



FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA  
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

# UN ANÁLISIS DE GÉNERO SOBRE EL FRACASO ESCOLAR EN EDUCACIÓN PRIMARIA

TRABAJO FIN DE GRADO  
MAESTRA EN EDUCACIÓN

AUTORA: Ariane Peña Parrazar

TUTORA: Fátima Cruz Souza

Palencia

## **RESUMEN**

El presente trabajo se centra en indagar entre la posible relación entre el género y fracaso escolar de los alumnos y alumnas en la etapa de Educación Primaria. Como estrategia para poder facilitar el acceso a la realidad educativa, se ha realizado una investigación cualitativa y la entrevista ha sido la principal técnica de recogida de datos para obtener una visión personal del tema de estudio desde la perspectiva de los protagonistas de la enseñanza primaria. La educación tiene como meta el desarrollo integral de los niños y niñas, la familia junto al entorno más próximo, son los encargados de transmitir todos los aspectos culturales que creen adecuados y les han sido transmitidos. Debemos aprender a cuestionarnos estos valores, creencias y comportamientos que creemos correctos para cada género y fomentar la libertad de actuación y pensamiento, saliéndonos de los mandatos de género actualmente establecidos

**Palabras clave:** Educación, igualdad, fracaso escolar, género, teorías implícitas.

## **ABSTRACT**

This essay is focused on investigating the relationship between gender and academic failure of pupils in Primary Education. As a strategy to facilitate access to the educational reality, it has made a qualitative research, and the interview was the main technique used for collecting data in order to reach a personal view of the subject of study from the perspective of the protagonists of primary education. Education aims to the integral development of children, the family and the nearest environment are the responsible for transmitting every cultural aspects that they consider appropriate and they have been transmitted. We must learn to question those values, beliefs and behaviors that we think corrects for each gender and promote freedom of action and thought, breaking out with the gender roles currently established.

**Keywords:** Education, equality, failure of pupils, gender, implicit theories.

# ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN .....	4
2. RELEVANCIA DE LA TEMÁTICA ELEGIDA. ....	5
3. VINCULACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL GRADO EN EDUCACION PRIMARIA .....	6
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA .....	7
4.1. LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO Y LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS.....	7
4.2. GÉNERO Y DESIGUALDAD .....	13
4.3. EL PAPEL DE LA ESCUELA .....	18
4.4. FRACASO ESCOLAR EN FUNCIÓN DE GÉNERO Y ATRIBUCIONES ACADÉMICAS .....	22
5. INVESTIGACIÓN.....	25
5.1. PLANTEAMIENTOS INICIALES Y BREVE DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	25
5.2. OBJETIVOS.....	26
5.3. PROCEDIMIENTO E INSTRUMENTOS .....	26
5.4. PARTICIPANTES .....	28
6. RESULTADOS.....	29
6.1. PERCEPCIÓN DE LAS DESIGUALDADES DE GÉNERO EN LAS AULAS .....	30
6.1.1. Percepción del profesorado .....	30
6.1.2. Percepción del alumnado .....	31
6.2. PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LOS PRINCIPALES AGENTES QUE INTERVIENEN EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO. ....	34
6.2.1. El entorno familiar.....	34
6.2.2. El entorno social .....	35
6.3. ATRIBUCIONES ACADÉMICAS DEL PROFESORADO. ....	37
6.4. RENDIMIENTO ACADÉMICO EN FUNCIÓN DE GÉNERO. ....	38
7. CONCLUSIONES .....	40
8. REFERENCIAS.....	42

# 1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se centra en indagar la posible relación entre el género de los alumnos y alumnas en la etapa de Educación Primaria y el fracaso escolar, entendiendo el fracaso escolar como la repetición de curso, ya que la enseñanza en esta etapa es obligatoria. Desde que nacemos, hombres y mujeres debemos seguir ciertas normas o pautas de comportamiento diferentes para cada sexo que nos ayudarán a encajar en la sociedad. Estos mandatos de género tan marcados influyen en el ámbito escolar, las niñas son tranquilas y se esfuerzan más por el contrario los niños deben sacar a relucir su carácter, su competitividad, su fuerza lo que les suele ocasionar problemas en el colegio.

En primer lugar, se muestra la importancia de dicha temática y se expresa la relación que este trabajo presenta con las competencias de la profesión del graduado en Educación Primaria. Esta vinculación con las competencias ha sido el motivo de elección para la temática del trabajo.

