las niñas obtienen mejores resultados en Lectura y los niños en Ciencias y Matemáticas, ello, aunque es posible constatar diferencias resultados distintos en algunos países. (OREALC/UNESCO: 2008., OCDE-BM.2009).

## 1.2. Currículo, cultura y género

Hasta ahora se ha mostrado como en la escuela se da un tratamiento desigual a hombres y mujeres, el cual se ve concretado en el currículum. Por ende, el tema del currículum es central.

Siguiendo a Magendzo, se entenderá por currículum a "una selección y organización de la cultura" (Magendzo 1986:7). Sin embargo, tal como señala este autor, este proceso de selección y organización se caracteriza por ser:

- Intencional, en la medida que la selección se hace desde una determinada concepción de persona y sociedad y por ende supone determinados valores e ideologías.
- Esta selección se manifiesta en expresiones explícitas como los planes, los programas, los textos escolares, etc. y también,
- en expresiones implícitas tales como los modos de interacción entre los profesores y los estudiantes, entre los/as estudiantes, el tipo de organización escolar, el mayor o menor tiempo entregado a tal o cual asignatura.

Por lo tanto, en la medida que el diseño del currículum es un proceso intencional, quien lo hace, selecciona aquellos elementos de una determinada cultura que le parecen importantes.

Desde la perspectiva del género, diversas investigaciones realizadas en Chile y en el extranjero (Anderson, J. 1983; Benimellis, Blasquez, 1992, 1994; Fernández, 1986, Santo Guerra 2014; Torres, J1991; Subirats, M. 2002; Reveco 1986, 2004, 2005, 2006, 2009) muestran que en la educación, a través del currículum, se estaría transmitiendo estereotipos sexuales. En esta transmisión, los planes y programas y los textos escolares ocupan un lugar central.

En relación a los textos escolares, Fernández y otros en una investigación realizada ya hace muchos años en Perú constataban: *"Es indudable que los textos escolares constituyen un factor importante en la transmisión de contenidos dentro de la educación formal, tanto a través de los textos escritos cuanto de las ilustraciones. Las imágenes que se van modelando en los textos ejercen una influencia poderosa y persistente tanto en los educandos y docentes cuanto en los padres de familia..."* (Fernández y otros 1986:13).

Otras investigaciones realizadas en Chile, España, Perú, Guatemala muestran la presencia de sexismo en los textos escolares. Estamos entendiendo por sexismo "*al acto de discriminar o subestimar a cualquier persona en función del sexo al cual pertenecen*" (Blasquez, 1992:4; Blat, A., 1994). En estos estudios se señala que: "*La mujer se hace invisible por el uso del castellano y las estructuras lingüísticas propias de esta lengua que se manifiestan, principalmente, a través de los plurales masculinos y los sustantivos genéricos singulares... El sesgo de los autores que, consciente o inconscientemente, eligen mencionar poco o nada a la mujer en sus relatos, cuentos y ejercicios...*" (Blázquez 1992:58).

En una investigación realizada en Perú, se concluye: "*Se constata la sistemática marginación de la presencia femenina en los textos de quinto y sexto grado de primaria a nivel de la materia de ciencias sociales encontramos que la virtual inexistencia de la mujer en historia se acrecienta relativamente en Educación Cívica y Geografía, conservándose en líneas generales en las diversas materias, un absoluto predominio de la figura del varón... La mujer cuando aparece, lo hace fundamentalmente en el papel de esposa y madre, siendo el hogar el espacio de existencia privilegiado para ella. El varón posee una imagen multifacética y su presencia copa los diversos ámbitos de la vida social...*"(Fernández y otros 1986:113114).

En una investigación realizada en Chile, se llega a conclusiones similares a las de aquellas investigaciones realizadas en otros países y se finaliza señalando: "*Los resultados de este estudio, una vez más nos muestran la complejidad del problema que se enfrenta, en la medida que refiere al ámbito de la cultura, del currículum oculto. Dado que quienes elaboran o evalúan los textos no son conscientes del problema, tienden a explicitar a través del lenguaje abstracto y gráfico y de los temas que seleccionan el sexismo presente en nuestra cultura nacional. La trasmisión de relaciones y transmisión de inequidad socialmente legitimados, no son cuestionados en el momento de elaborar el texto, aunque los contenidos de él desde la perspectiva de la disciplina o materia que desarrollan sean de gran calidad*" (Reveco 1996:45).

En una investigación realizada en Costa Rica se señala: "*Por lo que respecta a las ilustraciones en los libros analizados, en dichos materiales, la representación femenina nunca alcanza el 50%. A medida que se avanza de curso incrementa el protagonismo masculino, con lo que se observa la omisión del ámbito de lo doméstico dando más importancia al público... Aunque en algunos textos aparecen varones realizando roles poco estereotipados como cocinar, lo hacen con corbata y traje, de lo que se deduce que está meramente ayudando*" (Colmenares. 2009 Pág.35).

Como se constata, el texto escolar a través del lenguaje que utiliza, sea lexical o gráfico, va transmitiendo determinados roles, expectativas, entre otros a los alumnos y alumnas. Pero: "*Para el común de las personas, para los profesores y profesoras, para alumnos y alumnas, para los padres y madres, en la medida que el lenguaje le aparece como natural, objetivo, universal y neutro, no se analiza. Sin embargo, da un tratamiento desigual a hombre y mujeres. Así por ejemplo, los genéricos tienen una fuerte carga semántica masculina: se habla de "los niños", "los profesores", y los*

*"padres". Además emplea eufemismos, sufijos diminutivos, describe a la mujer en relación a su sexo y a menudo emplea modificadores innecesarios... Se da la polarización de adjetivos donde generalmente lo femenino va asociado a lo negativo y lo masculino a lo positivo. (Reveco 1992:7).*

Por ende, es a través del lenguaje que se estarían transmitiendo implícita y explícitamente contenidos sexistas o en su defecto contenidos proponentes de equidad entre los géneros. Por otra parte, al hablar de género en la educación, en las relaciones entre los sexos, se ha entrado en el campo de la cultura.

En este texto se va a entender la cultura como un modo de "habitar humanamente el mundo". Desde esta conceptualización, la cultura se constituye con la totalidad de las obras de los seres humanos, con sus productos materiales e inmateriales. Entre ellos, el lenguaje ocupa un lugar central, puesto que sobre su base y por medio de él, un elevado edificio de símbolos impregna toda la vida de las personas (Berger 1969). Por el lenguaje, el individuo es socializado para que sea una persona determinada y habite un mundo determinado.

Al respecto, existe una tradición sociolingüística y etnográfica que ha planteado la relación cultura-lenguaje de diversas formas; por ejemplo, Goudenough (1971), LeviStrauss, Bernstein (1988). Para este último autor, el lenguaje es un código que condensa la cultura y la organización social: *"Las formas del habla o códigos diferentes, simbolizan la forma de relación social, regulan la naturaleza de las instituciones y crean para los habitantes órdenes de pertenencia y de relación de pertenencia"* (Bernstein.1988:29).

Estos códigos se adquieren a través de la socialización y mediante este proceso la persona adquiere una identidad cultural, reaccionando a ella. En la socialización, la persona aprende los roles que deberá asumir y los principios de organización que operan en su cultura y en la sociedad más general.

Desde una perspectiva sociológica, es indudable que la clase y el género, a que se pertenece, determinan fuertemente la socialización. Respecto del género, citando a Binemelis y Blázquez (1992:3), se entiende como *"el conjunto de características psicológicas o de personalidad que diferencian lo masculino de lo femenino... es una construcción cultural: cada sociedad tiene un ideal de hombre y de mujer y establece los mecanismos para asegurar que sus miembros adquieran, desarrollen y reproduzcan las características especiales según su género"*. Por ende, al hablar de género, se está distinguiendo al hombre y a la mujer, lo femenino de lo masculino, no sólo por sus características biológicas sino también por aquellos códigos que han aprendido y que le correspondería utilizar según su sexo en la cultura que habitan.

La existencia de un determinado modo de concebir lo que es ser hombre o mujer, lleva a la sociedad a esperar que la persona, según sea su sexo, se comporte de un determinado modo; según aquellos rasgos y aptitudes psicológicas, intelectuales y manuales en función de sus características biológicas. A ello, le denominaremos

transmisión sexual. Por ejemplo, se espera que la mujer sea afectuosa, sensible, débil, etc. o que el hombre sea fuerte, inteligente, con don de mando.

Desde estos antecedentes, se podría señalar entonces que a través del currículum como seleccionador y trasmisor de cultura, se estaría transmitiendo explícita o implícitamente las formas en que una determinada cultura concibe al hombre y a la mujer y lo que propone para ellos según su sexo.

Por ello al generar currículum y, más en concreto, al planificar el trabajo educativo, cada educador/a está haciendo opciones que facilitarán u obstaculizarán oportunidades igualitarias para las niñas, los/as niños/as y jóvenes. El desafío es integrar también en la planificación la perspectiva de género.

En este contexto, la pregunta que surge es ¿Qué se está transmitiendo a través del currículo oficial para el IIº Medio en Chile y en específico en lo que refiere al Sector de Lenguaje y Comunicación?

### **1.2.1. Marco curricular: decreto nº 254. Modifica decreto supremo nº 220, de 1998, del ministerio de educación que establece los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación media y fija normas generales para su aplicación**

Al iniciar este análisis; primeramente se debe señalar que el ordenamiento curricular chileno respecto del 2º año de Enseñanza Media contempla los siguientes instrumentos:

- *“El Marco Curricular define el aprendizaje que se espera que todos los alumnos y alumnas del país desarrollen a lo largo de su trayectoria escolar. Tiene un carácter obligatorio y es el referente en base al cual se construyen los planes de estudio, los programas de estudio, los mapas de progreso, los textos escolares y se elabora la prueba SIMCE.*
- *Los planes de estudio definen la organización del tiempo de cada nivel escolar. Consignan las actividades curriculares que los alumnos y alumnas deben cursar y el tiempo semanal que se les dedica.*
- *Los Programas de estudio entregan una organización didáctica del año escolar para el logro de los Objetivos Fundamentales definidos en el Marco Curricular. En los programas de estudio del Ministerio de Educación se definen aprendizajes esperados, por semestre o por unidades, que corresponden a objetivos de aprendizajes acotados en el tiempo. Se ofrecen además, ejemplos de actividades de enseñanza y orientaciones metodológicas y de evaluación para apoyar el trabajo docente de aula. Estos ejemplos y orientaciones tienen un carácter flexible y general para que puedan adaptarse a las realidades de los establecimientos educacionales.*
- *Los Mapas de Progreso describen el crecimiento de las competencias consideradas fundamentales en la formación de los estudiantes dentro de cada sector curricular y constituyen un marco de referencia para observar y evaluar el aprendizaje promovido por el marco curricular. Los mapas describen en siete niveles de progreso*

- las competencias señaladas, en palabras y con ejemplos de desempeño y trabajos de alumnos y alumnas ilustrativos de cada nivel.*
- *Los Niveles de logro del SIMCE son descripciones de los desempeños que exhiben los alumnos y alumnas en los sectores curriculares que al final de cada ciclo escolar evalúa el SIMCE. Los niveles de logro se han construido en base a los desempeños efectivos de los alumnos y alumnas en la prueba en relación a los objetivos del marco curricular y las competencias descritas en los Mapas de Progreso.*
  - *Los Textos Escolares desarrollan los contenidos definidos en el Marco curricular para apoyar el trabajo de los alumnos y alumnas en el aula y fuera de ella, y les entregan explicaciones y actividades para favorecer su aprendizaje y su autoevaluación. Para los profesores y profesoras, los textos constituyen una propuesta metodológica para apoyar la implementación del currículum en el aula, y los orientan sobre la extensión y profundidad con que pueden ser abordados los contenidos del marco curricular. (MINEDUC.2013. Pág. 10-11).*

Así mismo, en este decreto se contemplan los siguientes sectores de aprendizaje de “formación general”, señalándose: *“La Formación General incluye los siguientes sectores de aprendizaje obligatorios en primero y segundo medio: Lenguaje y Comunicación, Idioma Extranjero, Matemática, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Biología, Química, Física, Educación Tecnológica, Artes Visuales o Artes Musicales, Educación Física, Religión (obligatorio ofrecerlo, pero opcional, cursarlo para los alumnos y alumnas)” (MINEDUC 2013. Pág. 16).*

A la vez, más allá de las asignaturas de formación general, el mismo documento plantea los Objetivos Transversales definidos como: *“Los Objetivos Fundamentales Transversales, a través de todos los sectores que conforman el currículum, deben contribuir significativamente al proceso de crecimiento y auto-afirmación personal; a orientar la forma en que la persona se relaciona con otros seres humanos y con el mundo; a fortalecer y afianzar la formación ético-valorativa; al desarrollo del pensamiento creativo y crítico y al desarrollo de habilidades para el uso responsable de las tecnologías de la información y comunicaciones. Los Objetivos Fundamentales Transversales tienen por propósito profundizar la formación de valores fundamentales, desarrollar habilidades para manejar el “mundo digital”, para desenvolverse en él en forma competente, y desarrollar en alumnas y alumnos una actitud reflexiva y crítica, que les permita comprender y participar activamente, como ciudadanos, en el cuidado y reforzamiento de la identidad nacional y la integración social, y en la solución de los múltiples problemas que enfrenta la sociedad moderna” (MINEDUC.2013. Pág. 22).*

Desde la perspectiva de este estudio se debe destacar que los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) se proponen *“contribuir significativamente al proceso de crecimiento y auto-afirmación personal”*, por ende dan cabida explícitamente a aportar desde una perspectiva de género. Cabe destacar también que en esta definición se utiliza un lenguaje inclusivo, utilizándose la acepción de “persona” para referirse a hombres y mujeres.

Por otra parte, el mismo decreto plantea como principio fundamental del currículo chileno: la flexibilidad curricular definida como: *“La flexibilidad curricular que permite a los establecimientos definir planes y programas de estudio propios en base a este marco curricular, (...)”* (MINEDUC. 2013. Pág. 20).

Por ende, si bien existe un Marco Curricular, Programas de Estudio, Textos Escolares y otros, se deja en cada Establecimiento educacional la posibilidad de diseñar su propio currículo. Aunque se obliga a sustentarlo en el Marco Curricular; el diseño curricular que cada Escuela o Liceo realice puede incorporar, enriquecer, u otro, más allá de aquello que el Estado define a aprender; a la vez puede postularse desde otro paradigma educativo e, incorporar otras perspectivas, entre ellas la de género.

### **1.2.2. Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y media, actualización del año 2009**

Este documento denominado “Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media, actualización del año 2009”, señala: *“Que, después de varios años de aplicación, se ha considerado necesario ajustar los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de los Subsectores de Lenguaje y Comunicación, Educación Matemática, Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural, Estudio y Comprensión de la Naturaleza y Estudio y Comprensión de la Sociedad para adecuar el currículum nacional a las nuevas exigencias educacionales; e incluir un sector de Idioma Extranjero: Inglés”* (MINEDUC.2009.Pág:6).

Por ende, en el momento de realizarse este ajuste curricular hubo la posibilidad de incluir la perspectiva de género, más aún en la medida que se contaba con los resultados del SIMCE que en el caso del Sector de Lenguaje y Comunicación se evidenciaban peores resultados en los estudiantes varones.

Desde una perspectiva descriptiva, este documento contempla: a) introducción, b) conceptos y definiciones de la organización curricular de educación básica y educación media, c) objetivos fundamentales transversales de la educación básica y educación media, d) objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para la formación general: lenguaje y comunicación, idioma extranjero: inglés, lengua indígena, matemática, historia, geografía y ciencias sociales, ciencias naturales, biología, Física, Química e) Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Formación Diferenciada Humanístico-Científica en la Educación Media y luego un conjunto de propósitos referidos a las especialidades de la Educación Técnico Profesional.

Dado el propósito de este estudio, el análisis respecto de este documento se limitará a sus aspectos generales, a los Objetivos Fundamentales Transversales y a los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos referidos a Lenguaje y Comunicación.

Tres fueron las preguntas que guiaron el análisis; las dos primeras corresponden al currículo explícito y, al currículo nulo la tercera. A partir de su respuesta es posible

inferir lo que el Ministerio de Educación está comunicando a las/os docentes del país a través del currículo implícito:

- a) ¿El lenguaje utilizado es inclusivo o potencia en específico alguno de los dos géneros?
- b) ¿En las conceptualizaciones iniciales y en el cuerpo del Marco Curricular se hace mención explícita de alguno de los dos géneros y si así fuera a cual se potencia o se aporta a ambos en forma similar?
- c) ¿En el cuerpo del Marco Curricular existen ámbitos, acápite o aspectos en los cuales es posible aportar a potenciar en los jóvenes varones el uso del lenguaje: en cuáles?

**a) ¿El lenguaje utilizado es inclusivo o potencia en específico alguno de los dos géneros?**

Es un documento de 422 páginas en general utiliza un lenguaje técnico, en la medida que no hace referencia al sujeto. Por lo tanto son escasas las posibilidades de análisis desde la perspectiva de género. Sin embargo cuando hace referencia al sujeto, especialmente en el capítulo preliminar del documento, se utiliza un lenguaje inclusivo: por ejemplo: "(...) chilenos y chilenas" (...) (MINEDUC. 2009. Pág.16), "(...) niños y jóvenes, de ambos sexos, (...) (MINEDUC. 2009. Pág.16), "(...) que cada hombre y cada mujer (...) (MINEDUC. 2009. Pág.16), (...) los alumnos y alumnas (...) MINEDUC. 2009. Pág.23), (...) seres humanos (...) (MINEDUC.2009. Pág.23), "(...) hombres y mujeres (...) (MINEDUC.2009. Pág.25).

**b) ¿En las conceptualizaciones iniciales y en el cuerpo del marco curricular se hace mención explícita de alguno de los dos géneros y si así fuera a cual se potencia o se aporta a ambos en forma similar?**

En el capítulo introductorio y en el acápite referido a los OFT se considera la perspectiva de género, insistiéndose en la igualdad de oportunidades para hombres y mujeres. Por ejemplo: *"La presente actualización curricular de OF-CMO, continúa y reafirma el deber, ya expresado en las definiciones anteriores, que tiene toda enseñanza de contribuir simultáneamente a dos propósitos. Primero, al desarrollo personal pleno de cada uno de los chilenos y chilenas, potenciando al máximo su libertad, creatividad, iniciativa y crítica. (...) (MINEDUC. 2009. Pág.16).*

En el punto nº 5 señala: *"La educación debe ofrecer a todos los niños y jóvenes, de ambos sexos, la posibilidad de desarrollarse como personas libres, con conciencia de su propia dignidad y como sujetos de derechos. (...) (MINEDUC. 2009. Pág.16).*

Y, en el punto 6 señala: *"El reconocimiento de la libertad, igualdad y dignidad de las personas impone al Estado el deber de garantizar una educación de alta calidad en todos sus niveles escolares, que, sin excepciones, contribuya a que cada hombre y cada mujer se desarrolle como persona libre y socialmente responsable, a la vez que*

*competente en los ámbitos del ejercicio de la ciudadanía y del trabajo” (MINEDUC. 2009. Pág.16).*

Es importante destacar que este documento contiene un acápite denominado “Fuentes”, que corresponde al sustento desde el cual se construyó el documento. Sin embargo en este punto, no se señala como “fuente” ningún estudio referido a la perspectiva de género. Tampoco se mencionan los resultados del SIMCE, analizándolos desde dicha perspectiva. Ello llama la atención en la medida que en el decreto N° 254, cuando refiere a la organización curricular del país, el SIMCE es señalado como uno de los documentos que lo conforman. A modo de hipótesis podría señalarse que se debe a que el decreto es anterior al documento que estamos analizando, sin embargo si fuere así, al menos se puede señalar que existe incoherencia entre ambos documentos.