En segundo lugar, se lleva a cabo una fundamentación teórica realizando un repaso de las diferentes teorías sobre la construcción del conocimiento, en el que se tomarán como base las teorías implícitas (Rodrigo, Rodríguez, Marrero, 1993) para la explicación de este proceso. Posteriormente se profundizará en los términos de género y sexo y los diferentes componentes de género, se fundamentará también sobre el papel que la escuela ocupa cuando hablamos de desigualdad de género para terminar adentrándonos en el concepto de fracaso escolar y comentar las diferencias entre las atribuciones académicas de chicos y chicas, así como del profesorado.

Como estrategia para poder facilitar el acceso a la realidad de los centros educativos, con sus detalles y matices, se ha realizado una investigación cualitativa. La entrevista ha sido la principal técnica de recogida de datos para obtener una visión personal del tema de estudio desde la perspectiva de los protagonistas de la enseñanza primaria. Dando todo esto lugar al posterior análisis basado en la interpretación de la experiencia de los profesores y profesoras de los centros educativos que prestaron su colaboración.

## 2. RELEVANCIA DE LA TEMÁTICA ELEGIDA.

Si miramos los datos de abandono escolar en España nos encontramos con índices muy elevados, 21,9% (Eurostat, 2015), si lo comparamos con los datos de otros países europeos, como Francia (8,5%) o Alemania (9,5%). ¿Qué ocurre si nos adentramos en estos datos? ¿Podremos encontrar además, diferencias entre niños y niñas? Pues sí las encontramos, la proporción es mucho superior entre los chicos con un 25,6%, mientras que la tasa de abandono escolar prematura entre chicas la encontramos en un 18,1%. ¿Por qué surgen estas diferencias entre el alumnado? Pues bien, con la realización de este trabajo se pretende comprender el proceso y dar respuesta a esta pregunta desde las influencias que la sociedad ejerce sobre las personas a partir del género.

Por otro lado, ¿cuáles son las expectativas que la sociedad ha puesto sobre los diferentes géneros? ¿Puede esto influir en los resultados académicos? En los datos que hemos visto anteriormente sobre el fracaso escolar observamos la gran diferencia que existe entre los chicos y las chicas, es posible que a través de las diferenciadas expectativas sociales de género, se produzcan diferentes respuestas por parte de los y las estudiantes. A pesar de que las mujeres, tras la unificación del sistema escolar, se incorporan y estudian a partir del currículum previamente adaptado a lo masculino, los resultados muestran que son éstas las que mejor se adaptan a él. ¿Qué produce estas diferencias? ¿Son características personales? ¿Hasta qué punto influye la sociedad?

En conclusión, la escuela es uno de los principales ámbitos de adquisición de cultura por parte del alumnado por lo que se considera importante eliminar de ella todas las marcas de género que lleven a la discriminación y la exclusión socio-educativa. Los maestros y maestras serán los encargados de educar a las futuras generaciones de niños y niñas por lo que es relevante que se formen en este sentido para evitar seguir transmitiendo valores y creencias diferenciadas para cada género y poder lograr una transformación integral de la escuela donde los niños y niñas se sientan libres para poder expresar sus ideas, emociones y sentimientos sin ser condicionados por la sociedad en la que conviven.

### 3. VINCULACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL GRADO EN EDUCACION PRIMARIA

El presente trabajo está directamente relacionado con las competencias del grado en Educación Primaria, ya que los conceptos que abarca dicho tema, así como la relación que entre ellos existe deben ser conocidos por los y las docentes, para poder realizar su labor de una forma adecuada.

Una de las competencias del grado en Educación Primaria es tener la **capacidad de reunir e interpretar datos** esenciales para **emitir juicios** que incluyan una **reflexión** sobre temas de **índole social**, unida a la **capacidad para transmitir información**, son esenciales para la realización de este trabajo. Por un lado, este trabajo comprende un apartado teórico, que abarca la elección y exposición de conceptos teóricos, en el que ha sido necesario recopilar información sobre la temática elegida para posteriormente realizar una reflexión sobre los datos obtenidos. Por otro lado, es necesario tener **habilidades de comunicación** oral (defensa del trabajo) y escrita (realización del mismo) para poder llevar a cabo dicha investigación.