**c) ¿En el cuerpo del marco curricular existen ámbitos, acápites o aspectos en los cuales es posible aportar a potenciar en los jóvenes varones el uso del lenguaje: en cuáles?**

Si bien no existen espacios lingüísticos que posibiliten la potenciación del aprendizaje de Lenguaje y Comunicación en los jóvenes varones, si existen posibilidades de incorporarlo especialmente a través de los OFT.

Ya al inicio de este acápite se señala: *“Los Objetivos Fundamentales Transversales tienen un carácter comprensivo y general orientado al desarrollo personal y a la conducta moral y social de los alumnos y las alumnas, y deben perseguirse en las actividades educativas realizadas durante el proceso de la Educación General Básica y Media.(...)” (MINEDUC. 2009. Pág.23).*

Y, en el mismo punto y respecto de la formación ética se plantea: *En el ámbito de la formación ética, en Educación Básica y Media, se deben promover los siguientes aprendizajes: conocer, comprender y actuar en concordancia con el principio ético que reconoce que todos los “seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros” (Declaración Universal de Derechos Humanos, Artículo 1º). En consecuencia, conocer, respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación económica;(…) (MINEDUC. 2009. Pág.23).*

Y, en el punto “La persona y su entorno” se señala: *“(…) apreciar la importancia de desarrollar relaciones igualitarias entre hombres y mujeres que potencien su participación equitativa en la vida económica familiar, social y cultural” (MINEDUC. 2009. Pág. 25).*

Sin embargo, si bien existe la posibilidad de una potenciación diferenciada, la opción de este documento curricular es de tratar a las y los estudiantes del mismo modo, como si no hubieran sido socializados genéricamente; evidenciándose con toda

claridad al plantearse los Objetivos Fundamentales los cuales se encabezan a través del siguiente lenguaje inclusivos: “Los alumnos y las alumnas serán capaces de:”( MINEDUC. 2009. Pág.69 y 73).

Cabe señalar finalmente, que en la enunciación de las competencias a lograr, no existe ninguna mención a la perspectiva de género. Por ende, desde el currículo implícito, este documento estaría transmitiendo a las/os docentes que las/os jóvenes se inician en el mismo nivel en los aprendizajes que se proponen y deben alcanzar los mismos logros y, aunque resulte redundante señalarlo; sin recordar que los jóvenes varones tienen un cumplimiento de logro menor en el ámbito del lenguaje y la comunicación.

### **1.2.3. Análisis de los programas de estudio de 1º y 2º medio**

El siguiente acápite refiere al análisis realizado respecto de ambos Programas de Estudio, en su última versión, año 2011.

Cabe señalar que ambos documentos contemplan la misma estructura: Presentación, Nociones básicas: a) Aprendizaje como integración de conocimiento, habilidades y actitudes, b) Objetivos Fundamentales Transversales, c) Mapas de Progreso; Consideraciones Generales para implementar el programa: a) Orientaciones para Planificar, b) Orientaciones para Evaluar, c) Propósitos, d) Habilidades, e) orientaciones didácticas, f) orientaciones específicas de evaluación y g) Aprendizajes esperados por semestre y unidad; Finalmente, Visión Global del Año: a) Semestre 1:Unidad 1 y Unidad 2, b) Semestre 2: Unidad 3 y Unidad 4; este documento curricular finaliza con los puntos de Bibliografía y Anexos.

El análisis respecto de ambos documentos se realizó con el propósito de responder a las tres preguntas que ya hemos utilizado previamente para el análisis, a saber:

- a) ¿El lenguaje utilizado es inclusivo o potencia en específico alguno de los dos géneros?
- b) ¿En las conceptualizaciones iniciales y en el cuerpo del programa (objetivos, contenidos, didáctica, evaluación) se hace mención explícita de alguno de los dos géneros y si así fuera a cual se potencia o se aporta a ambos en forma similar?
- c) ¿En el cuerpo del programa existe ámbitos, acápite o aspectos en los cuales es posible aportar a potenciar en el uso del lenguaje en los jóvenes: en cuáles?

A continuación la respuesta a las tres preguntas:

#### **a) ¿El lenguaje utilizado es inclusivo o potencia en específico alguno de los dos géneros?**

El lenguaje utilizado es masculino, utilizándose en todo el documento el genérico masculino, más aún es una opción consciente y explícita de las/os autores señalándose al inicio de ambos Programas lo siguiente: “*IMPORTANTE. En el presente documento, se utilizan de manera inclusiva los términos como “el docente”, “el*

*estudiante”, “el profesor”, “el alumno”, “el compañero” y sus respectivos plurales (así como otras palabras equivalentes en el contexto educativo); es decir, se refieren a hombres y mujeres. Esta opción obedece a que no existe acuerdo universal respecto de cómo evitar la discriminación de géneros en el idioma español, salvo usando “o/a”, “los/las” y otras similares para referirse a ambos sexos en conjunto, y ese tipo de fórmulas supone una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión de la lectura” (MINEDUC. 2011 Pág.: 4).*

Si bien desde la perspectiva de pregunta no corresponde analizar la nota, nos parece pertinente señalar que desde la perspectiva de género, la justificación para emplear el genérico masculino es discutible en la medida que se han encontrado otras fórmulas menos reiterativas que las señaladas en la nota, por ejemplo, usar en algunos momentos el femenino y en otros el genérico.

En la búsqueda de responder a la interrogante podemos señalar que desde la perspectiva del lenguaje, éste potenciaría al género masculino, es a él a quien se dirige el documento.

**b) ¿En las conceptualizaciones iniciales y en el cuerpo del programa (objetivos, contenidos, didáctica, evaluación) se hace mención explícita de alguno de los dos géneros y si así fuera a cual se potencia o se aporta a ambos en forma similar?**

Es interesante observar que en la presentación del programa por parte del Ministro de la época en uno de sus párrafos se señala: *“La escuela tiene por objeto permitir a todos los niños de Chile acceder a una vida plena, ayudándolos a alcanzar un desarrollo integral que comprende los aspectos espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico. Es decir, se aspira a lograr un conjunto de aprendizajes cognitivos y no cognitivos que permitan a los alumnos enfrentar su vida de la mejor forma posible” (MINEDUC 2011. Pág.: 7).*

A través de este párrafo si bien usa el genérico masculino se podría entender que el Programa aspira “al desarrollo integral” de niñas y niños y que por lo tanto se aportará para que ello suceda.

Posteriormente en el punto “Atención a la diversidad”, surge la hipótesis que se continúa en la idea del logro del desarrollo integral para niños y niñas. Sin embargo, no aparece explicitación de la perspectiva de género. Como se puede observar desde la comprensión de los autores “la diversidad” solo refiere a: *“(…) el docente debe tomar en cuenta la diversidad entre los estudiantes en términos culturales, sociales, étnicos o religiosos, y respecto de estilos de aprendizaje y niveles de conocimiento.” (MINEDUC.2011. Pág.15).*

Posteriormente en este mismo punto el documento continúa entregando sugerencias a los/as docentes respecto de *“la atención a la diversidad y promoción de los aprendizajes”* y finaliza orientándolos en relación a cómo elaborar las planificaciones

para la inclusión de esta particular comprensión de la diversidad en los siguientes términos:

- *“conocer los diferentes niveles de aprendizaje y conocimientos previos de los estudiantes,*
- *evaluar y diagnosticar en forma permanente para reconocer las necesidades de aprendizaje,*
- *definir la excelencia, considerando el progreso individual como punto de partida*
- *incluir combinaciones didácticas (agrupamientos, trabajo grupal, rincones) y materiales diversos (visuales, objetos manipulables),*
- *evaluar de distintas maneras a los alumnos y dar tareas con múltiples opciones*
- *promover la confianza de los alumnos en sí mismos,*
- *promover un trabajo sistemático por parte de los estudiantes y ejercitación abundante” (MINEDUC 2011. Pág.15).*

En los restantes puntos del Programa, a través de los cuales se orienta a los/as docentes acerca de: “Consideraciones Generales Para Implementar El Programa” y “Consideraciones generales para realizar la planificación”, no existe ninguna mención a considerar la perspectiva de género. Ello puede considerarse currículo nulo.

Al analizar el cuerpo del Programa, en su primer punto: los propósitos del sector para este nivel educativo, sucede lo mismo un ejemplo de ello la siguiente textualidad: *“Teniendo esto en consideración, los propósitos de este sector apuntan a la adquisición de competencias comunicativas necesarias para el desarrollo integral de los estudiantes. Dado que estas competencias solo se alcanzan con el uso, se hace primordial proveer a los alumnos de variadas oportunidades para hablar, escuchar, leer, observar y escribir, y así darle significado al mundo que los rodea y prepararlos para su futura participación en todos los ámbitos de la sociedad” ( MINEDUC 2001. Pág. 25).*

Posteriormente en “Las orientaciones didácticas” sucede lo mismo: *“Los estudiantes aprenden a comunicarse y comprenden a través de esfuerzos sistemáticos, es decir, necesitan enfrentarse muchas veces a una misma tarea para dominarla. Por esta razón, es importante que lean diariamente y que los esfuerzos que realicen en las áreas de comunicación oral y escrita, tengan continuidad y sistematicidad. Dado lo anterior, es necesario establecer un horario que facilite este trabajo y que provea a los estudiantes de diversas oportunidades para lograr los Aprendizajes Esperados propuestos y las habilidades que estos conllevan, sin temer a la rutina y repetición de algunas tareas. La variedad y creatividad de la clase la dará la elección de textos apropiados para el nivel, desafiantes y contundentes, y la profundidad de las discusiones.” (MINEDUC.2011. Pág.31).*

Nuevamente en estas orientaciones se da cuenta del currículo nulo respecto del género, dado que es de conocimiento público los resultados del SIMCE que muestran uno y otro año que las niñas logran mejores resultados en estas pruebas, sin embargo

al momento de orientar a las/os docentes esto no se considera un tema relevante a incluir.

En todos los restantes aspectos de ambos Programas de Estudio se mantiene como nulo el género.

Finalmente al analizar la bibliografía sugerida para que las/os docentes seleccionen ciertas obras que las/os estudiantes deben leer se observa el siguiente panorama:

<b>BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA II MEDIO</b>							
<b>ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA DEL SEXO DE SUS AUTORES</b>							
UNIDADES	Nº DE TEXTOS	HOMBRES		MUJERES		ANONIMOS	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%
1º UNIDAD NARRATIVA	37	32	88	0	0	5	22
2º UNIDAD DRAMA	16	16	100	0	0	0	0
3º UNIDAD TEXTOS NO LITERARIOS	6	6	100	0	0	0	0
4º UNIDAD POESIA	25	21	84	4	16	0	0

Como se observa, se puede hablar de una clara inclinación por autores varones, en dos de las unidades el 100% de las obras ofrecidas fueron escritas por escritores y en otras dos unidades estas superan el 80%.

Iº Medio el panorama es similar.

<b>BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA I MEDIO</b>							
<b>ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA DEL SEXO DE SUS AUTORES</b>							
UNIDADES	Nº DE TEXTOS	HOMBRES		MUJERES		ANONIMOS	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%
1º UNIDAD NARRATIVOS	55	45	82	4	7	6	11
2º UNIDAD POESIA	26	24	92	1	4	1	4
3º UNIDAD DRAMA	8	8	100	0	0	0	0
4º UNIDAD TEXTOS NO LITERARIOS	12	11	92	1	8	0	0

Se puede hipotetizar que para los estudiantes varones este panorama, de que la mayor parte de los autores ofrecidos sean de su sexo, podría ser un incentivo para leerlos y tratar de imitarlos, en la medida que pueden ser modelos masculinos a seguir, sin embargo, aparentemente dados los resultados del SIMCE ello no estaría sucediendo. Cabe señalar que en las orientaciones respecto de la bibliografía no se espera que las/os estudiantes lean el 100% de ella sino una selección que la/o docente debe hacer, por ejemplo en el II Medio, en la 1ª Unidad, éste debe seleccionar para sus

estudiantes una novela y cinco textos breves ¿cuáles seleccionarán? Esta pregunta podrá responderse a través de las observaciones en terreno, que es lo que se hace en esta investigación y se presente en el apartado final de este documento.

Finalmente y a modo de conclusión se puede señalar que en el cuerpo del Programa, es decir en las finalidades, contenidos, orientaciones didácticas y evaluación, no existe ninguna mención explícita respecto de una perspectiva de género y por lo tanto ninguna mención a “lo masculino”. Por ende se podría indicar que la perspectiva de género y en lo específico lo masculino correspondería a currículo nulo, es decir aquello que se decide no enseñar o no potenciar. Ello a pesar que en las primeras orientaciones, en la atención a la diversidad y en el propósito se alude a la “integralidad del estudiante”, y a su “diversidad” respecto de cuyos conceptos podría estar contenido el tema de género, sin embargo ello no sucede.

**c) ¿En el cuerpo del programa existe ámbitos, acápites o aspectos en los cuales es posible aportar a potenciar en el uso del lenguaje en los jóvenes: en cuáles?**

El análisis de ambos documentos permite afirmar que en ambos documentos existirían algunos aspectos o lo que denominaremos “espacios” en los cuales es posible incluir la perspectiva de género y potenciar desde allí especialmente a los jóvenes varones hacia el logro de mejores y mayores competencias en lenguaje y comunicación. Estos casos se dan especialmente en los aprendizajes esperados y en las propuestas de actividades que se explicitan en cada Unidad, por ejemplo en el programa de II Medio: *“Escritura. Definir un tema, un propósito, un destinatario y un contexto para la escritura son condiciones clave para que el proceso de aprendizaje sea efectivo. Los temas asignados deben estar de acuerdo con la edad de los estudiantes, sus intereses y la profundidad de conocimiento que tienen sobre ellos: serán capaces de estructurar sus ideas de manera más adecuada si conocen en profundidad aquello sobre lo que escriben”* (MINEDUC 2011. Pág.32).

En este caso además de “la edad, intereses y profundidad”, podría el/la docente planificar de tal forma de promover explícitamente en los jóvenes varones escribir desde su género. Respecto del Semestre 1 y Unidad 1 en aprendizaje esperado se señala: *“AE 06 Comunicación oral. Exponer su interpretación de un texto leído: desarrollando un punto de vista personal”* (MINEDUC.2011. Pág.32).

En la planificación la/el docente puede intencionar también el género de sus estudiantes, lo mismo es válido para lo señalado en la Unidad 4. *“AE 04 Escritura. Escribir un texto poético para expresar ideas, sentimientos y postura en torno a una problemática actual o en torno a un conflicto existencial, utilizando un vocabulario apropiado y lenguaje poético. (MINEDUC.2011. Pág. 39). AE 07 Comunicación oral. Exponer ideas, juicios y sentimientos expresados en sus propios poemas (MINEDUC 2011. Pág. 39).*

Y, en ejemplos de actividades: *“Desarrollar hábitos lectores. 1 Lectura de, a lo menos, un libro mensual El docente asigna un libro mensualmente a los estudiantes para que lo lean de manera independiente. Se puede intercalar un mes de lectura asignada, con otro mes de lectura seleccionada por los propios estudiantes. El docente acompaña la lectura, sobre todo cuando es común para todos, fijando metas para no atrasarse con el plazo, comentando aspectos motivantes y explicando posibles dudas. 2 Bitácora de lectura Los estudiantes mantienen una bitácora de lectura personal donde libremente registran comentarios, pensamientos y sentimientos provocados por lo que leen en la clase y en el hogar. Semanalmente, el docente selecciona a algunos alumnos para que lean a los compañeros los registros que más les gusten de su bitácora. ((MINEDUC.2011. Pág. 42).*

Otro ejemplo en un aprendizaje esperado para el Semestre 2, Unidad 1<sup>a</sup>: *“Escribir textos para expresar su interpretación de las narraciones leídas:*

- *Destacando la idea central de su interpretación*
- *Fundamentando sus planteamientos*
- *Procesando la información de manera que se reconoce la autoría propia y no la copia de otro texto (MINEDUC 2011. Pág. 49).*

Y, para dicha Unidad un ejemplo de actividad: *“Escritura de un acto dramático inventado por los estudiantes. Los estudiantes escriben, a partir del esquema previamente elaborado, un acto dramático, en el cual desarrollan una acción clave para comprender el conflicto dramático, a través del cual presentan de manera creativa una postura propia sobre el tema asignado por el docente” (MINEDUC 2011. Pág. 71).*

En el caso del 1<sup>o</sup>MEDIO encontramos ejemplos similares tales como: *“1<sup>a</sup> Unidad. Ejemplos de actividades: Visita semanal a la biblioteca del colegio. El docente se pone de acuerdo previamente con la bibliotecaria para que seleccione títulos de diferentes temáticas que interesen y amplíen los conocimientos de los estudiantes. Agrupa los libros en diferentes mesas de la biblioteca con un cartel que identifique los textos que ahí se encuentran: novela policial, novela de amor, libros sobre historia de la Primera Guerra, cómics, inventos recientes, etc. El profesor lleva a los alumnos a la biblioteca y estos eligen su próxima lectura personal” (MINEDUC 2011. Pág. 42).*

En relación a esta propuesta la docente podría intencionar a través del diálogo con ellos, que los estudiantes seleccionen de acuerdo a sus intereses de género.

En la 2<sup>a</sup> Unidad un Ejemplo de Aprendizajes esperados *“Escribir poemas en los que utilizan diferentes recursos líricos para expresarse, tales como: figuras literarias, estrofas y versos, rima. Escriben poemas en los cuales:*

- *Utilizan algunas convenciones de escritura de poesía (estrofas, rima, etc.) o fundamentan oralmente lo contrario*
- *Utilizan figuras literarias*
- *Integran imágenes*

- *Apelan a los sentidos (especialmente visuales y auditivos) a través de descripciones, rimas, aliteraciones y vocabulario relacionado.*
- *Expresan vivencias, sentimientos, recuerdos y emociones” (MINEDUC 2011. Pág. 60).*

Y un ejemplo de actividad para esta misma Unidad: *“Parafraseo de estrofas. Los estudiantes leen una estrofa de un poema y escriben una versión personal de esta en prosa, utilizando sus propias palabras y considerando las mismas ideas que el poema transmite.”(MINEDUC.2011. Pág. 62).*

O, en la 3ª Unidad en las un ejemplo de actividad. *“Relación de las obras literarias con nuestra cultura El docente propone a los estudiantes que realicen comparaciones de una obra dramática de otras épocas con la actualidad, considerando: cultura, costumbres, ritos, expresiones de lenguaje que aún perduran (dichos, frases hechas, refranes), etc. Luego explica, ilustrando con ejemplos concretos, que las obras literarias han tenido diferentes maneras de impactar a las sociedades de cada época. Para finalizar la actividad, pide a los alumnos que, a partir del texto analizado en clases, se pongan en el lugar de un espectador de la época en que fue escrito y que escriban una interpretación de la obra, considerando sus conocimientos sobre ese contexto” (MINEDUC 2011. Pág. 77).*

En suma, respondiendo a esta última pregunta, se puede señalar que en ambos Programas de Estudio si bien no existe mención explícita a la perspectiva de género y tampoco en lo específico respecto de “lo masculino” existirían posibilidades de potenciarlo a través de las planificaciones de las clases que intencionen la perspectiva aludida. Sin embargo ello requiere de docentes formados en esta inclusión, más aún dado que los Programas de Estudio analizados no consideran la perspectiva de género por ende, desde el currículo implícito.

Tanto desde la perspectiva del lenguaje utilizado en ambos documentos como a través de sus contenidos el mensaje que estaría comunicando el Ministerio de Educación, a través de su Unidad de Currículo y Evaluación, sería que la consideración de la perspectiva de género -en las planificaciones que las/os docentes deben realizar para luego ejecutar sus clases a partir de dichos lineamientos-, no tiene importancia o valor en la educación y por ende tampoco en la enseñanza.

#### **1.2.4. Análisis de textos escolares**

En la presentación del texto escolar versión 2009 se señala: *“Por otra parte, queremos invitarte a un diálogo abierto. Un diálogo con tus compañeros y compañeras, con tu entorno cercano y con la literatura. Cada vez más, tus propias experiencias van cobrando espacio y tienes muchas cosas que decir. Es por ello que proponemos el diálogo como forma de encuentro entre las personas: es necesario expresarse para conocerse, como también es importante saber escuchar” (MINEDUC 2009. Pág. 3).*

Desde una perspectiva descriptiva, se puede señalar que el texto está dividido en cinco Unidades, cada una de ellas contempla: a) Evaluación Inicial, b) Lectura literaria

o No Literaria, c) Taller de escritura, d) Producción oral y e) Evaluación de proceso. En la última Unidad se incorpora: e) Síntesis, f) Evaluación final y g) Recursos Al finalizar el índice se incluye: h) Antología, i) Textos de lectura, j) Fichas de lectura, k) Índice temático, l) Bibliografía, m) Solucionario y n) agradecimientos (2009.pág.6-11).

El análisis del material de lectura ofrecido por el texto escolar permite constatar lo siguiente:

<b>BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA II MEDIO</b>							
<b>ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA DEL SEXO DE SUS AUTORES</b>							
UNIDADES	Nº DE TEXTOS	HOMBRES		MUJERES		ANONIMOS	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%
1º UNIDAD	9	3	33	1	11	5	56
2º UNIDAD	8	3	37	2	26	3	37
3º UNIDAD	12	4	33	0	0	8	67
4º UNIDAD	12	4	33	0	0	8	67
5º UNIDAD	10	5	50	1	10	4	40

Como se puede observar, al tomarse la decisión respecto del autor o autora a incluir, la opción de autores varones es la que tiene mayor porcentaje. A modo de hipótesis se puede señalar que desde la perspectiva de los estudiantes, ello podría contribuir a incentivarles a escribir, dado que desde el currículo implícito se estaría comunicando que existen más escritores reconocidos que escritoras y por ende que en ellos, los estudiantes, existe la misma posibilidad.

Posteriormente, en relación a las lecturas específicas sugeridas el panorama es el siguiente:

<b>LECTURAS SUGERIDAS II MEDIO</b>						
<b>ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA DEL SEXO DE SUS AUTORES</b>						
Nº DE TEXTOS	HOMBRES		MUJERES		ANONIMOS	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
10	7	70	1	10	2	20

Respecto de las lecturas sugeridas, mayoritariamente son autores varones (70%), sólo se sugiere a una mujer (10%) con un texto recomendado para su lectura.

<b>ANTOLOGÍA II MEDIO</b>						
<b>ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA DEL SEXO DE SUS AUTORES</b>						
Nº DE TEXTOS	HOMBRES		MUJERES		ANONIMOS	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
11	7	64	2	18	2	18

Al finalizar el texto, en la página 254, se explicita la antología, tal como se puede observar, nuevamente en ella se mantiene la predominancia de autores varones (64%) versus las mujeres que sólo se proponen dos (18%).

En suma, se mantiene la hipótesis que desde la perspectiva de los jóvenes, estos estarían siendo incentivados a escribir, en la medida que aparentemente existirían más y mejores escritores entre aquellos que son hombres, por ende, en los estudiantes existiría una mayor posibilidad de llegar a serlo.

**a) ¿El lenguaje utilizado es inclusivo o potencia en específico alguno de los dos géneros?**

En general en este Texto y desde la perspectiva del lenguaje abstracto este es inclusivo; dirigiéndose a) explícitamente a los/as estudiantes de ambos sexos o, b) utilizando conceptos que los incluyen a ambos, c) utilizando ambas fórmulas, d) usar en el mismo párrafo el masculino y el femenino como genérico y finalmente, e) algunos casos de uso del genérico masculino:

- Ejemplos del primer modo de uso del lenguaje, explicitando a ambos sexos: *“Explica, en voz alta a tus compañeros y compañeras, (...9)” (MINEDUC 2009. Pág. 51) “Contexto biográfico del autor o de la autora...” (MINEDUC 2009. Pág.73), “Piensa en un presidente o una presidenta (...) o en el presidente o la presidenta de curso (...)” (MINEDUC 2009. Pág.80) “(...). Ahora, te invitamos a intercambiar el texto con un compañero o compañera y a evaluar mutuamente los trabajos.” (MINEDUC 2009. Pág.129), “¿Quiénes participarán? Un conductor o conductora del programa y sus invitados: un paparazzi, uno o dos personajes de farándula y el director del canal de televisión. El juez o la jueza del caso y las partes involucradas (...).” (MINEDUC 2009. Pág.130), “Una vez finalizada y revisada la versión digital del texto, envíala por correo electrónico a tu profesor o profesora como archivo adjunto. Recuerda indicar claramente el asunto del mensaje.” (MINEDUC 2009. Pág.177), “En grupos de cuatro compañeros y compañeras, discutan (...)” (MINEDUC 2009. Pág.186), “2. Intercambia la respuesta con tu compañero o compañera de banco e identifiquen: estrategias discursivas utilizadas. (MINEDUC 2009. Pág.189), “¿Por qué debes leerlo? Si te gusta un libro, ¿de qué manera haces que tus amigos y amigas lo lean?” (MINEDUC 2009. Pág.195), “Revisar: Ensayo y pide a un compañero o compañera que te evalúe (como logrado, medianamente logrado y no logrado) considerando las instrucciones de la planificación y los momentos del trabajo (como si fueran criterios de una pauta)” (MINEDUC 2009. Pág.195), “Los invitamos a crear un blog para el curso en grupos de cinco compañeros y compañeras. Para eso, en primer lugar, completen las respuestas de esta pauta” (MINEDUC 2009. Pág.199), “Narrador. Voz ficticia, creada por el escritor o la escritora” (MINEDUC 2009. Pág.200), “¿Qué importancia tiene para ti que las personas que te rodean sepan que sufres o que algo no te resulta como querías?” (MINEDUC 2009. Pág.202), “¿Qué significa el término destacado en el siguiente fragmento de “El zapallo que se hizo cosmos”? ¿A qué área del conocimiento crees que pertenece? Coméntalo con tu compañero o compañera de banco” (MINEDUC 2009. Pág.221), “Contexto. El lenguaje no solo nos permite comunicarnos, sino que además es el medio por el cual establecemos relaciones personales con nuestra familia, amigos y amigas. (...).” (MINEDUC 2009. Pág.232).*

- Ejemplos de utilización de conceptos inclusivos: *“¿Cuál es el orden adecuado que debe seguir toda persona que decide escribir un texto? (...)” (MINEDUC 2009. Pág.62), “Ha llegado la hora de utilizar toda tu creatividad en la creación de un programa de televisión. Para eso, en grupos de cinco personas, escojan uno de los siguientes programas y sigan las recomendaciones” (MINEDUC 2009. Pág.130), “Argumentar. Los textos que leíste plantean una relación entre las cosas materiales y el estatus que las personas aparentan” (MINEDUC 2009. Pág.130), “Yo creo que hoy en día las personas se preocupan mucho de su apariencia” (MINEDUC 2009. Pág.191).*
- Ejemplos de utilización de ambos modos en el mismo párrafo: *“Producir un texto oral Planificar. Divídanse en grupos de ocho compañeros y compañeras. Escojan uno de los siguientes temas y, luego, hagan un sorteo para volver a dividirse en grupos de cuatro personas a favor y cuatro personas en contra del tema (...)” (MINEDUC 2009. Pág.242).*
- En otros casos se usa la fórmula lingüística de utilizar en el mismo párrafo el masculino y el femenino como genérico, ejemplo de ello el siguiente: *“¿Por qué el texto anterior pertenece al género narrativo? A) Porque expresa los sentimientos e ideas de su narrador. B) Porque una narradora relata acciones realizadas en un tiempo y espacio. C) Porque el personaje femenino presenta las acciones de manera directa. D) Porque es un texto ficticio creado por una escritora” (MINEDUC 2009. Pág.112).*
- Sin embargo, también existen algunos casos de uso del genérico masculino, por ejemplo: *“¿Cuál será el tipo de destinatario de mi texto?” (MINEDUC 2009. Pág.128), “¿Estoy usando un vocabulario variado y adecuado al registro del autor escogido?” (MINEDUC 2009. Pág.129), “La exposición oral es una forma de comunicación formal y pública cuyo propósito es informar sobre un tema a una audiencia cuyos integrantes podemos o no conocer. La exposición oral consta de tres partes básicas: 1. Saludo: el expositor saluda a la audiencia y se presenta. 2. Cuerpo: el expositor presenta el tema de la exposición y lo desarrolla. 3. Despedida: el expositor agradece a la audiencia y se despide” (MINEDUC 2009. Pág.105), “(...) y el director del canal de televisión. El juez o la jueza del caso y las partes involucradas: un demandante (personaje de farándula), un testigo (opinólogo), y un demandado (paparazzi)” (MINEDUC 2009. Pág.130), “Narrador. (...) Puede ser omnisciente, de conocimiento relativo, testigo o protagonista” (MINEDUC 2009. Pág.200), “A partir de lo planteado en el texto, ¿crees que las páginas personales pueden transformarse en medios de vigilancia de los padres hacia sus hijos e, incluso, de las empresas hacia sus trabajadores?” (MINEDUC 2009. Pág.153), “(...) 2. ¿Por qué son importantes la conducta y apariencias de los deportistas? Explica brevemente a partir de la lectura anterior” (MINEDUC. 2009. Pág.163)) “Escritores expertos - Escritores aprendices” (MINEDUC 2009. Pág.177).*

Desde la perspectiva del lenguaje gráfico, el panorama es el siguiente:

LENGUAJE GRAFICO										
ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS REPRESENTACIONES PRESENTES										
TOTAL DE REPRESENTACIONES	HOMBRES		MUJERES		AMBOS		SIMBOLOS		OTRAS ESPECIES	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
65	23	36	14	21	4	6	17	26	7	11

Como se puede observar, el mayor porcentaje de representaciones gráficas corresponde a varones (36%), seguido por símbolos (26%) y luego por mujeres (21%). Sin embargo más allá de los números es interesante destacar que las figuras masculinas mayoritariamente corresponden a fotos de grandes personajes o autores, por ejemplo:



(Pág.19) (Pág.72) (Pág.74) (Pág.84)

Además de autores, a través de figuras masculinas (4) se representan ciertos oficios del siguiente modo:



(Pág.87)

(pág.110)

El segundo mayor porcentaje se da respecto de las mujeres, sin embargo, mayoritariamente dichas imágenes corresponden a pinturas en las cuales aparecen imágenes femeninas:



(Pág.67)

(Pág.85)

En el texto sólo se muestran 2 autoras, una a través de la portada de un libro y la otra su foto:



(Pág. 116)

Pág.26

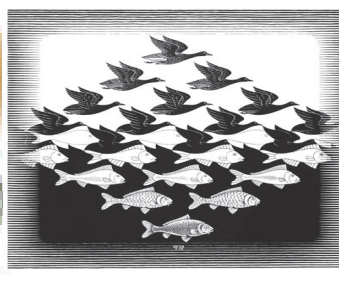
Tal como se muestra en el cuadro, las restantes imágenes corresponden a símbolos y a otros objetos: animales, plantas, etc.



(Pág.43)



(Pág.59)



(Pág.60)

En suma, desde la perspectiva del lenguaje gráfico se estaría potenciando a los estudiantes varones respecto de lenguaje y comunicación, en la medida que se está transmitiendo que son los varones la mayor parte de los literatos de mayor prestigio.

**b) ¿En las conceptualizaciones iniciales y en el cuerpo del texto (objetivos, contenidos, actividades, evaluación) se hace mención explícita de alguno de los dos géneros y si así fuera a cual se potencia o se aporta a ambos en forma similar?**

En este texto escolar de 288 páginas existen ocho menciones explícitas al género o sexo, especialmente a través de las actividades propuestas a las/estudiantes, ejemplo de ello las siguientes: *“Ha llegado la hora de poner en práctica lo que hemos estudiado en esta unidad. Para eso, te invitamos a preparar y llevar a cabo un trabajo monográfico en parejas. Este es un texto en que se expone el resultado de una actividad de investigación intelectual. Les daremos opciones para que escojan entre posibles temas para el trabajo.*

- *¿Qué es y cómo se construye la identidad?*
- *La identidad de las tribus urbanas juveniles.*
- *¿Existe una identidad chilena?*
- *¿Qué importancia tiene el género (masculino o femenino) en la construcción de la identidad personal? “(MINEDUC 2009. Pág. 46).*
- *¿Cómo crees que era la vida en Chile en los años 30?*
- *¿De qué manera pudo haber influido, para María Luisa Bombal, ser mujer y escribir en una sociedad en donde las mujeres ni siquiera tenían derecho a voto?” (MINEDUC 2009. Pág.65).*
  
- *“Comprender globalmente el texto 9. Según el texto, ¿qué aspectos caracterizan el rol femenino dentro del matrimonio?, ¿qué marcas textuales confirman tu respuesta?” (MINEDUC 2009. Pág.69).*
- *“Contexto biográfico del autor o de la autora: su vida, su origen sociocultural, su profesión y educación, entre otros” (MINEDUC 2009. Pág.73).*
- *“Casa de muñecas es considerada un hito en la lucha histórica de la mujer por sus derechos. Muestra a Nora, quien tiene un matrimonio aparentemente feliz con Torvaldo Helmer. La estabilidad se rompe cuando él se entera de que su mujer solicitó un préstamo. La mujer se desilusiona por falta de apoyo de parte de su marido” (MINEDUC 2009. Pág.75).*
- *“¿Te has preguntado por qué cuando alguien que está con amigos y quiere señalar algo de importancia, dice: pongámonos serios?, ¿significa que para señalar algo relevante se requiere de una situación determinada, que sea coherente con la intención? Pues sí, porque el contexto no solo condiciona la temática a la que nos referimos, sino también la forma cómo lo hacemos.*
- *Piensa en un presidente o una presidenta hablándole al país sobre las nuevas medidas económicas que se implementarán; o en el presidente o la presidenta de curso informando acerca del paseo de fin de año y cómo se pretende lograr esa anhelada excursión” (MINEDUC 2009. Pág.80).*
- *“Cuando el emisor de la noticia anterior señala “cabros inquietos”, ¿por qué podemos asegurar que se trata de un eufemismo?*
- *La palabra “cabros” alude a niños.*
  - *Se está señalando de forma atenuada la vida delictual de los jóvenes.*

- El adjetivo “inquieto” siempre se ha asociado a malas costumbres.
- De forma indirecta se alude a la actividad que realizan los árbitros.
- La noticia trata del cambio de actitud de jóvenes que alguna vez han delinquido. ¿Con qué frase se alude al pasado de estos chicos?
  - “Yo ahora estoy terminando mis estudios y trabajando”.
  - “Jóvenes que alguna vez metieron las patas con la ley”.
  - “Con una tarjeta roja a la delincuencia, por cochina y antideportiva”.
  - “No dudarán en imponer justicia cuando sea necesario”. (MINEDUC 2009. Pág.132).
- “Producir un texto escrito
- En esta oportunidad, te invitamos a escoger uno de los temas anteriores y a convertirte en escritor o escritora de un relato de ciencia ficción. Lee con atención. (...)” (MINEDUC 2009. Pág.176).
- “Extraer información
- ¿Qué solución se plantea en el texto para mejorar el problema del lenguaje descuidado de los jóvenes?
- Junto a cada una de las expresiones informales del lenguaje juvenil que sirven de ejemplo en el texto, escribe expresiones equivalentes del registro formal.” (MINEDUC 2009. Pág.251).

Como se puede observar en las citas textuales, si bien existe la mención al tema género o sexo, no se observa una intencionalidad explícita que promueva en alguno de los dos géneros una mejoría en el rendimiento en este sector del aprendizaje.

**c) ¿En el cuerpo del programa existe ámbitos, acápites o aspectos en los cuales es posible aportar a potenciar en el uso del lenguaje en los jóvenes: en cuáles?**

En el texto analizado, tal como se presenta, en lo general no existirían dichos espacios, salvo en dos de las ocho actividades presentadas en el punto anterior que permitirían al docente diseñar una clase para potenciar el uso del lenguaje en los jóvenes varones, en dos de ellas el mensaje que transmiten es más bien negativo para ellos: “cabros inquietos” y “jóvenes que alguna vez han delinquido” (MINEDUC 2009. Pág.132), en las restantes propuestas de actividades más bien se proponen reflexionar o potenciar el rol de escritor o escritora. Por ende implícitamente el MINEDUC, a través de este Texto Escolar, estaría transmitiendo que el género y la situación de lo masculino no son importantes en la formación de los jóvenes respecto de este sector de aprendizaje.

**1.2.5. Otros documentos curriculares**

Dado que el currículo explícito contempla todo aquello que un país declara enseñar y a pesar que el ordenamiento curricular chileno no contempla otros documentos más

allá de los analizados, existen otros, que son oficiales y que consideramos importantes de mencionar, a saber:

- a) Guía Didáctica para el Profesor
- b) SIMCE 2014 Orientaciones para Directores del año 2014
- c) SIMCE 2014 Orientaciones para Docentes del año 2014

#### **a) Guía Didáctica para el Profesor**

El primer documento, de 148 páginas considera los siguientes capítulos: a) Antecedentes Curriculares Y Fundamentación del Texto: Ajuste Curricular, Concepción del sector de aprendizaje, Metodología, Evaluación para el aprendizaje, Objetivos Fundamentales Transversales y Estándares en tecnologías de la información y la comunicación para la formación, Mapa de Progreso: Mapa de Lectura, Mapa de Escritura, c) Recursos Pedagógicos: Estructura del Texto para el Estudiante, Estructura de la Guía Didáctica para el Profesor, d) Orientaciones metodológicas por Unidad: Unidad 1: Yo soy, Unidad 2: En contexto, Unidad 3: Mundo privado y mundo público, Unidad 4: Ser y parecer, Unidad 5: El poder del lenguaje, e) Orientaciones Metodológicas Para Trabajar La Antología y f) Bibliografía.

Este documento se propone responder al ajuste curricular realizado a partir del año 2009, señalándose: *“La propuesta de ajuste curricular para este sector se funda en algunos aspectos centrales que dan cuenta de la necesidad de reorientar el currículum vigente. En este sentido, el Ministerio de Educación ha desarrollado un proceso de revisión curricular en Educación Básica y Media, con el objetivo de responder a diversos requerimientos sociales y para mantener su vigencia y relevancia. De esta manera, se busca mejorar cíclicamente el currículum a la luz de su implementación y de los cambios que experimenta la sociedad, para que responda oportunamente a la rápida generación de cambios en el conocimiento, a las transformaciones del mundo productivo y a las nuevas demandas formativas que van surgiendo. Desde esta perspectiva, las modificaciones propuestas tienen como objetivo: • Mejorar la redacción de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios, para precisar su extensión y mejorar su claridad. • Mejorar la secuencia curricular y la articulación entre ciclos. • Visualizar la presencia de las habilidades en Contenidos Mínimos Obligatorios. • Reducir la extensión del currículum. • Fortalecer la presencia transversal de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en Educación Básica y Media.”(MINEDUC 2009. Pág. 4).*

Como se puede observar, tal como el ajuste curricular no utiliza la información del SIMCE respecto de los menores niveles de logro de los estudiantes varones en este sector de aprendizaje, en los objetivos de esta guía tampoco se contemplan.

En lo general el documento informa acerca del ajuste curricular y mayoritariamente orienta en el uso del texto escolar, incluyendo incluso algunos instrumentos de evaluación posibles de ser copiado. En ninguno de los dos aspectos existe explicitación de la perspectiva de género. Dadas las características del documento, se utiliza un

lenguaje técnico, sin dirigirse al sujeto, cuando lo hace mantiene las características del texto escolar en la medida que copia textualmente actividades, material de apoyo, entre otros.

## **b) SIMCE 2014 Orientaciones para Directores del año 2014**

Desde la perspectiva del lenguaje abstracto, al inicio del texto se señala: *“IMPORTANTE. En el presente documento se utilizan de manera inclusiva términos como “el docente”, “el estudiante” y sus respectivos plurales (así como otros equivalentes en el contexto educativo) para referirse a hombres y mujeres. Esta opción se basa en la convención idiomática de nuestra lengua y tiene por objetivo evitar las fórmulas para aludir a ambos géneros en el idioma español (“o/a”, “los/las” y otras similares), debido a que implican una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión de lectura” (Agencia de Calidad de la Educación 2014. Pág.2).*

Por ende la Agencia de la Calidad de la Educación opta por usar el genérico masculino para incluir a ambos géneros.

Respecto del propósito del documento se señala entre otros: *“A partir del resultado de estas evaluaciones, la Agencia ordena a los establecimientos con la finalidad de identificar a los que necesitan más apoyo. Posterior a este proceso, la Agencia orienta al sistema a través de Visitas de Evaluación y Orientación. Estas visitas tienen el propósito de observar, con una mirada holística, los procesos que se desarrollan al interior del establecimiento, e identificar fortalezas y debilidades. Todo ello, para entregar herramientas que fortalezcan sus capacidades institucionales y de autoevaluación, y orientar sus planes de mejoramiento educativo; con el propósito de promover la mejora continua de la calidad de la educación ofrecida3. (Agencia de Calidad de la Educación.2014. Pág.3).*

Por lo tanto, a partir de este propósito, se podría esperar que en este documento se oriente para potenciar en los jóvenes los aprendizajes referidos a lenguaje y comunicación. Sin embargo, posteriormente en la presentación del documento se señala: *“El presente documento está dirigido a los directores de los establecimientos de Educación Media que rendirán las pruebas SIMCE 2014 (II y III medio). El objetivo es dar a conocer las características del proceso de aplicación de estas pruebas” (Agencia de Calidad de la Educación 2014. Pág.7).*

Es en el marco de este propósito que posteriormente el documento a través de dos capítulos se refiere a: *“Aplicación Pruebas SIMCE 2014. Cronograma de aplicación. Cuestionarios. Información sobre estudiantes que rinden las pruebas. Información sobre estudiantes que no rinden las pruebas. Procedimientos para la aplicación. Síntesis de actividades. Antes de la aplicación. Durante la aplicación. Después de la aplicación. Anexo. Definición de las Necesidades Educativas Especiales Permanentes” (Agencia de Calidad de la Educación 2014. Pág.8-23).*

Por lo tanto, este documento es un manual para facilitar la correcta aplicación del SIMCE, más que apoyar a los colegios en potenciar o facilitar el análisis para que las Escuelas realicen una reflexión acuciosa acerca de los resultados del SIMCE con el propósito de facilitar aquellos aprendizajes menos logrados.

### **c) SIMCE 2014 Orientaciones para Docentes del año 2014**

Al igual que el documento anterior, desde la perspectiva del lenguaje abstracto, al inicio del texto se señala: *“IMPORTANTE. En el presente documento se utilizan de manera inclusiva términos como “el docente”, “el estudiante” y sus respectivos plurales (así como otros equivalentes en el contexto educativo) para referirse a hombres y mujeres. Esta opción se basa en la convención idiomática de nuestra lengua y tiene por objetivo evitar las fórmulas para aludir a ambos géneros en el idioma español (“o/a”, “los/las” y otras similares), debido a que implican una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión de lectura.”*(Agencia de Calidad de la Educación 2014. Pág.2).

Por ende la Agencia de la Calidad de la Educación nuevamente opta por usar el genérico masculino para incluirlos a ambos.

Si bien existe un preámbulo similar al documento anterior, en el último párrafo de se señala el propósito: *“Para que los docentes se informen acerca de las Pruebas y Cuestionarios SIMCE 2014, en este documento se presenta el cronograma de aplicación de las pruebas, información sobre los cuestionarios, los estudiantes que serán evaluados, la referencia curricular y las características de cada una de las pruebas SIMCE en cada grado evaluado en educación media”* (Agencia de Calidad de la Educación.2014. Pág.1).

En este contexto, el documento contempla: *“Presentación. Cronograma de aplicación SIMCE 2014. Cuestionarios SIMCE. Estudiantes evaluados. SIMCE II Educación Media. Referencia curricular. Características de la prueba. SIMCE Inglés III Educación Media. Referencia curricular. Características de las pruebas”* (Agencia de Calidad de la Educación 2014. Pág. 1-6).

Y, en el capítulo denominado Referencia curricular, lugar donde podría haber existido alguna orientación respecto del tema de género, sólo se señala: *“Referencia curricular. Las pruebas SIMCE II medio 2014 evaluarán los Objetivos Fundamentales y los Contenidos Mínimos Obligatorios del Ajuste Curricular 2009 (Decreto N.º 256), correspondientes a I y II medio. Es importante precisar que las pruebas SIMCE evalúan los conocimientos y las habilidades que son posibles de evaluar en una prueba de lápiz y papel.”* (Agencia de Calidad de la Educación 2014. Pág.4).

En suma, este es un documento eminentemente centrado en informar acerca del SIMCE respecto de su estructura, instrumentos, formas y períodos de aplicación.

## 2. LA CURRICULA Y MATERIAL DIDÁCTICO EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LOS ESTABLECIMIENTOS ESTUDIADOS

### 2.1. Materiales didácticos

Los materiales didácticos empleados fueron diversos en los diez casos estudiados que podrían agruparse en cinco categorías: Libros impresos/electrónicos, guías de aprendizaje, imágenes, cuadernos y actividades extra aula. A continuación se describen y analizan las características de estos hallazgos en relación al enfoque de género de las masculinidades y su papel en el currículum escolar.

#### a) Libros impresos/electrónicos

El libro de texto oficial gratuito que distribuye el MINEDUC<sup>8</sup> a las escuelas es fundamental para los casos 2, 3, 5, 6, 7, 9 y 10, porque es una forma segura y sistemática de implementar el programa nacional, por un lado, y por el otro es una manera de disciplinar a las/os estudiantes para ejercitar un buen desempeño en las pruebas SIMCE. La excepción son los casos 4 y 8, que apenas si lo usan. En este último la razón es que el docente dicta los contenidos mínimos necesarios, basándose en sus propios conocimientos.

En todos los casos –con o sin brecha de género–, los colegios refieren emplear los libros de texto del Ministerio de Educación, porque son el eje central del modelo pedagógico<sup>9</sup>, los conciben como parte de las líneas de trabajo del sistema educativo chileno. Esto lleva a la primera reflexión: si todos emplean los mismos libros de texto, ¿por qué unos colegios obtienen buenos resultados y otros lo contrario? Incluso los dos casos que emplean poco este material, son instituciones con buenos puntajes en las evaluaciones SIMCE. La respuesta está en otros elementos, algunos de ellos los desarrollamos más adelante, en este apartado.

En el caso 2 la docente selecciona textos breves para su lectura y análisis. En el caso 4 la selección de títulos se basa en la propuesta de los *programas de estudio* y alguno sugerido por una profesora. También se eligen libros que tengan relación con contenidos vistos en otras asignaturas, por ejemplo, clases de historia. Por su parte la profesora del caso 2 y el profesor del caso 8 *preparan sus propios textos* que dicta a los/as estudiantes.

En los propios planes y programas nacionales se recomienda considerar los intereses de las y los estudiantes para fomentar la lectura, pero ¿qué tan cierto es esto? Se

---

<sup>8</sup> Cofré V., Lundin M. P., Peralta D., Zavala Marcelo. *Lenguaje y Comunicación*. 2° Medio 2013. Ediciones SM.

<sup>9</sup> Con excepción de los casos 1 y 8 que dijeron emplear el modelo de los Liceos Bicentenarios –aunque el docente observado del caso 8 dijo no emplearlo–, el resto no mencionó uno en especial, pero en la práctica todos los casos son muy similares. Esto es importante para el análisis del problema que nos ocupa como eje central de la investigación, pero lo retomaremos en las conclusiones por su relevancia.

encontró que son los menos de los casos, como lo señalan los alumnos del caso 4 que expresan que los temas de los libros *no corresponden a sus intereses*<sup>10</sup>, *los cuales son: suspenso, acción, ciencia ficción o deportes*. Esto concuerda con los resultados de estudios de varios autores que han focalizado su análisis en los textos de lectura que leen los alumnos en el colegio y han concluido que sus contenidos están alejados de los intereses y de las experiencias de los varones estudiantes (Clark et al 2008).

En el mismo caso, los libros para lectura personal *seleccionados por la docente*, las estudiantes mujeres afirman que no les motiva leerlos –excepto algunos– como por ejemplo: *“Agua para chocolate”*. Ellas refieren gustos por revistas como *“Miss 17”*, libros de ciencia ficción y de amor como *“Crepúsculo”*, *“Bajo la misma estrella”*, biografías de artistas. La misma situación se repite en el caso 3 donde además tienen como fuente extra de provisión de libros los solicitados a sus familias.

En los pocos espacios en que las/los estudiantes eligen sus lecturas, los hacen de manera parcial. Por ejemplo, en los casos 3 y 6 ellas/ellos deciden algunos textos. En el primer caso, son *títulos digitalizados bajados de internet para compartir entre sí*. Existe sin embargo, una variante intermedia que les permite elegir entre diversos materiales enviados por el Ministerio de Educación considerados en sus planes y programas de estudio.

Para el caso 10, el plan lector se elaboró hace más de cinco años y se mantienen los libros utilizados. Anualmente se compran más ejemplares de los mismos libros, de modo que a la fecha hay suficientes ejemplares para prestar a los/las estudiantes.

En relación al *enfoque de género*, para el caso 2 -textos breves-, se encontró que dos fueron escritos por mujeres y siete por hombres. Todas las historias tratan de temáticas de hombres. Pese a ello, no se observó que los varones tuvieran mejor desempeño en lectura, contradiciendo la hipótesis basada en otras investigaciones (García, 2009; Guijarro, 2010) que dice que los libros con contenidos masculinos influiría en que los varones se identificaran con estos materiales y tuvieran mejor desempeño lector que las jóvenes.

En el caso 4, de los últimos tres libros seleccionados para lectura personal sus protagonistas son mujeres, los espacios de convivencia son dentro de la casa. En dos de ellos algunas mujeres juegan un papel importante dentro del hogar; son las que toman decisiones y perpetúan el sistema de valores. Sin embargo, en ambos libros, otras mujeres luchan y toman el poder, liberándose de normas de conducta “tradicionales” que les impone una serie de virtudes como la obediencia, virginidad hasta el matrimonio. Por ser una temática femenina, hace suponer que fueron las estudiantes quienes eligieron los títulos. El tercer texto es el poema “La Araucana” el protagonista central es un hombre y la temática es masculina: la guerra, la grandeza

---

<sup>10</sup> El propio director coincide con el punto de vista de los jóvenes, pues están desfasados por generaciones: *“Yo siempre he dicho a mis colegas que todavía estamos leyendo El Mío Cid... estamos leyendo libros antiguos”*.

de explorar, descubrir y ocupar el territorio. Está relacionado con los contenidos de Historia. En resumen, el contenido de estos tres textos reproduce los roles y los estereotipos tradicionales de género, en que el rol de la mujer se asocia con: la emoción, el pudor, lo privado, la sumisión, y el del hombre a la audacia, al valor, al descubrimiento. En dos de ellos, personajes femeninos reivindican la igualdad de derechos.

En la misma lógica del análisis de género, en el caso 5 se pudo constatar la utilización de tres textos: dos escritos por hombres y uno por una mujer. La novela *“La última Niebla”* de María Luisa Bombal –reconocida como una precursora del movimiento de la liberación de las mujeres en Chile–. Sin embargo, la docente no hace referencia a ello. Se introduce de lleno en el análisis de un extracto del texto, siguiendo la metodología: lectura del texto, reconocimiento de vocablos desconocidos y análisis del texto como parte del género narrativo. La narradora es una mujer, pero la profesora no hace ningún comentario al respecto. Su análisis va conectando las dimensiones psicológicas de la narradora, con el clima de invierno y el espacio, frío, de la hacienda a la que llegan con matices de humor e ironía<sup>11</sup>.

El cuento *“La Banda”* de Julio Cortázar narra la historia de un hombre que va al cine y se encuentra con la función-festival del personal de una fábrica de alpargatas. Este relato no produce impacto alguno sobre las/los estudiantes. A pesar de lo insólito de la situación, la docente no llama la atención sobre las características de las mujeres que conforman la banda, mientras la clase no se aparta de la metodología señalada.

Para la lectura de un diálogo de *“Las Bacantes”* entre Dionisio y Ágave, –personificado por un hombre y una mujer–, se ofrecen dos alumnos y una alumna. En contra de lo obvio, selecciona a dos hombres. Resulta interesante constatar que –salvo por risas inmediatas y muy breves–, el curso acepta esta elección con naturalidad. No hay burlas para el estudiante que hace de mujer, pero tampoco análisis de los cambios de socio-sexuales de roles.

En los textos se encuentran varias palabras desconocidas que deberán indagar. En el segundo nivel de análisis, el texto como género dramático, ofrece a la docente la oportunidad de entrar en el mundo griego y en la mitología. Desde el punto de vista del género destaca el hecho de que, ante la pregunta de la docente: ¿qué había pasado con el hijo de Sémele?, seguida de una pausa de silencio en la que nadie responde, finalmente es una alumna lo hace de manera correcta.

De la observación del uso de los textos como materiales de clases, se puede concluir que la metodología utilizada por la docente, de ir asignando lectores y lectoras, da resultado. Los/las estudiantes se van involucrando en los textos, lo cual significa que, finalmente se van apropiando de dos discursos, el que presenta la obra literaria en sí y la re-significación analítica que realiza la docente.

---

<sup>11</sup> Ver transcripciones de clase. Caso 5.

Las clases de la docente de Caso 5 muestran cómo introduce a los estudiantes hombres al *mundo íntimo*. Esto se confronta con la hipótesis que postula que las mujeres están más cerca de la literatura, porque apela a lo íntimo, cultivo que corresponde más a una característica del género femenino que al masculino, y de allí sus mejores resultados para responder pruebas de lenguaje y literatura. Pero el abordaje que hace esta profesora refuta esa hipótesis, toda vez que al situar a los estudiantes hombres en el mundo íntimo los permite un acercamiento a la lectura. Y para el caso 5 la brecha desapareció entre hombres y mujeres, y son los hombres los que han logrado puntajes superiores a las mujeres en las últimas pruebas SIMCE Lectura IIº medio. Este abordaje mostraría posibles claves para comprender los mejores resultados de los hombres.

Para el caso 6 los últimos títulos fueron: “*Como agua para chocolate*” de Laura Esquivel, –incluido en los programas de Estudio 2011, 2º medio–; “*El alquimista*” de Paulo Coelho y “*Juventud en Éxtasis*” de Carlos Cuauhtémoc Sánchez, los dos últimos no son recomendados por el MINEDUC. Incluso el Movimiento de Integración y Liberación Homosexual denunció el contenido del libro de Sánchez porque denigra la homosexualidad, al compararla con la “pederastia”. Ante esto, el Ministerio de Educación se pronunció a favor de la “inclusión y no discriminación”.

En resumen, de los tres libros, dos de sus autores son hombres y una es mujer. En “*El Alquimista*” y “*Juventud y Éxtasis*” los personajes centrales son masculinos. El contenido de estos dos textos reproduce roles y estereotipos de género tradicionales, en que el rol del hombre se asocia a la conquista, la aventura, el cumplimiento de una gran misión y en que la felicidad de la mujer depende de ese hombre. Esto lleva a afirmar dos cosas: primero que en los contenidos de las lecturas no sólo está ausente el enfoque de equidad de género, sino que son contrarios a ellos, como indican diversas fuentes (Anderson y Herencia, 1983; García, 2009; Binimelis, 1994; Mente y González, 2015). La otra afirmación es la señalada por Subirats (2002) al afirmar que en las escuelas se reproduce el sexismo –como el caso de *Juventud en éxtasis* que tiene rasgos homofóbicos–.

En el caso 7, de los libros leídos en clase, dos son escritos por mujeres y dos por hombres, pero todos abordan historias de varones. En tres de ellos sus personajes principales pertenecen al género masculino. En síntesis, el contenido de estos tres textos reproduce los roles y estereotipos de género tradicionales: el rol del hombre se asocia a vivir aventuras; ser proveedor, competir y “tener lo mejor”, y el de la mujer a ser trabajadora, comprensiva, cuidadora de sus hijos y empática.

En relación al caso 8, el autor del texto literario que está siendo tratado es un hombre. Hay una ausencia total del género femenino y una representación de los hombres como conquistadores, saqueadores y déspotas. De los once libros de lectura personal, diez son de autores de género masculino –y una autora– y en su mayoría todos los personajes centrales, pertenecen al mismo género y más aún en los cinco últimos textos, la totalidad de los personajes son masculinos y se observa ausencia total de personajes femeninos. En aquellos libros donde aparecen mujeres, éstas están

representadas en una situación de subordinación o dependencia respecto al hombre, quien asume un rol de control y manejo de las relaciones, especialmente en las novelas de amor. La mujer se destaca en general por su aspecto físico atractivo y características psicológicas tales como: sumisa, débil, trabajadora, comprensiva, etc. A diferencia de los hombres que son aquellos que toman las decisiones respecto al futuro, protectores, aquellos que tienen posesión tanto de bienes materiales como del sexo femenino y son capaces de conocer el futuro de la humanidad. Esta situación estaría reafirmando lo señalado por Minte y González (2015) en su investigación sobre textos chilenos, de que existe una tendencia a presentar una visión masculina, aspecto que coincide con lo encontrado en este colegio. Resultados análogos pueden verse en Anderson y Herencia (1983); Binimelis (1994); García (2009). El contenido de estos libros reproduce los roles y estereotipos de género tradicionales, como lo señalaba en otro contexto Subirats (2002).

Respecto a la selección de textos para la lectura, el docente plantea que a las mujeres les atraen más las novelas de amor y que los hombres se muestran a veces algo renuentes a leer este tipo de libros, privilegiando los de aventuras o de ciencia ficción. No obstante en clases se han leído cuentos de amor y en los escritos reflexivos aparecen buenos comentarios de los estudiantes varones. No se observa, por parte del profesor, una invitación a los/las estudiantes a reflexionar críticamente sobre la perspectiva de género presente en ellos, reforzando de este modo la representación social de género de nuestra cultura. Pese a ello, este establecimiento ha reducido la brecha de género en lectura en el período bajo estudio. La relación del docente con los estudiantes hombres y mujeres es altamente empática y, en parte, podría explicar estos resultados

## **b) Guías de aprendizaje**

Así como el libro de texto que promueve el Ministerio de Educación, sirve de base para garantizar que se sigan planes y programas oficiales, las guías de aprendizaje son un escalón más en la misma dirección. Representan la parte operativa de la currícula. Su aplicación obedece a una secuencia didáctica general preestablecida: informar al grupo el contenido/habilidad por abordar, distribuir el material, resolver el ejercicio, aclarar dudas y verificar el desempeño. Se entiende que las guías están estructuradas con el propósito y actividades para que se cumpla, dejando a la docente únicamente la fase de implementación. Las guías contienen textos pequeños en forma de fragmentos. Se encontraron de dos tipos: las que ya estaban diseñadas previamente por personal del Ministerio de Educación y las que elaboraron las/os docentes de los colegios estudiados. En el primer tipo, los/las docentes no tienen por qué saber preparar contenidos ni materiales de una clase porque son elaborados por otros especialistas<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> *“El profesor tiene que ser como el médico, él diagnostica, discute, etc., pero hay otro profesional que te fabrica los medicamentos y hay otro profesional más que te colabora con el diagnóstico. Entonces, saquémosle tanto lo que es planificación y todo eso, o mejor dicho, la preparación de medios, de recursos, qué se yo, el material, va a estar en otro profesional. Ernesto (...) decía eso, las guías deberían estar en manos de un experto, preparando guías...”* (Entrevista, Jefe UTP)

En los casos 1, 3, 4, 5, 8 y 10 se emplean guías de aprendizaje. Los colegios que las emplearon –salvo el caso 6- son los que disminuyeron las brechas de género en lectura –a diferencia de los libros de texto del MINEDUC–. Por lo tanto, podría señalarse que *tienen más peso las lecturas breves y los ejercicios que se presentan en las guías que la lectura misma, porque son ejercicios simulados de lo que es el examen SIMCE*. Lo interesante de este hallazgo es que se convierte en una de las tesis centrales que explicarían el buen desempeño en las evaluaciones que fueron el origen de este estudio.

Desde una mirada de género, se reitera la ausencia de una mirada crítica sobre las identidades y relaciones de género. En el caso 4, los autores de los cuentos pertenecen al género masculino. El texto de Cortázar es un cuento de relato policial, cuyo personaje central es el lector de una novela que el narrador terminará por matarlo, dado su manera superficial de leer. El texto de Kafka es una historia cuyos personajes son hombres. Las preguntas de comprensión del texto no incluyen análisis del contenido desde esta perspectiva.

En el Caso 5 de los diversos textos, la profesora selecciona los que le parecen más pertinentes<sup>13</sup> o que traen baterías de preguntas tipo SIMCE o PSU<sup>14</sup>. Con las baterías de preguntas, elabora guías de trabajo y en ellas va aplicando el método descrito más atrás. Sin embargo, la aplicación no es en absoluto mecánica, sino que permite tratar temas más amplios de la literatura.

En el colegio del caso 8, se prepara y aplican guías de lectura comprensiva desarrolladas por el docente. En el periodo de observación fueron: a) Las palabras, fragmento de “*Confieso que he vivido*” de Pablo Neruda; b) “*Sé como un muerto*” de autor Anónimo; y c) dos afiches de textos Mixtos.

Las actividades incluyen preguntas de comprensión con opción múltiple, tipo de organización global, tema y propósito textual; así como un análisis de figuras literarias, del léxico y de verbalización. Se suma a esto, la escritura sobre los sentimientos que surgen frente a las palabras. La guía para los afiches de publicidad son preguntas de comprensión del objetivo comunicacional, a través de inferencias que se pueden realizar a partir de las imágenes y el contenido.

Para los casos 9 y 10 adicionalmente las/os docentes preparan guías cuando las necesita, las que entrega en hojas fotocopiadas. Los/las estudiantes disponen de su cuaderno de apuntes, en el que van agregando las guías.

---

<sup>13</sup> “*le apporto también una selección de textos mío de que uno sabe para poder aplicar ciertos contenidos y poder llevarlos a algo que pueda ser más del agrado, de pronto los textos pueden parecer más áridos, más difíciles o más alejado de la realidad quizás*”. (Profesora Lenguaje).

<sup>14</sup> “*de pronto seleccionamos materiales o baterías de preguntas donde vienen incorporados textos, en ese sentido aplico todo lo que venga. Pero por ejemplo desde el libro que trabajamos en segundo medio, he seleccionado por ejemplo, cosas de la María Luisa Bombal, de Shakespeare...*” (Profesora Lenguaje).

### **c) Imágenes**

El uso de imágenes fue otro recurso didáctico encontrado en los casos 4 y 8. La mayoría de las láminas representan al género masculino: El Quijote, un científico o un pensador ilustrado del siglo XVIII, un escritor de alrededores del siglo XIX, un joven que piensa sobre sus dificultades para redactar. Respecto a imágenes de mujeres: aparecen dos niñas mapuches –una que aprueba el final de los ejercicios realizados y otra que se despide al término de la presentación del PowerPoint–, otra de una joven que invita a reflexionar y a aplicar contenidos.

En síntesis, se observa una predominancia de la representación masculina y de los estereotipos tradicionales de masculinidad y feminidad. El hombre cumple un rol primordial de descubridor, aventurero, que sabe; y la mujer, representada en dos oportunidades por niñas mapuches –imagen asociada socialmente en forma discriminatoria y prejuiciosa– que cumplen un rol secundario: felicitar, despedirse.

### **d) Cuadernos**

Si bien el uso de cuadernos no es una herramienta didáctica propiamente dicha, la mayoría de los/as estudiantes trabaja en ellos, pero pocos/as lo hacen sistemáticamente durante la clase. En general, reproducen lo que el/a docente ha planteado en la clase y hacen ejercicios relativos a esas clases.

Para el caso 2, se escriben contenidos y nuevos conceptos que dicta o copia en la pizarra y responden preguntas sobre los textos leídos. En el caso 3, los/las estudiantes realizan ejercicios, hacen copias de textos y van elaborando los resúmenes de lo que la docente expone en clases. Hay una evaluación constante del trabajo de los/las estudiantes en los cuadernos. En el caso 4, el cuaderno es utilizado para copiar el objetivo y contenidos presentados en el PPT y realizan ejercicios. No consideran el género, excepto que pide la creación de un párrafo de secuencia temporal, que se analiza según los siguientes criterios: presencia o ausencia de personajes masculinos o femeninos y el juicio de valor asociado al hombre y a la mujer. De cuatro mujeres, tres realizan el ejercicio y los temas corresponden al ámbito social, familiar y uno de ellos describe una actividad doméstica. De los cuatro hombres, uno lo realiza. En el caso 5, las copias de los cuadernos que se tomaron corresponden a un mapa conceptual desarrollado por la docente en la pizarra, y que los/las estudiantes solamente debían copiar, su análisis no arroja diferencias respecto de lo que los/las docentes señalan en sus entrevistas: las mujeres son más ordenadas que los hombres; las/los estudiantes con mejores rendimiento toman mejores notas que los de menor rendimiento.

En el caso 6 escriben conceptos, contenidos, respuestas a preguntas del texto de Lenguaje. Tanto alumnas como alumnos lo emplean para escribir indicaciones propuestas por la maestra, así como algunas ideas que ella apunta. Con excepción de la caligrafía a favor de las mujeres, no se observan diferencias sustanciales entre ellas y ellos, independientemente de su liderazgo o su desempeño académico. Existe cierta

homogeneidad al respecto del uso. En el caso 7 se suspendió la clase por un temporal. En relación al caso 8, El profesor acostumbra revisarlos y tiene su estante lleno de cuadernos de estudiantes de diferentes cursos, varios de ellos sin nombre de su dueño/a, ni del curso. Hay, por lo tanto varios cuadernos perdidos. El cuaderno lo utilizan para escribir contenidos y conceptos trabajados en clases, desarrollar léxico de lecturas, copiar las instrucciones de los trabajos que realizarán y realizar ejercicios de aplicación.

Para el caso 9 los/as estudiantes utilizan sus cuadernos para copiar los esquemas o mapas mentales de los temas que la docente va tratando, copiar resultados de las búsquedas de vocabulario que aparece en las lecturas cuyo significado desconocen, desarrollar tareas y responder cuestionarios de comprensión lectora o de redacción que la docente solicita, y pegar guías con lecturas cortas con cuestionarios que tienen una estructura de pruebas estandarizadas con respuestas de opción múltiple. Al analizar en los cuatro cuadernos disponibles, el desarrollo de una tarea que solicitaba a los/las estudiantes redactar una carta, las diferencias por género, entre un estudiante hombre destacado y una estudiante destacada no eran significativas. Ambas mostraban una redacción más elaborada y mejor uso de los recursos sintácticos que sus pares, hombre y mujer de menor rendimiento. Lo mismo ocurre al analizar los aspectos formales de orden, uso de espacios y caligrafía, donde las diferencias por género tienden a ser menores que las diferencias por posiciones relativas de rendimiento. En el caso 10 no se pudo recabar información debido a que llevaban más de un mes sin docente y las/os estudiantes no llevaron cuadernos.

#### **e) Actividades extra aula**

De manera adicional a los recursos señalados en los apartados anteriores, algunos colegios presentaron otras actividades dentro del aula. Por ejemplo, en el caso 2 –que está en pleno proceso de mejora por los nuevos directivos– durante el último año el colegio cuenta con una Coordinadora pedagógica del CRA –formada en Cuenta Cuentos– asumió el cargo en el año 2013, con el objetivo de dar un nuevo enfoque al servicio que presta la biblioteca a los y las estudiantes de la escuela. La biblioteca cambió de ser un lugar de castigo a un espacio de trabajo; es decir, que cuando llegan estudiantes enviados por el/la inspector/a, ella les ofrece lecturas de su interés y cuando se juntan varios alumnos les cuenta cuentos. Además, los/as docentes envían estudiantes a buscar diccionarios o textos de lectura para trabajar en clases las estudiantes. Esos recursos podrían potenciarse con un enfoque de género.

El caso 3, promueve diversos materiales en una sala habilitada como taller de lenguaje y lo complementa con materiales audiovisuales y filmicos. Además, se observan en los patios y diarios murales, como concursos de comics, poesía, pintura de El Principito en un mural; un gran libro en el que pueden escribir en el patio central con una pequeña urna que dice: *“deposita tu hebra”*<sup>15</sup>. Se generan espacios de lectura

---

<sup>15</sup> *“Esa es una de las actividades del mes del libro, que es un concurso de poesía: Deposita tu obra, en realidad. Es un concurso de poesía... los alumnos a participar bajo tema libre... hay premios, donde se*

obligatoria a través de sistemas móviles –carros con libros que los propios estudiantes transportan a sus salas– y una sala exclusiva de literatura con recursos audiovisuales para las clases. Los estudiantes deben tener una lectura obligatoria pequeña, pero que a ellos les interese con énfasis en las que llegan del Ministerio<sup>16</sup>.

Los afiches fueron otro recurso que privilegia el lenguaje de género masculino. En el caso 8 se encontró uno que se hace referencia a “los médicos” y otro a la muerte infantil por hambre en términos tanto a niñas como niños.

Una estrategia más detectada en el caso 9 existe, fue la de un Centro de Recursos del Aprendizaje (CRA) referente al Plan Lector que se compone de seis libros cortos<sup>17</sup>. No hay un control de lectura riguroso de esos libros, aunque la docente puede juzgar de modo informal el nivel de cumplimiento de las lecturas.

---

*incentiva un poco la creación literaria... Todos los años nosotros hacemos actividades del mes del libro... El año pasado celebramos el centenario de Parra” (Jefe UTP).*

<sup>16</sup> *“Hemos adaptado algunos carritos... para que ellos acerquen los libros a su sala. Segundo, le hemos dado énfasis a esas lecturas que nos llegan desde el Ministerio, de esos libros que traen... diversas lecturas tan interesantes algunas... de tal manera que los chicos tengan acceso a leer diferentes lecturas, no solamente la novela, la prosa, la narrativa, y cosas que sean más contemporáneas a sus propias vivencias y hacerlo más focalizado, más contextualizado. Hemos dado también los espacios para tener esta sala de literatura, una sala en donde la profesora de literatura se desplaza a sus anchas, donde ella hace de la literatura esta cosa entretenida con una pantalla interactiva, donde los chicos han adornado, hecho suya esta sala con cosas que ellos han publicado, con cosas que ellos han escrito, con cosas que a ellos los identifica. Y esta sala de literatura se ocupa diariamente, entonces creemos que en la medida de que nosotros demos énfasis a algunos aspectos los niños van a acercar esta literatura hacia su vida personal, que ellos sientan algún interés por leer algo” (Directora).*

<sup>17</sup> Entrevista jefa de Departamento de Lenguaje.

### **3. CONCLUSIONES**

#### **3.1. Respecto de currículum oficial**

En relación al conjunto de documentos que hacen explícito el currículum de II de Enseñanza Media es posible señalar:

En ninguno de los documentos curriculares se plantea explícitamente la importancia de considerar la perspectiva de género. Por tanto implícitamente se estaría señalando que ello no es relevante para la educación.

En ninguno de los documentos tampoco se plantea el rendimiento de los alumnos varones en el SIMCE respecto del sector de Lenguaje y Comunicación o de los otros sectores, a pesar que en el Marco Curricular y en el ajuste que ello significó se señala que se tuvo en cuenta el SIMCE.

Desde la perspectiva del lenguaje abstracto utilizado, sólo en uno de los documentos curriculares (Texto Escolar) se hace el esfuerzo de utilizar un lenguaje inclusivo a través de cuatro fórmulas: a) nombrar explícitamente a ambos sexos, b) utilizar conceptos inclusivos, c) Utilización de ambos modos en el mismo párrafo y d) utilizar en el mismo párrafo el femenino o el masculino como genérico, alternándolo. En los restantes documentos se opta por utilizar el genérico masculino, haciendo incluso explícita dicha opción.

En el caso del lenguaje gráfico, éste es mayoritariamente masculino, comunicándose implícitamente que los varones serían los mejores autores o escritores y que éstos serían mayoritarios en el campo de la literatura. Así mismo que ellos trabajan en ciertas profesiones u oficios. En el caso de las mujeres, implícitamente se estaría comunicando que ellas mayoritariamente se encuentran relacionadas con la estética, apareciendo sus figuras ligadas al mundo del arte, más bien como objetos de adorno.

Desde la perspectiva de los contenidos, no se explicitan temas específicos a enseñar respecto del género, a pesar que los OFT plantean propósitos donde el tema de género tendría cabida.

En relación a las actividades que se proponen a las/os estudiantes, Éstas se sustentan en la tesis que ambos inician la asignatura con iguales niveles de logro y que a través del currículum lograrían iguales aprendizajes.

En las orientaciones que se entregan a los/as docentes, tampoco se hace explícita ninguna que refiera a la consideración de la perspectiva de género.

En suma, desde el currículum nulo, el currículum nacional para el II año de la Enseñanza Media, decide no incorporar a perspectiva de género.

### 3.2. Respecto al material didáctico en la práctica pedagógica de los establecimientos estudiados

A manera de cierre de este apartado, se puede afirmar que si bien el uso de diversos materiales fueron empleados por los colegios, son *las guías* –compuestas de textos breves y posterior contestación de preguntas– *la parte medular de un proceso educativo centrado en la enseñanza*, donde el/la docente organiza, administra y regula el contenido. Se emplean tales materiales desde un punto de referencia neutro en relación al género. El programa de Lenguaje al no hacer esta distinción supone una serie de habilidades sin considerar que puedan existir diferencias de intereses y dificultades de aprendizaje entre varones y mujeres. Bajo estas circunstancias, queda a criterio de cada docente las decisiones que debe tomar en este rubro, que más bien es ignorado, pero como no existen vacíos en el pensamiento, entonces son las creencias –regularmente basadas en estereotipos de género– las que sirven de referencia para explicarse los desempeños diferenciados<sup>18</sup>.

Igual que toda herramienta, la didáctica depende del uso que le dé la/el docente, pero también de los resultados que de dicha aplicación tenga en sus estudiantes. En relación las lecturas obligatorias de la escuela, los varones se apegan a ellas como parte de sus obligaciones, sin hacer un esfuerzo mayor, lo que evidencia que sólo la conciben como parte de las tareas escolares como lo señala Mendoza (en Latorre, 2007). Además de esta limitante –en entrevista grupal con los alumnos/as– ellas/os refieren que *no corresponde a sus intereses*, coincidiendo con lo ya descubierto en otros autores (Clark et al 2008) como un elemento negativo para fomentar la lectura en varones. ¿Por qué entonces tienen buenos resultados en las pruebas SIMCE? Porque los ejercicios de las guías sirven como una preparación constante, similar a las evaluaciones.

A pesar de que los materiales encontrados presentan las características de promover imágenes y discursos predominantemente masculinos –como lo indican otras investigaciones (Blasquez y Binimellis: 1992, Reveco: 1988; Reveco y Rodas: 1997; Formujer: 2000)–. Estos no significan mucho para los adolescentes varones en relación con el objeto de este estudio: sus habilidades lectoras. A pesar de que los textos descritos pudieran tener una interpretación de género, las/os docentes no lo hacen, ni lo propician con sus estudiantes, lo que les hace invisibles para ambos grupos.

---

<sup>18</sup> Profesora (caso1): ... las niñas pueden ser a lo mejor más buenas para dar detalles, pero eso no significa que hagan un mejor análisis (...) por lo menos en el segundo medio que tengo yo los chicos son bien agudos, son bien intuitivos... No todos, pero hay bastantes personas.

E: Y en promedio, ¿quiénes trabajan de forma más constante, ellos o ellas?

Profesora (caso 1): Las niñas... son más metódicas. Los hombres hacen como una síntesis rápida de lo que hay que hacer y trabajan apurados, terminan a última hora. Las niñas más paso a paso.

Más que el contenido de las historias y las imágenes, es el significado mismo de la actividad de lectura lo que hace que los varones se mantengan a distancia para realizarla, o considerarla de poca importancia. Aún en el caso 1, donde la brecha de género resultó nula, los varones leían el mínimo indispensable, restringiéndose sólo al plan lector, cosa que no hacían sus compañeras de colegio.

De acuerdo a lo descubierto por Cerezo y Casanova (2004), el aprendizaje de los varones depende más de motivaciones externas. Esto mismo se ha observado en los registros de la clase pues la manera en que se trabaja en los colegios que los obliga a que se apliquen en la actividad de leer para resolver las actividades escolares. Este tipo de metodología en que se enfatiza más la exigencia, se aboca a resultados, pero no se internaliza la responsabilidad, ni el gusto por la lectura y por tanto es una habilidad frágil, pues al no estar convencidos, depende de esa motivación externa para que se mantenga el desempeño, pero quitando las condiciones que la posibilitan, desaparece.

**4ª parte:**

**SECCIÓN METODOLÓGICA**

## **PRESENTACIÓN**

De acuerdo a las Bases Técnicas, esta es una investigación sobre las brechas de género entre estudiantes hombres y mujeres en la pruebas SIMCE Lectura IIº medio, en el período 2006 y 2013. Se utilizó metodología cualitativa exploratoria para el estudio de casos de diez establecimientos educacionales y el análisis integrado del conjunto de casos, de manera de destacar las similitudes y diferencias entre establecimientos que han reducido la brecha entre hombres y mujeres y aquellos que han seguido otras trayectorias en el período.

El análisis apuntó a profundizar en cada uno de los diez establecimientos seleccionados el mundo social y cultural -y su relación con la lectura- en el que están insertos estudiantes, docentes, directivos y padres y apoderados; en particular en sus sentidos subjetivos, percepciones, prácticas y procesos, a través de distintas técnicas de recolección de información que se enumeran a continuación. A partir de la información recopilada se logró construir la información pertinente para cada caso y el caso como tal. Cada caso se analizó de manera de responder las preguntas de investigación, las hipótesis, el objetivo general y los específicos, y lograr así una mejor comprensión, no sólo de cada caso en particular, sino del conjunto con sus heterogeneidades.

### **1. Universo**

Establecimientos de educación media mixtos.

### **2. Muestra**

Se definió una muestra intencionada (Términos de Referencia) de 10 establecimientos de enseñanza media mixtos de 6 regiones, de dependencia municipal y particular subvencionada, según el caso -de una lista entregada por la Agencia de Calidad de la Educación-. Cada establecimiento fue tratado como un caso y una investigación específica.

Los casos se desagregaron, según tipología construida a partir de los puntajes obtenido en la prueba SIMCE Lectura IIº Medio en el período 2006 a 2013, entre los del Tipo 2 (Hombres aumentan promedio y mujeres aumentan promedio, disminuye brecha entre mujeres y hombres) y los otros tipos, que indicaban trayectorias distintas.

Los casos fueron los siguientes:

Tipo 2:

- Caso 1, Región de Valparaíso, establecimiento municipal.

- Caso 3, Región Metropolitana, establecimiento particular subvencionado gratuito.
- Caso 5, Región de Valparaíso, establecimiento particular subvencionado pagado.
- Caso 6, Región Metropolitana, establecimiento particular subvencionado pagado.
- Caso 10, Región de La Araucanía, establecimiento municipal.
- Caso 8, Región del Maule, establecimiento municipal.

Otros tipos:

- Caso 2, Región Metropolitana, establecimiento de administración delegada.
- Caso 4, Región Metropolitana, establecimiento particular subvencionado pagado.
- Caso 7, Región del Libertador Bernardo O'Higgins, establecimiento municipal.
- Caso 9, Región del Bío-Bío, establecimiento municipal.

### **3. Unidad de análisis**

El establecimiento educacional.

### **4. Unidades de observación**

Un curso de la enseñanza media del establecimiento.

En cada establecimiento se eligió un curso de IIº Medio, cuando había más de uno. La selección fue hecha por la dirección del establecimiento.

Se recabó información:

- Del sostenedor y autoridades del establecimiento,
- De docente/s de Lenguaje y Comunicación, y profesor/a jefe del curso,
- De estudiantes hombres y mujeres del curso,
- De padre/madre apoderado de estudiantes hombres y mujeres del curso.

En cada establecimiento se entrevistó a/al:

- Sostenedor.
- Equipo directivo.
- Encargado/a de la Unidad Técnica Pedagógica o su equivalente.
- Docentes
- Docente/s de Lenguaje y Comunicación.
- Profesor/as jefe IIº medio.
- Estudiantes hombres y mujeres
- Estudiantes hombres (4) y mujeres (4) IIº medio: mejor rendimiento, bajo rendimiento, con liderazgo, sin liderazgo. Entrevistas grupales a estudiantes hombres (6) y mujeres (6), por separados, que no incluyeran a los recién indicados.
- Padre, madres y apoderados/as

- Padres y apoderados, entrevistas a padre/madre de estudiante hombre mejor rendimiento, bajo rendimiento, con liderazgo, sin liderazgo antes indicado. Entrevista grupal (4 a 6 personas) que no incluyera a los recién mencionados.
- Otras personas
- Según fue la situación, se entrevistó en algunos casos a inspectores, encargados/as de biblioteca y CRA, responsable de finanzas.

En cada establecimiento se observó:

- Dos clases de Lenguaje y Comunicación por cada docente que impartiera la asignatura al curso elegido (1 o 2 docentes según el caso).
- Sesión de Consejo de Curso.

En cada establecimiento se observó y tomo notas de campo:

- Patio.
- Diario mural.
- Lugares de recreación.
- Convivencia.
- Biblioteca (CRA).

Estadísticas e información documental (PEI, entre otros).

## **5. Instrumentos de recolección de información aplicados**

En cada establecimiento se aplicó nueve instrumentos de recolección de información, a saber:

### **1) Registros de documentos institucionales**

Se recabó en los siguientes documentos, o similares, de cada establecimiento cuando estuvieron disponibles:

- Proyecto Educativo Institucional del establecimiento (PEI).
- Registros que informen sobre historia del establecimiento a partir del año 2006 y sus dinámicas internas y relaciones con la comunidad local, en particular las relativas identidades y relaciones de género en el ámbito escolar. Se encontró muy poco material.
- Planes y programas de Lenguaje y Comunicaciones, con especial énfasis en Lectura.
- Documentos sobre Gestión curricular y pedagógica.
- Documentos sobre Dinámicas de enseñanza aprendizaje del lenguaje y la lectura,
- Programas o acciones a nivel institucional y pedagógico para una mayor equidad de género. No se encontró en ningún establecimiento este tipo de documentación.
- Programas o acciones a nivel institucional y pedagógico para mejorar los aprendizajes de los hombres en lectura. No se encontró en ningún establecimiento este tipo de documentación.

- Programas o acciones a nivel de establecimiento integralmente involucrando a toda la comunidad. Se encontró muy poca documentación.
- Normas / códigos / estatutos sobre convivencia escolar.
- Documentos sobre proceso de selección de estudiantes y expulsiones. Estaba en los reglamentos internos.

2) Registro de estadísticas e indicadores de los establecimientos

- Registro de evaluaciones de la prueba SIMCE Lectura IIº medio de los años 2006 a 2013, desagregados por sexo.
- Registros de admisión y expulsión de estudiantes. Fueron excepcionales los casos de expulsión de estudiantes. Sólo algunos establecimientos tenían registros históricos de admisión, sin especificar el sexo del/a estudiante.

3) Registro visual fotográfico

Se hizo registro visual que está incorporado a las Notas de campo y Observaciones.

4) Notas de campo

Dieron cuenta de observaciones puntuales del trabajo en terreno, relevantes para los objetivos del estudio. Se hicieron notas de salas de clases, recinto del establecimiento, recreo, diarios murales, convivencia de alumnos, biblioteca.

5) Observación

Se llevaron a cabo dos tipos de observaciones: focalizadas y amplias. Las focalizadas siguieron una pauta y fueron a) dos clases impartidas por cada uno/a de los docentes que tenían a su cargo el curso bajo estudio; y b) una reunión del consejo de curso. Las observaciones amplias se realizaron durante la estadía en el establecimiento y se complementaron con las Notas de campo.

6) Relato de vida

Se utilizó la técnica con estudiantes –hombres y mujeres-a partir de un diálogo abierto y pauta de sugerencia, para hacer interactuar las diversas dimensiones de la vida de la persona entrevistada en torno al establecimiento educacional y así impedir segmentarlas y lograr una mejor comprensión del sentido que adquieren en la biografía del sujeto y en sus relación con los pares y otros actores del colegio.

7) Entrevista en Profundidad

Se aplicó esta técnica cara a cara con pauta semi-estructurada, si bien no permite generalizar al conjunto de la población objeto de este estudio, hace posible comprender y dar sentido histórico y subjetivo a las prácticas, comportamientos y opiniones sobre las percepciones de los procesos en curso y futuros de su colegio y entorno. Con esta información se buscó comprender sus experiencias y percepciones sobre la vida escolar y su colegio. Se entrevistó a sostenedores, personal directivo, jefe de UTP, docente de Lenguaje y Comunicación, profesor/a jefe del curso seleccionado, estudiantes hombres y mujeres, apoderados de los estudiantes hombres seleccionados.

### 8) Entrevistas grupales

Se recurrió a entrevistas grupales, a partir de una pauta, para dialogar en torno de las grandes preguntas planteadas por la licitación y preguntas focalizadas que surgieron de las observaciones y entrevistas individuales. Se hizo entrevistas grupales de estudiantes hombres, estudiantes mujeres que no fueron entrevistados individualmente, y apoderados de estudiantes del mismo curso, que no fueron entrevistados personalmente.

### 9) Análisis de cuadernos de apuntes de clases de Lenguaje y Comunicación de estudiantes de II Medio

Se aplicó esta técnica a partir de una pauta. A medida que se fue avanzando en los casos, se vio que era muy limitada la información que se obtuvo; en general los cuadernos, cuando se utilizaban, repetían lo que había sido observado en el aula, o eran notas más bien inconexas, dibujos.

## 6. Instrumentos de recolección de información aplicados en cada uno de los 10 casos

Cada establecimiento fue abordado como un caso. Se recabó información, en cada establecimiento a partir de las técnicas de información de datos indicadas más adelante, a los siguientes actores:

### Registro de entrevistas por establecimiento

Entrevistas / Descriptores	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	Total
<b>Directivos y Docentes</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>48</b>
Director/a	1	1				1		1	1	1	6
Subdirector/a							1				1
Sostenedor/a	1	1				1	1	1	1	1	7
Director/a_Sostenedor/a			1	1	1						3
Jefe_UTP	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Inspector/a				1		1			1	1	4
Profesor/a_Jefe	1	1		1					1		4
Profesor/a_Jefe_Lenguaje			1		1	1	1	1		1	6
Profesor/a_Lenguaje	1	2	1	1							5
Jefe/a_Depto_Lenguaje									1		1
Encargado/a_Finanzas									1		1
<b>Estudiantes</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>100</b>
Mujer_Líder	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Mujer_No_Líder	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Mujer_Alto_Rendimiento	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Mujer_Bajo_Rendimiento	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Grupal_Mujeres	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Hombre_Líder	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Hombre_No_Líder	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10

Hombre_Alto_Rendimiento	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Hombre_Bajo_Rendimiento	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Grupal_Hombres	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
<b>Padres y Apoderados/as</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>53</b>
Apoderado/a_Hombre_Líder	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Apoderado/a_Hombre_No_Líder	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Apoderada_M_No_Líder									1		1
Apoderado/a_Hombre_Alto_Rendimiento	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Apoderado/a_Hombre_Bajo_Rendimiento	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Grupal_Apoderados/as	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	11
Presidente/a_Centro_Padres									1		1
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>22</b>	<b>19</b>	<b>20</b>	<b>18</b>	<b>20</b>	<b>19</b>	<b>19</b>	<b>24</b>	<b>20</b>	<b>201</b>

Por otra parte, también se recabó el siguiente tipo de información por cada caso:

### Registro de Información estadística, observaciones y notas de campo

	<b>Tipo de información</b>	<b>C1</b>	<b>C2</b>	<b>C3</b>	<b>C4</b>	<b>C5</b>	<b>C6</b>	<b>C7</b>	<b>C8</b>	<b>C9</b>	<b>C10</b>
I.	ESTABLECIMIENTO										
1.	Estadísticas y características										
	Información general	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Información SIMCE	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Información SIMCE entregada por el establecimiento	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Evolución del Índice de Vulnerabilidad Escolar, IVE	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Información sobre la PSU	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Observación y descripción establecimiento	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Fotos establecimiento	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
2.	Dinámicas internas y convivencia										
	Observación de patio	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Observación de diario mural	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Observación de lugares de recreación	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Observación de convivencia	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Fotos	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
II.	PEI	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
III.	AULA										
1.	Registro de observación de clases de Lenguaje y Comunicación	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
2.	Consejo de curso	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
3.	Cuadernos de estudiantes	✓	✓	✓	✓	✓			✓		
IV.	BIBLIOTECA (CRA)										
1.	Gestión y utilización del servicio	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

## 7. Procedimiento y protocolos aplicados en el trabajo de campo

Se aplicaron los siguientes procedimientos y protocolos en el trabajo de campo:

- Carta de invitación a director del establecimiento seleccionado (Ver Anexo 1).
- Script telefónico para primer contacto con director de establecimiento (Ver Anexo 2).
- Protocolo de acuerdo entre el jefe del proyecto y la autoridad del establecimiento (Ver Anexo 3).

Protocolos aplicados:

- Consentimiento informado de las personas a entrevistar (Ver Anexo 4).
- Descripción de formas de registro de actividades de terreno en los establecimientos educacionales (Ver Anexo 5).
- Protocolo de conducta durante el trabajo de campo en los establecimientos educacionales (Ver Anexo 6).
- Protocolo para la seguridad de la información (Ver Anexo 7).
- Protocolo para el almacenamiento de la información (Ver Anexo 8).
- Protocolo de resguardo de la confidencialidad de la información primaria recolectada (Ver Anexo 9).

Con el director o contraparte designada por éste de cada establecimiento se acordó el plan de trabajo y días de visita para hacer el trabajo de campo.

En cada establecimiento participaron a lo menos tres investigadores/as en el trabajo de campo. El Jefe del proyecto participó en los 10 casos. En todos los casos hubo especialistas en educación, lenguaje y lectura, género y ciencias sociales (sociólogo/s y psicólogo). Todos con experiencia en estudios cualitativos (doctorados y magister).

## **8. Validez, confiabilidad, registro, procesamiento y análisis de las unidades de observación de los datos**

En el trabajo en terreno de los tres primeros casos (1, 2 y 3) se constató que las unidades de observación, definidas originalmente, eran las adecuadas para poder analizar cada establecimiento.

Asimismo, los instrumentos aplicados (pautas de: entrevistas, relatos de vida, entrevistas grupales, observación de aula y consejo de curso, observación y notas de campo, análisis de cuadernos y documentos institucionales) fueron testeados en los tres primeros casos y se comprobó su validez y confiabilidad, sólo requirieron pequeños ajustes a los diseñados originalmente (Se anexa al Informe Final los Instrumentos de recolección de información utilizados).

Todas las entrevistas fueron grabadas y transcritas, con la autorización de la/s persona/s entrevistada/s. Las Observaciones de Aula y las de Consejo de Curso fueron registradas en formatos acordes a la observación. Las Notas de Campo fueron redactadas y registradas en formatos pre establecidos, a las que se les agregó

fotografías que ilustran de mejor manera la nota. (Se anexa al Informe final las transcripciones en cada Caso y las estadísticas, observaciones y notas de campo para cada caso).

Se construyó cada caso partir de los objetivos y preguntas de investigación. Para ello la información fue “triangulada” (se cruzó la información obtenida de cada unidad de observación para cada caso) y se estructuró en base a tres ejes: prácticas institucionales y lectura, prácticas pedagógicas y del aula y lectura, y cultura de género, masculinidades y lectura. Para cada eje y caso se plantearon conclusiones e hipótesis para tener presente al momento de hacer el informe final (Se anexa al Informe Final el informe de cada uno de los casos).

Para el trabajo de campo, registro, procesamiento y análisis de los datos se siguió los pasos indicados en el Plan de Trabajo y en la Carta Gantt. Los plazos se extendieron casi dos meses por el paro nacional docente.

## **ANEXOS**

- 1 Carta de invitación a directores/as para participar.
- 2 Script telefónico.
- 3 Protocolo de acceso a / y relación con los liceos.
- 4 Consentimiento informado.
- 5 Descripción de formas de registro de actividades de terreno en los establecimientos educacionales.
- 6 Protocolo de conducta durante el trabajo de campo en los establecimientos educacionales.
- 7 Protocolo para la seguridad de la información.
- 8 Protocolo de almacenamiento de la información.
- 9 Protocolo de resguardo de la confidencialidad de la información primaria recolectada.

## 1. Carta de invitación a directores/as para participar

Santiago, XX de enero de 2015

Sr(a).  
XXXXXXXXXXXXX  
Director(a)  
Colegio/Liceo  
Presente

Tengo el agrado de dirigirme a Ud. con el objeto de invitarlo/a a participar en la investigación "***Buenas Prácticas y aprendizaje en Lectura de los/as alumnos/as de II° Medio***", que se llevará a cabo durante el año escolar 2015. Este proyecto lo licitó la Agencia de Calidad de la Educación, y fue adjudicado por la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, cuyo jefe de proyecto es el sociólogo Dr. José Olavarría Aranguren.

La investigación tiene como objetivo describir, analizar y comparar prácticas pedagógicas en Lenguaje y Comunicación, con especial énfasis en Lectura II° Medio, de diferentes establecimientos educacionales especialmente seleccionados, de distintas regiones del país. Esta investigación busca profundizar en las prácticas pedagógicas y en cómo mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes varones y mujeres de manera de reducir la brecha permanente entre hombres y mujeres en las pruebas SIMCE Lectura II° medio que se ha observado en el período 2006 – 2013.

A su vez, un compromiso del equipo investigador es hacer una devolución de los principales hallazgos a la comunidad escolar, así como al equipo directivo de su establecimiento.

Si a su establecimiento le interesa ser parte de este estudio le agradecería tenga la amabilidad de responder este correo. Responsables del equipo de investigación se pondrán en contacto con Ud. o quien Ud. designe.

Para mayor detalle sobre la investigación, usted puede dirigirse a José Olavarría Aranguren, Jefe Proyecto, al siguiente correo: jose.olavarria.a@gmail.com o a Sebastián Madrid, Contraparte Técnica, de la Agencia de Calidad de la Educación: [sebastian.madrid@agenciaeducacion.cl](mailto:sebastian.madrid@agenciaeducacion.cl)

Se despide de Ud. cordialmente

NN  
Agencia de Calidad de la Educación

## 2. Script telefónico

### ***Introducción***

Buenos/as días/tarde, los llamamos de parte de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, y quisiéramos comunicarnos con el/la Sr/a Director/a XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX.

Buenos/as días/tarde Sr/a. Director/a, usted habla con XXXXXXXXXXXX, soy parte del equipo de investigación de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, estamos haciendo una investigación para la Agencia de Calidad de la Educación del Ministerio de Educación. Esta llamada es para invitarlos a participar en la investigación ***“Buenas Prácticas y aprendizaje en Lectura de los/as alumnos/as de II° Medio”***.

¿Usted dispone de cinco minutos para comentarle en qué consiste la investigación y de los apoyos que adquiriríamos de ustedes?

En primer lugar, preguntarle si ¿recibió la carta de invitación que le hizo llegar la Agencia de Calidad de la Educación?

### ***Si la recibió, preguntarle si lo pudo analizar***

¿Qué opinión le merece? y

¿Tiene preguntas al respecto?

### ***En caso de no haberla recibido o no haberla leído, explicar en qué consiste la investigación:***

La investigación tiene como objetivo describir, analizar y comparar prácticas pedagógicas en Lenguaje y Comunicación, con especial énfasis en Lectura II° Medio, de diferentes establecimientos educacionales, de distintas regiones del país. Esta investigación busca profundizar en las prácticas pedagógicas y en cómo mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes varones y mujeres de manera de reducir la brecha permanente entre hombres y mujeres en las pruebas SIMCE Lectura II° medio que se ha observado en el período 2006 – 2013.

Esto implica que al menos dos personas del equipo van a ir a su establecimiento, para entrevistar, observar, y analizar información durante aproximadamente una semana, a convenir entre ustedes y nosotros.

Nuestro compromiso es no interrumpir las actividades programadas e interferir lo mínimo para un normal desarrollo en sus tareas. A su vez, un compromiso del equipo investigador es hacer una devolución de los principales hallazgos a la comunidad escolar, así como al equipo directivo de su establecimiento.

¿Qué le parece?

***Si manifiesta una buena disposición,***

Para hacer los arreglos del caso le solicitaría tenga a bien designar una persona responsable, como contraparte de su establecimiento, para coordinar la firma del acuerdo y los aspectos prácticos y técnicos que permitan un adecuado desarrollo de la investigación.

***Si manifiesta reticencia o dificultades***

Le agradecería me pudiese indicar

¿Qué inconveniente le ve a la investigación?

¿Qué aspectos le interesaría clarificar y precisar?

Le ofrecemos el apoyo, que sea posible de nuestra parte para facilitar la ejecución de la investigación.

***Finalmente dar las referencias para hacer mayores consultas***

Para mayor detalle sobre la investigación, usted puede dirigirse a José Olavarría Aranguren, Jefe Proyecto, al siguiente correo: [jose.olavarria.a@gmail.com](mailto:jose.olavarria.a@gmail.com) o a Sebastián Madrid, Contraparte Técnica, de la Agencia de Calidad de la Educación: [sebastian.madrid@agenciaeducacion.cl](mailto:sebastian.madrid@agenciaeducacion.cl)

Muchas gracias por darnos este tiempo.

Saludos cordiales

### **3. Protocolo de acceso a / y relación con los liceos**

Una vez adjudicado el proyecto se establecerá los contactos con los liceos y/o colegio definidos en la muestra para levantar la información relativa al Estudio.

Para ello se define los siguientes pasos:

1. Enviar una carta de invitación y/o correo electrónico al sostenedor y/o Director o Directora del Establecimiento Educacional, para invitarlos a participar del estudio, solicitando su participación y colaboración. En esta carta se explicita al menos la siguiente información:
  - a) Contexto del Estudio.
  - b) Objetivos del Estudio.
  - c) Referencias del equipo investigador e información de contacto del jefe de investigación.
  - d) Referencias de la contraparte de la Agencia de Calidad de la Educación.
  - e) Comprometer la devolución de los hallazgos e información al establecimiento educacional.
2. En caso de respuesta positiva a la carta y/o correo, se establecerá contacto telefónico con la Dirección del Liceo, o con la persona de referencia para coordinaciones específicas y requerimientos base que facilite el acceso al liceo y a los informantes.
3. En caso de no respuesta o respuesta negativa, se comunicará telefónicamente reiterando la invitación e importancia de la información para el mejoramiento de la gestión y la calidad de la educación.
4. En el caso de aceptación del establecimiento, en el plazo máximo de 3 días se enviara una carta y/o correo electrónico al sostenedor y a el/la directora/a expresando agradecimiento y señalan las actividades relativas al estudio que se desarrollará en el establecimiento. A su vez, se solicitará al sostenedor y/o al director/a de cada establecimiento que designe una persona del establecimiento, para que asuma la función de representante, con el objetivo de ayudar a la ejecución del estudio.
5. Se coordinará con el establecimiento educacional un calendario de trabajo en los 5 días que se asistirá, y los requerimientos mínimos de infraestructura para la realización de las entrevistas.
6. Los/as investigadores/as que realicen el trabajo de campo, van a ir con una carta de presentación, detallando las actividades a realizar en el establecimiento.

#### 4. Consentimiento informado

Usted está invitado a participar en el estudio "***Buenas Prácticas y aprendizaje en Lectura de los/as alumnos/as de II° Medio***". El objetivo es: describir, analizar y comparar los factores que permitieron a distintos establecimientos educacionales mixtos mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes varones y reducir la brecha de género en las pruebas SIMCE Lectura en II° medio en el período 2006-2013, comparando a la vez establecimientos con aquellos que tienen distinta trayectoria respecto a la brecha de género"

Este es un estudio encargado por la Agencia de Calidad de la Educación, que se hace desde la Universidad Academia de Humanismo Cristiana, y no tiene fines de lucro ni ha sido solicitada por alguna entidad que vaya a obtener beneficios económicos de ella.

Su participación en este estudio es a través de una entrevista personal y voluntaria. La entrevista será grabada para guardar su testimonio y poder analizar, hacer notas y citas posteriores.

La entrevista es confidencial. Su identidad sólo será conocida por la persona que lo entrevistó y no quedará registro de ella, por tanto su nombre no quedará en ningún documento, incluidas todas las publicaciones e informes escritos que resulten del estudio. Sólo se le reconocerá por un seudónimo que Ud. mismo elegirá.

La entrevista dura alrededor de dos horas; podría durar algo más. Eventualmente se realizará más de una sesión para profundizar o aclarar aspectos que no hayan quedado claros en la primera. Si lo estima pertinente Ud. tiene derecho a suspender su participación en cualquier momento. También puede rechazar preguntas particulares.

No existen riesgos asociados con este estudio para Ud. No recibirá compensación económica por su participación, ni beneficios económicos o de otro tipo a la conclusión del estudio. La custodia de la información obtenida estará a cargo del investigador responsable y será de uso exclusivo para esta investigación.

Si tiene alguna pregunta sobre sus derechos como participante en esta investigación o si en cualquier momento está insatisfecho con algún aspecto del estudio, puede comunicarse (en forma anónima si desea) con el responsable del proyecto José Olavarría en Condell 506, comuna de Providencia, Santiago, teléfono 02 27878016.

Se firma en dos copias, una es para usted.

Firma

Fecha

## **5. Descripción de formas de registro de actividades de terreno en los establecimientos educacionales**

Se contempla las siguientes formas de registro dependiendo principalmente de la actividad:

- a) De la Observación de campo se llevará un cuaderno por establecimiento educacional que dé cuenta de las diferentes observaciones realizadas tanto en el aula, como en el espacio común, así como de dinámicas relacionales observadas en espacios de interacción con los diversos entrevistados.
- b) Las entrevistas individuales serán grabadas con una grabadora digital.
- c) Las entrevistas grupales serán grabadas con una grabadora digital y si hay autorización de los participantes éstas serán video grabadas.
- d) Los documentos, registros de planificación de clases u otros documentos serán fotocopiados, escaneados y/o archivados digitalmente si se encuentran en este medio.
- e) Los cuadernos de Lenguajes serán fotografiados y se extraerá una muestra de las páginas a analizar.

## **6 Protocolo de conducta durante el trabajo de campo en los establecimientos educacionales**

La selección y entrenamiento de los equipos de trabajo de campo: todos los instrumentos serán aplicados por el equipo de investigación.

Todas las personas contratadas para realizar el trabajo de campo son capacitadas en las consideraciones éticas y las formas concretas de ponerlas en práctica, especialmente en cuanto a la seguridad de todas las participantes y la confidencialidad de la información.

El equipo de trabajo se compromete a no interrumpir las actividades normales del establecimiento, por lo que se coordinará previamente las mejores fechas para asistir al establecimiento. Así mismo, durante el trabajo de campo, se velará por cumplir con las rutinas del establecimiento y de las clases, por lo que se ingresará puntualmente, y no se abandonará anticipadamente el desarrollo de una actividad (p.ej.: desarrollo de una clase).

El equipo tendrá una presentación personal acorde, y junto a ello un trato respetuoso frente a los distintos actores de la comunidad educativa, lo que implica no emitir juicios, ser puntual en el desarrollo de la agenda y cumplir con los compromisos adquiridos.

La identificación de lugares seguros donde se puede entrevistar a las informantes con privacidad.

Se consigue el consentimiento informado de los/as informante/s y se les comunica que su participación es voluntaria y que pueden terminar la entrevista en cualquier momento.

Desde el inicio de su contacto con el/la informante, el/la investigador/a establece el “rapport”: una actitud de empatía, respeto, apoyo emocional y comprensión.

Se protege la confidencialidad y la privacidad en todo momento. La entrevista se realizará en un contexto e infraestructura adecuada.

El/la investigador/a tiene que velar constantemente que no haya nadie escuchando la entrevista.

No se escribe o coloca ninguna información en los cuestionarios, cassettes u otros materiales que pueden servir para identificar los/as entrevistados/as (nombres, apellidos, dirección, teléfono, etc.). Se les identifica solamente por los códigos establecidos.

## **7. Protocolo para la seguridad de la información**

Con la claridad que el ejercicio de las funciones u obligaciones durante la vigencia del nombramiento, vinculación o contratación, será suministrada y/o se producirá información relacionada tanto con los datos personales de entrevistados, como con datos institucionales de tipo técnico, administrativo, económico, jurídico, financiero y de cualquier otra naturaleza.

Que dicha información podrá estar contenida en cualquier medio, ya sea papel, CD o DVD, registro visual, audiovisual, disco óptico, documento microfilmado, medio electrónico o digital, etc.

Que la misma puede ser catalogada como privada, semiprivada o sensible.

En virtud de lo anterior se plantea el siguiente protocolo:

1. Suscribir un compromiso con el buen uso de la tecnología informática, la confidencialidad y seguridad de la información.
2. Guardar estricta reserva y secreto en relación con la información que sea suministrada por la Agencia de Calidad de la Educación, por los establecimientos educacionales y los entrevistados.
3. Informar a la Agencia de Calidad de la Educación, cuando se sospeche o se tenga conocimiento de hechos que pongan en riesgo o vulneren la seguridad de la información.
4. Conservar la información a la que se tenga acceso bajo las condiciones de seguridad necesarias para impedir su adulteración, pérdida, consulta, uso o acceso no autorizado o fraudulento.
5. Permitir el acceso a la información únicamente de las personas autorizadas para tal fin.
6. Declaración jurada de los/as investigadores/as del proyecto en que se comprometen velar por el respeto a las condiciones de seguridad y privacidad de la información obtenida y analizada.
7. Manejar la información únicamente en los términos en que sean autorizados.
8. No publicar ni disponer la información en internet u otros medios de divulgación o comunicación masiva.
9. Que a la finalización del estudio, se devolverá a la Agencia de Calidad de la Educación toda la información recibida, generada o gestionada durante la vigencia del contrato destruyendo todas las copias generadas (física, digitales, u otro tipo de registro). El jefe del proyecto entregará una declaración jurada simple al finalizar el proyecto. Esta información permanecerá en las oficinas de la Agencia durante 5 años. El jefe del proyecto podrá acceder a ella previa autorización por escrito de la jefatura de la División de Estudios de la Agencia.

## **8. Protocolo de almacenamiento de la información**

1. La información obtenida de entrevistas se almacenara del siguiente modo:
  - a) Grabación por medio de dispositivos electrónicos.
  - b) Transcripción de los audios en documentos escritos.
  - c) Esta información se guardará en sub-carpetas de la carpeta del Estudio, especificando claramente a quien corresponde, establecimiento educacional y nivel del o los informante/s.
2. Las observaciones y notas de campo serán registrados en un cuaderno claramente asignado para ese fin.
3. Los registros fotográficos serán descargados en una sub-carpeta “fotos” de la carpeta del Estudio, especificando claramente el establecimiento educacional y fecha de obtención de éstas.
4. Finalmente, los documentos institucionales, bases de datos, registros estadísticos, u otros documentos, serán guardados en un archivador del estudio y en caso que el documento sea digital se archivará en una sub-carpeta del estudio que diga documentos, registros, bases de datos, o según el tipo de documento que corresponda

## **9. Protocolo de resguardo de la confidencialidad de la información primaria recolectada**

Para el resguardo de la confidencialidad de la información recolectada se plantea el siguiente protocolo:

1. Declaración jurada de los/as investigadores/as del proyecto en que se comprometen a resguardar la confidencialidad y privacidad de la información recolectada.
2. Usar en caso de alumnos entrevistados seudónimos elegidos por ellos mismos.
3. Los/as entrevistados/as profesores/as, directivos u otros adultos de los establecimientos educacionales serán citados por cargo, tipo de establecimiento, dependencia administrativa y región.
4. Cada entrevistado firma el protocolo de Consentimiento Informado.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia de Calidad de la Educación (2013). Informe global de resultados por género de las distintas evaluaciones de logros de aprendizaje del año 2012. Gobierno de Chile: Santiago de Chile.
- Agencia de Calidad de la Educación (2013). Informe Nacional de Resultados SIMCE 2012. Santiago de Chile: ACE.
- Agencia de Calidad de la Educación (2014). Bases Administrativas, bases técnicas y anexos para la contratación del servicio de "Estudio de Buenas Prácticas en la reducción de brechas género en resultados SIMCE Lectura II Medio. Santiago de Chile: ACE.
- Agencia de Calidad de la Educación (2014). SIMCE 2014.Orientaciones para Directores. II y III de Educación Media.
- Agencia de Calidad de la Educación (2014). SIMCE 2014.Orientaciones para Docentes.
- Agencia de Calidad de la Educación (2014). Síntesis de Resultados SIMCE, II Educación Media 2013. Santiago de Chile: ACE.
- Albores, Lilia y otros (2011). "Vocabulario expresivo en una muestra de niños preescolares con trastornos psiquiátricos y un grupo con desarrollo típico". Salud Mental, Vol. 34 N° 4; pp. 315-322.
- Alloway, N., Freebody, P., Gilbert, P. and Muspratt, S. (2002). Boys, literacy and schooling: Expanding the repertoires of practice. Nathan, Australia: Commonwealth Department of Education Science & Training:  
<http://www.dest.gov.au/NR/rdonlyres/835D5DAC-D69C-4716-91EECB6E2DCDA934/1564/BoysLiteracy.pdf>
- Anderson Jeanine, Herencia Cristina (1983). "La Imagen de la Mujer y del Hombre en los Textos Escolares". UNESCO.
- Arce, L. (2013). La Literacidad crítica en la universidad: análisis de una experiencia. Zona Próxima (18), 93-102.
- Arnot, M., Gray, J., James, M. and Rudduck, J. (1998). Recent Research on Gender and Educational Performance, London: Office for Standards in Education.
- Arnot, M., David, M., & G.Weiner. (1999). Closing the Gender Gap: Postwar education and social change. Cambridge: Polity Press.
- Backhoff, E., Sánchez, Al, Peón, M. Y Andrade, E. (2010). Comprensión lectora y habilidades matemáticas de estudiantes de educación básica en México: 2000-2005. Revista Electrónica de Investigación Educativa. 12(1). Consultado el 8 de diciembre de 2014 en: <http://redie.uabc.mx/vol12no1/contenido-backhoffsanchez.html>
- Binimelis Adriana (1994). Presencia de Sexismo en los Textos Escolares utilizados en 1994. Copia mimeo. SERNAM. 1994.
- Blair, H. & Sanford, K. (2008). Boys demonstrate literacy in ways the current curriculum doesn't assess. [Online]. Available:  
<http://www.onlineopinion.com.au/view.asp?article=962>

- Blat, Amparo (1994). Informe sobre la Igualdad de Oportunidades educativas entre los sexos. Revista Iberoamericana de Educación. Número 6 Diciembre 1994. OEI.
- Blázquez, Marisa y Binimelis, Adriana (1992). Análisis de Roles y transmisión Sexuales en los Textos Escolares Chilenos. Documento de Trabajo Nº 8. SERNAM. Chile.
- Bonder, Gloria (1994). Mujer y Educación en América Latina: Hacia la igualdad de oportunidades. Revista Iberoamericana de Educación. Número 6 Diciembre 1994. OEI.
- Bonino, Luis (2003). “Los hombres y la igualdad con las mujeres”, en Carlos Lomas (compilador) ¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales. Barcelona: Paidós. Pp. 106-142.
- Bourdieu, Pierre (2008). El Sentido Práctico. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Carvalho, M. P. De. (2005). Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos, Revista brasileira de Educação, vol. 16, num. 28 jan/abr; pp. 77-95, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.
- Carvalho, M. P. De. (2009). Gênero, raça e avaliação escolar: um estudo com alfabetizadoras, Cadernos de pesquisa, v. 39, n. 138, set/dez; pp.837-866.
- Carvalho, M. P. De. (2012). Teses e dissertações sobre gênero e desempenho escolar no Brasil (1993-2007): um estado da arte. Revista brasileira de Educação, vol. 16, num. 46 jan/abr; pp. 99-117, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.
- Carvalho, M. P. De; Senkevics, A.; y Loges, T. (2014). O sucesso escolar de meninas de camadas populares: ¿qual o papel da socialização familiar? Educação e Pesquisa, vol. 4, num. 3 jul/set; pp. 717-734. Universidade do São Paulo.
- Caso, J. y Hernández, L. (2007). Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. Revista Latinoamericana de Psicología, v.39 n.10, Diciembre, pp. 487-501. Consultada el 9 de diciembre de 2014 en: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_pdf&pid=S0120-05342007000300004&lng=pt&nrm=iso&tlng=es](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0120-05342007000300004&lng=pt&nrm=iso&tlng=es)
- Castro, David. (2013). Prueba de Pisa 2009. La competencia lectora, una explicación didáctica sobre las posibles causas del bajo nivel de desempeño de los estudiantes mexicanos en la sub escala de integrar e interpretar, Tendencias Pedagógicas Nº 21, pp. 199-213.
- Cavazos-Kottke, S. (2005). Tuned out but turned on: Boys (did) engaged reading in and out of school. Journal of Adolescent and Adult literacy.49 (3), 180-184.
- CEPAL-UNESCO (1996). Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad, versión resumida. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, Lima.
- Cerezo Rusillo, M.T. y Casanova Arias, P.F. (2004). Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. España. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 2(1), 96-112 consultado el 6 de diciembre de 2014 en: <http://www.investigacion-icopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?31>

- Cervini, R. (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*, v.8, n.2. Consultado el 4 de diciembre de 2014 en:  
[http://www.uv.es/RELIEVE/v8n2/RELIEVEv8n2\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v8n2/RELIEVEv8n2_1.htm)
- Cervini, R. y Dari, N. (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, octubre-diciembre 2009. Pp. 1051-1078. Consultada el 4 de diciembre de 2014 en:  
<http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART43004&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v14/n043/pdf/43004.pdf>
- Chuy M. & Nihilescu R. (2009). *PISA 2009: Explaining the Gender Gap in Reading through Reading Engagement and Approaches to Learning*, Canada: Council of Ministries of Education
- Clark, C., Osbourne, S. & Akerman, R. (2008). Young people's self-perceptions as readers: An investigation including family, peer and school influences. [Online]. Available:  
[http://literacytrust.org.uk/Research/Selfperception\\_as\\_readers\\_report.2008.pdf](http://literacytrust.org.uk/Research/Selfperception_as_readers_report.2008.pdf)
- Colmenares, Ana (2012). "Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción"; en *Voces y silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, Vol. 3, Nº 1, 102-115.
- Connell, R. W. (1987). *Gender & Power*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Connell, R. W. (1995). *Masculinities* Berkeley, University of California Press.
- Connell, R. W. (1997). "La organización social de la masculinidad" En: Valdés, T y Olavarría, J. (Eds) *Masculinidad/es: Poder y Crisis*, ISIS Internacional / FLACSO-Chile, Santiago.
- Connell, R. W. (2003). "Adolescencia en la construcción de masculinidades contemporáneas" en Olavarría, José (2003) *Varones adolescentes: género, identidades y sexualidades en América Latina*. UNFPA, FLACSO y RED MASCULINIDAD/ES CHILE. Santiago de Chile.
- Connell, R. W. & Messerschmidt, James (2005). "Hegemonic Masculinity: Rethinking the concept". *Gender Society*. DOI: 10.1177/0891243205278639.
- Connolly, P. (2004). *Boys and Schooling in the Early Years*. London: Routledge - Falmer.
- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (2006). *Encuesta Nacional de Lectura México*, D.F.
- Contreras, S., & Ramírez, M. (2011) Análisis de textos literarios infantiles: progreso en la desconstrucción de los códigos patriarcales en Chile. *Revista de Estudios Feministas*. Scielo Brasil, 19 (2), 573-590.
- Contreras, S. (2012) Saber campesino. Otra forma de experimentar la escuela rural. *Revista Estudios Pedagógicos*, Scielo Chile 38 (1), 381-395.
- Defensoría Penal Pública (2009). *Evaluaciones de las concepciones de género de los/as defensores/as penales públicos*. Nº6, Octubre. Santiago de Chile: Centro de Documentación de Defensoría Penal Pública.

- Díaz, María y Flores, Gustavo (2010). México en Pisa 2009. México, D.F.: Ed. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Didriksson (2003). Educación Superior y sociedad del conocimiento en América Latina y El Caribe. Desde la perspectiva de la conferencia Mundial de la UNESCO. Capitulo IX en Tendencias de la Educación Superior en América Latina y El Caribe. IESALC/UNESCO.
- Duarte, Klaudio. (2005). La construcción de masculinidades en liceos empobrecidos. Repositorio Universidad de Chile:  
<http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/122316>
- Epstein, D., Elwood, J. Hey, V., and Maw, J. (eds.) (1998). Failing boys? Issues in gender and achievement. Buckingham, UK: Open University Press.
- Fernández, Mariella y otros (1986). Imágenes de la Mujer y el Varón en la Visión de las Ciencias sociales. UNESCO. LIMA. Perú.
- Flores, R. (2007). Representaciones de género en los profesores y profesoras de matemática, y su incidencia en los resultados académicos de alumnos y alumnas. Revista Iberoamericana de Educación. Núm. 43 Enero-Abril. Consultada el 10 de diciembre de 2014 en: <http://www.rieoei.org/rie43a05.htm>
- Francis, Becky. (2000). Boys, girls and achievement, London: Routledge-Falmer.
- Francis, Becky & Skelton, Christine. (2005). Reassessing gender and achievement. London: Routledge.
- Freedom, B. (2003). Boys and Literacy: Why boys? Which boys? Why now? ERIC [Online] Available:  
[http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sq1/content\\_storage\\_01/0000019b/80/1b/2a/a8.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sq1/content_storage_01/0000019b/80/1b/2a/a8.pdf) [2008, September 3].
- Fuller, Norma (2003). “Adolescencia y riesgo: reflexiones desde la antropología y los estudios de género en: Olavarría, José (2003) Varones adolescentes: género, identidades y sexualidades en América Latina. UNFPA, FLACSO y RED MASCULINIDAD/ES CHILE. Santiago de Chile.
- Gabarró, Daniel (2008). ¿Fracaso escolar? La solución inesperada del género y la coeducación. Barcelona: Boira Editores.
- García Colmenares, Carmen. 2009. Las representaciones de género en los libros de texto. [www.educandoenigualdad.com](http://www.educandoenigualdad.com)
- Gorard, S. (2000). One of us cannot be wrong: the paradox of achievement gaps. British Journal of Sociology of Education, 21 (3): 391-400.
- Griffin, C. (1998). “Representations of youth and the boys underachievement debate: just the same old stories? Paper presented at “Gendering the Millennium Conference, University of Dundee, 11-13 November 2008.
- Guerrero, Silvana (2011). “Diferencia de género en evaluaciones de narraciones de experiencias personales en el habla juvenil de Santiago de Chile. Una aproximación sociolingüística”. Revistas Signos, Vol. 44, número 75, marzo pp. 18-32.
- Guijarro, Juan Ramón (2005). Valores de Otredad (cultura y género) en libros de texto de inglés para primaria. Universidad de Granada.
- Hernández, Gerardo (2008). “Teorías implícitas de lectura y conocimiento meta textual. En estudiantes de secundaria, bachillerato y educación superior”. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol. 13, Número 38, pp. 737-771.

- House of Representatives Standing Committee on Education and Training (2002). Boys' education: Getting it right. Canberra: Commonwealth Government of Australia.
- Inda, M., et. al. (2010). Pisa 2006: la influencia del género en los conocimientos y competencias científicas. Revista Iberoamericana de Educación nº 51/2 10 de enero de 2010. Consultada el 10 de diciembre de 2014 en: <http://www.rieoei.org/3118.htm>
- INEE (2005). Estudio Comparativo de la Educación Básica en México: 2000-2005. D.F.
- INEE (2012). Resultados Excale-09 2012, Español. Archivo electrónico anexo del Informe, hoja 2.14. Consultado el 7 de diciembre de 2014 en: <http://www.inee.edu.mx/index.php/bases-de-datos/bases-de-datos-excale/excale-09-ciclo-2011-2012/1676-excale-09-ciclo-2011-2012>
- INEE (2013). Resultados educativos. En: Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2012. Educación básica y media superior. México, pp. 398-487.
- Instituto Nacional de Aprendizaje (2000). Género en el Lenguaje. [www.ilo.org](http://www.ilo.org)
- Keddie, A., & Mills, M. (2007). Teaching Boys: Developing Classroom Practices that Work. Crows Nest: Allen & Unwin.
- Lamas, Marta (1996). El Género: La construcción cultural de la diferencia sexual. México: UNAM/PUEG.
- Latorre, V. (2007). "Hábitos lectores y competencia literaria al final de la E.S.O." Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura, Nº3 pp.55-76. Universidad de Castilla-La Mancha, España.
- Lindgard, D., Martino, W., Mills, M. And Bahr M. (2002). Addressing the educational needs of boys, report to the department of education, Science and Training, Canberra: DEST.
- Lingard, B., Martino, W., & Mills, M. (2009). Boys and Schooling: Beyond Structural Reform. New York: Palgrave & Macmillan.
- Littlewood, William (1998). La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo. Madrid: Cambridge University Press.
- Llece (2006). Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo, SERCE. Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe ORELAC/UNESCO.
- López-Ferrero, Carmen; Aliagas, Cristina; Martí, Francina; y Aravena, Soledad (2008). "La lectura crítica en secundaria: una mirada a los libros de texto y a las prácticas docentes". En: Ana Campos y Marta Milian (coordinadoras) Miradas y voces. Investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües. Ed. Grao; Barcelona; pp. 105-119.
- Lozoya, José Ángel (s/a) "Por qué tiene 'cara de chico' el fracaso escolar. (notas para un debate a favor de los chicos)"; en José Ángel Lozoya y José María Bedoya (compiladores) Voces de hombres por la igualdad, pp. 188-210.
- Lucey, H. (2001). Social class, Gender and Schooling, in B. Francis and C. Skelton (Eds) Investigating Gender. Buckingham: Open University Press.

- Lucey, H. Borwn, M., Denvir H., Askew, M. And Rhodes, V. (2003). Girls and Boys in the primary classroom, in C. Skelton and B. Francis (eds) Boys and Girls in the Primary Classroom, Maidenhead: McGraw-Hill.
- Madero, I., Gómez, L. (2013). “El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria.” Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 18. N°56 enero-marzo, pp.113-139. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C., México, DF.
- Magendzo, Abraham (1986). Currículo y Cultura en América Latina. PIIE.
- Mahoney, P. (1998). Girls will be Girls and Boys will be First, in D. Epstein, J. Elwood, V. Hey and J. Maw (eds.) ¿Failing Boys? Buckingham: Open University Press.
- March, Daniela. (2009). Diferencias de género en rendimiento académico: efectos en la evolución a nivel escolar. Memoria para optar al título de Ingeniero Civil de Industrias, Pontificia Universidad Católica de Chile; Santiago de Chile.
- Marrero, Adriana (2008). “Hermione en Hogwarts o sobre el éxito escolar de las niñas” en Revista Mora (Buenos Aires) Vol. 14, n.1 ene/jul; pp. 29–42.
- Martínez, J. (2014). Clase obrera, género y éxito educativo: inteligencia, expectativas y didáctica. RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, 7 (2), 449-467.
- Martínez, R. Felipe (2006). Conclusiones. En: La Calidad de la Educación Básica en México 2006. INEE, pp. 227-255.
- Martino, W. (2003). Boys, masculinities and literacy: Addressing the issues. Australian Journal of Language and Literacy, 26(3), 9-27.
- Martino W. and Kehler, M. (2007). Gender-Based Literacy Reform: A Question of Challenging or Recuperating Gender Binaries. Canadian Journal of Education. 30(2), 406-431.
- Mesía, Ylse (2008). Falta de articulación de las diferentes voces de la literacidad académica: Un estudio en un centro preuniversitario. Tesis de Licenciatura en Lingüística. Facultad de Letras y Ciencias Humanas Pontificia Universidad Católica de Perú, Lima.
- MIDE (2008). Análisis de género en el aula. Pontificia Universidad Católica de Chile: Santiago de Chile.
- MINEDUC (2009). Marco Curricular. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media Actualización 2009.
- MINEDUC (2009). Margarita Vidal Lizama y Marcelo Zavala Destefani. Texto para el Estudiante. Lenguaje y Comunicación 2º, para Segundo Año de Educación Media, es una obra colectiva, creada y diseñada por el Departamento de Investigaciones Educativas de Editorial Santillana, bajo la dirección general de Manuel José Rojas Leiva.
- MINEDUC (2011). Lenguaje y Comunicación Programa de Estudio Primer Año Medio. Ministerio de Educación.
- MINEDUC (2013). Modifica decreto supremo n° 220, de 1998, del ministerio de Educación que establece los objetivos fundamentales y Contenidos mínimos obligatorios de la educación media y Fija normas generales para su aplicación.

Última Versión De: 21-11-2013. Inicio Vigencia: 21-11-2013. Biblioteca del Congreso Nacional.

- Minte, Andrea y González, Eurídice (2015). “Discriminación y exclusión de las mujeres en los textos escolares chilenos y cubanos de historia”. Revista de Investigación Educativa, 33(2), 321-333. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.2.196231>
- Miñano, P., y Castejón, J.L. (2011). “Variables cognitivas y motivacionales en el rendimiento académico en Lengua y Matemáticas: un modelo estructural.” Revista de Psicodidáctica. Vol.16, N°2 pp. 203-230
- Moje, E.B., Young, J.P., Readence, J.E. & Moore, D.W. (2000). Reinventing adolescent literacy for new times: Perennial and millennial issues. Journal of Adolescent and Adult Literacy, 43 (5), 400-410.
- Moje, E.B. (2002). Reframing adolescent literacy research for new times: Studying youth as a resource. Reading Research and Instruction, 41(3), 211-228.
- Montealegre, Rosalía y Forero, Luz (2006). “Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio”. Acta Colombiana de Psicología 9(1): 25-40.
- Moreno, T., (2010). Evaluación del aprendizaje y grupos vulnerables en México. Revista Iberoamericana de Educación, nº53/1- 25 de junio de 2010. Madrid. Consultado el 6 de diciembre de 2014, en: <http://www.rieoei.org/3754.htm>
- Muelle, Luis (2013). Efectos de la composición social y la repetición sobre el rendimiento escolar en competencia lectora. En Revista Peruana de Investigación Educativa num. 5, pp. 124-155. [www.siepe.org.pe/archivos/up/283.pdf](http://www.siepe.org.pe/archivos/up/283.pdf)
- National Literacy Trust (2012). Children and Young people’s reading [Online]. Available: [http://www.literacytrust.org.uk/assets/0001/8829/Young\\_people\\_s\\_reading\\_2012\\_-\\_Final.pdf](http://www.literacytrust.org.uk/assets/0001/8829/Young_people_s_reading_2012_-_Final.pdf)
- NEVES, A. (2007). As mulheres e os discursos genderizados sobre o amor: ¿A caminho do 'amor confluyente' ou o retorno ao mito do 'amor romântico'?". Revista Estudos Feministas, Florianópolis, 15 (3), 609-627.
- OCDE/BM (2009). Revisión de Políticas Nacionales de Educación. La Educación Superior en Chile. MINEDUC.
- OEA. 1994. Género y Educación. Madrid. España.
- OECD. (2007). Education at a glance: OECD indicators, Paris: OECD Publications. <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/40701218.pdf>
- OEI. (2010). 2021 Metas educativas. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios, documento final. Madrid.
- Olavarría, José (2001a) ¿Hombres a la deriva? FLACSO. Santiago, Chile.
- Olavarría, José (2001b) Y Todos querían ser (buenos) padres. FLACSO. Santiago, Chile.
- Olavarría, José (2003) “¿En qué están los varones adolescentes? Aproximaciones a estudiantes de enseñanza media” en Olavarría, José (2003) Varones adolescentes: género, identidades y sexualidades en América Latina. UNFPA, FLACSO y RED MASCULINIDAD/ES CHILE. Santiago de Chile.

- Olavarría, José (2003) Varones adolescentes: género, identidades y sexualidades en América Latina. UNFPA, FLACSO y RED MASCULINIDAD/ES CHILE. Santiago de Chile.
- Olavarría, José (2004) Adolescentes: conversando la intimidad. Vida cotidiana, sexualidad y masculinidad. UNFPA, FLACSO CHILE y RODELILLO. Santiago de Chile.
- OREALC/UNESCO-PREALC (2007). Situación Educativa de América Latina y El Caribe: Garantizando la Educación de Calidad para todos. Santiago Chile.
- Osti, Andréia y de Casia Martinelli, S. (2014). Desempenho escolar: análise comparativa em função dos estudantes. Educação e Pesquisa, vol. 40, num. 1 jul/set; pp. 49-59. Universidade do São Paulo.
- Páez, M., et. al. (2007). “Un análisis de las relaciones entre las distintas dimensiones del auto concepto en una muestra de adolescentes argentinos.” Revista Mexicana de Psicología. Vol.24. N°1 junio, pp. 77-84.
- Papadópulos, Jorge; Radakovicho, Rosario (2003). Educación superior y género en América Latina y El Caribe. Capítulo 8 en Seminario Internacional sobre la feminización de la matrícula de la Educación Superior en América Latina y El Caribe. IESALC/UNESCO.
- Paz, Alba.; Rocha, Omar; Gonzáles, Gilmar; y Alvéstegui, Martha (2011). Cómo leen y escriben los bachilleres al ingresar a la universidad. Diagnóstico de competencias comunicativas de lectura y escritura. Bolivia; La Paz: Ed. Universidad Católica Boliviana San Pablo y Fundación del Programa de Investigación Estratégica.
- Peredo, M.A., y González, R.A. (2007). “Los jóvenes y sus lecturas. Una temática común entre las revistas y los libros.” Revista Mexicana de Investigación Educativa, abril-junio, Vol. 12. N°33 pp. 635-655.
- Pindado, Julián (2004) “El desencuentro entre los adolescentes y la lectura”. Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación, num 23, pp. 167-172.
- PISA. (2003). First results from PISA 2003: Executive summary, Paris: OECD Publications.  
<http://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessments/pisa/34002454.pdf>
- PISA (2009). PISA 2009 Results: What students know and can do, students performance in Reading, mathematics and science. Paris: OECD Publications.  
<http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852548.pdf>
- PISA. (2012). PISA 2012 Results: What students know and can do, students performance in Reading, mathematics and science. Paris: OECD Publications.  
<http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-i.htm>
- Plazas, E.; Penso, R. y López, S. (2006) “Relación entre estatus sociométrico, género y rendimiento académico”. Psicología desde el Caribe, julio, número 017, Universidad del Norte; pp. 176-195.
- Provoste, P., Valdés, A. Guerrero, E. (2006). Equidad de género y reformas educativas. Argentina, Chile, Colombia y Perú. Santiago, Chile: Hexagrama, FLACSO Argentina, IESCO.
- Reveco, Ofelia (1986). "Análisis de tres proyectos de educación popular desde la perspectiva del género" copia mimeo. CIDE/PIIE. Coinvestigadora.

- Reveco, Ofelia (1988). Roles, expectativas, anhelos. En Rojas Figueroa, Alfredo (compilador) ¿Diferentes o Desiguales? Procesos Educativos de Mujeres y Hombres en Chile. Santiago, Chile: Programa Cooperativo CIDE-PIIE-OISE. CIDE; páginas 121 a 128.
- Reveco, Ofelia (2004). Evaluación de la Educación Inicial Nicaragüense desde la perspectiva de género y derechos. PAININ.
- Reveco, Ofelia (2006). Acceso y calidad de la población indígena y afro descendiente a la Educación Básica en tres casos. BID.
- Reveco, Ofelia (2009). Parámetros de calidad para la Educación Infantil Peruana. BID.
- Reveco, Ofelia (2010). “Currículo y género en la educación”, en Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, volumen 5 n° 1, Marzo 2011.
- Rivas, J., Leite, A., Márquez, M., & Padua, D. (2010). La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones. Revista de Educación (353), 187-211.
- Rodríguez, Carmen (2006). Género y Educación. Madrid, España: Editorial Akal.
- Rojas, Alfredo (compilador) (1988). ¿Diferentes o Desiguales? Procesos Educativos de Mujeres y Hombres en Chile. Santiago, Chile: Programa Cooperativo CIDE-PIIE-OISE.
- Rojas, Alfredo, Cardemil Cecilia (1992). Calidad de la Enseñanza Media. Un estudio de Casos. Santiago, Chile: CIDE.
- Rojas, Alfredo (1994). Matemáticas y Mujeres en la Escuela: Reflexiones sobre las posibilidades de cambio a partir de un caso atípico en: Educación y Género; Una Propuesta Pedagógica. Santiago, Chile: La Morada-MINEDUC.
- Rossetti, Josefina (1988). Perspectivas femenina y masculina frente al trabajo. En: Rojas Figueroa, Alfredo (compilador) ¿Diferentes o Desiguales? Procesos Educativos de Mujeres y Hombres en Chile. Santiago, Chile: Programa Cooperativo CIDE-PIIE-OISE. CIDE 1988, páginas 103 a 108.
- Rossetti y colaboradores (1988). La educación de las mujeres en Chile contemporáneo. En CEM (1988) Mujer, continuidad y cambio. Santiago, Chile: CEM.
- Rossetti y Otros (1994). Trasmisión de Roles sexuales en la Escuela. Santiago, Chile: CIDE.
- Rossetti, Josefina, Cecilia Cardemil, Alfredo Rojas, Marcela Latorre, María Teresa Quilodrán (1994). Educación: La Igualdad Aparente entre Hombres y Mujeres. Santiago, Chile: CIDE.
- Ruiz, Patricia (1994). Género, Educación y Desarrollo. Santiago, Chile: OREALC.
- Sánchez, A.et al. (2013) ¿Qué saben los estudiantes al término de la educación media superior? En: La educación media superior en México. Informe 2010-2011. 2ª edición INEE, pp. 115-138.
- Santos, Guerra Miguel A. (2014). Currículo Oculto y construcción de género en la Escuela en: [www.campanadeeducación.org](http://www.campanadeeducación.org)
- Secretaría de Educación Pública (2013). Resultados Históricos Nacionales 2006-2013 3º, 4º, 5º y 6º de primaria y 1º, 2º y 3º de secundaria. En:

- [http://www.enlace.sep.gob.mx/content/gr/docs/2013/historico/00\\_EB\\_2013.pdf](http://www.enlace.sep.gob.mx/content/gr/docs/2013/historico/00_EB_2013.pdf)  
Consultada el 09 de diciembre de 2014.
- Secretaría de Educación Pública (2014). Resultado Nacional ENLACE 2014. Último grado del bachillerato. En:  
[http://www.enlace.sep.gob.mx/content/gr/docs/2014/historico/ENLACE\\_Media\\_2014\\_nacionales\\_e\\_historicos\\_Mod.pdf](http://www.enlace.sep.gob.mx/content/gr/docs/2014/historico/ENLACE_Media_2014_nacionales_e_historicos_Mod.pdf) consultada el 10 de diciembre de 2014.
  - Seidler, Víctor (2006). Masculinidades. Culturas globales y vidas íntimas. Madrid: Montesinos ensayos.
  - Simon, Elena (2010). La igualdad también se aprende: cuestión de coeducación. Madrid: Narcea.
  - Skelton, C. (2001). *Schooling the Boys: Masculinities and Primary Education*. Buckingham, UK: Open University Press.
  - Skelton, C., Francis, B., & Smulyan, L. (2006). *The Sage Handbook of Gender and Education*. London: Sage Publications.
  - Slade, M. & Trent, F. (2000). What the boys are saying: examining the views of boys about declining rates of achievement and retention. *International Education Journal*, 1(3), 201-229.
  - Smith, M. W. & Wilhelm, J.D. (2002). "Reading don't fix no chevys": Reading in the lives of young men. Portsmouth, New Hampshire: Heinmann.
  - Solovieva, Yulia y Quintanar, Luis (2014). Enseñanza de la lectura. Método práctico para la formación lectora. México, D.F.: Trillas.
  - Subirats, Marina (2002). *Género y Educación*. Madrid: Editorial Graos.
  - Torres, Jurjo (1991). *El currículo oculto*. Editorial Morata Madrid.
  - Tristán, Agustín (2009). Análisis Multinivel de Predictividad del EXANI I. Resultados de los estudios de validez concurrente y predictiva de pruebas objetivas. Ed. CENEVAL, México, D.F. en:  
[http://archivos.ceneval.edu.mx/archivos\\_portal/9512/AnalisisMultiniveldePredictividad.pdf](http://archivos.ceneval.edu.mx/archivos_portal/9512/AnalisisMultiniveldePredictividad.pdf) consultada el 10 de diciembre de 2014.
  - UNESCO/REDALF (1994). *Género, Educación y Desarrollo*. Santiago.
  - Unesco-LLECE (2008). *Los Aprendizajes de los Estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO-ILLECE.
  - Urquijo, S. (2002). Auto-concepto y desempeño académico en adolescentes. Relaciones con sexo, edad e institución. *Psico-UFS*. Vol. 7. N° 2. Itatiba, jul/dic.
  - Van den Eyden, Ángeles (1994). ¿Género y Ciencia Términos Contradictorios? Un análisis de la contribución de las Mujeres al Desarrollo Científico. *Revista Iberoamericana de educación*. España.
  - Vidal, Margarita y Zavala, Marcelo (2012). *Lenguaje y comunicación 2º Educación Media*. Texto para el estudiante. Santiago de Chile: Santillana.
  - Viveros, Mara; Fuller, Norma y Olavarría, José (2001) *Hombres e identidades de género*. Investigaciones desde América Latina. CES, Universidad Nacional. Bogotá, Colombia.
  - Vygotski, Lev (1993) *Obras escogidas, volumen II y IV*. Madrid: Visor.
  - Younger, M., & Worrington, M. (2005). *Raising Boys Achievement in Secondary Schools*. New York: Open University.

- Zapata, Martha (2001). “Más allá del machismo. La construcción de las masculinidades”, en Marina Sandoval (Editora) Género, feminismo y masculinidad en América Latina. El Salvador: Ediciones Böll. Pp. 225-247.
- Zarate, Adolfo (2010). La lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria. Concepción y tratamiento metodológico. Trabajo final del máster en Lingüística y aplicaciones tecnológicas. Especialidad en aprendizajes de lenguas; Universidad Pomeu Fabra: Lima, Perú.