Que los estudiantes desarrollen un **compromiso ético** en su configuración como profesionales es otra de las competencias del grado, compromiso que debe **potenciar la idea de educación integral**, con actitudes críticas y responsables; garantizando la **igualdad efectiva de hombres y mujeres** y la **igualdad de oportunidades**. La toma de conciencia del efectivo derecho de igualdad de trato y oportunidades entre mujeres y hombres, en particular mediante la **discriminación**, está estrechamente relacionado con este trabajo, en el cual se pretende buscar una relación entre el rendimiento de los alumnos y alumnas y el género. El desarrollo de la **capacidad de analizar críticamente y reflexionar** sobre la necesidad de **eliminar toda forma de discriminación**, es fundamental para el desarrollo integral del docente, cuya relación con los niños y niñas en la escuela es esencial para desprender poco a poco de la cultura social esos mandatos de género tan marcados. Los niños y niñas serán los futuros adultos del mañana por lo que su correcta educación es vital para eliminar cualquier tipo de discriminación de género.

El estudio del objetivo se ha llevado a cabo a través de una investigación cualitativa, para facilitar el acceso a la realidad de las escuelas, tal y como son, ya que las **técnicas básicas de investigación educativa** comprenden una competencia más del grado en Educación Primaria.

## **4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

A continuación vamos a realizar una exposición de los conceptos teóricos que fundamentan esta investigación. En primer lugar se realizará un breve resumen sobre las diferentes teorías que explican el proceso de construcción del conocimiento, centrándonos en las teorías implícitas de Rodrigo, Rodríguez, Marrero (1993). Repasaremos también la explicación que realizan algunos autores clásicos, para el proceso de construcción del conocimiento, Piaget, Vygotsky y Bruner.

En segundo lugar nos acercaremos a la diferenciación de conceptos entre sexo y género, además de conocer los diferentes componentes que incluye el concepto de género. Una vez aclarado estos conceptos, se hará una revisión sobre cómo afectan los actuales mandatos de género en hombres y mujeres, es decir, cuál es el efecto que los valores y creencias que una sociedad tiene, acerca de lo que es correcto para hombres y mujeres, afecta en sus comportamientos y pensamientos.

En tercer lugar ¿Cuál es el papel que tiene la escuela en todo el proceso de adquisición de conocimientos?, la escuela es uno de los principales agentes de socialización, junto al entorno familiar y social de los niños y niñas, por lo que es un importante punto de partida y uno de los primeros campos donde se debe incidir para poder alcanzar la “utópica” equidad de género.

Por último profundizaremos en el fracaso escolar en función del género. Se entenderá el fracaso escolar como la repetición de curso, ya que en la etapa de Educación Primaria es obligatoria. La repetición de curso es un indicador directo del fracaso escolar, y si observamos el rendimiento escolar de los chicos y de las chicas encontraremos diferencias, a pesar de realizar el mismo proceso educativo. Para finalizar conoceremos las atribuciones académicas que el profesorado realiza sobre sus alumnos y alumnas, y a qué causas atribuyen ellos mismos sus éxitos y fracasos.

### **4.1. LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO Y LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS**

Según Rodrigo, Rodríguez, Marrero, (1993) entre las teorías sobre la construcción del conocimiento nos podemos encontrar con dos corrientes de pensamiento totalmente diferenciadas: la individual y la cultural. Posteriormente, se hará referencia a las teorías implícitas, en ellas se tienen en cuenta varios escenarios para la construcción del conocimiento, conjugando el elemento individual, el social y el situacional (Rodrigo, 1997).

La perspectiva individual, también llamada `psicologista´ (Rodrigo, Rodríguez, Marrero, 1993), considera que el individuo es el principal protagonista del proceso de construcción del conocimiento. Será él o ella quien, a través de su interacción con el mundo físico y social, condicionado sobre todo por el desarrollo de sus capacidades cognitivas, construya su propio conocimiento. Ahora bien, para que se produzca esta construcción debe existir un mundo social, con sus normas preestablecidas con el cual se pueda interaccionar. ¿Cómo se formó ese conocimiento social con el que tenemos que interaccionar para construir el nuestro propio? ¿Podríamos construir nuestro propio conocimiento sin la existencia de un conocimiento social? ¿En qué medida nos afecta esto? La teoría de Jean Piaget es una de las más representativas de la perspectiva `psicologista´ (Rodrigo, Rodríguez, Marrero, 1993), el niño o niña y el adulto tienen un papel protagonista en ese proceso ya que seleccionan e incorporan estímulos del medio y ejercen sus propios mecanismos de control. Según Piaget (1959, 1969, 1975), el individuo no tiene ningún conocimiento previo adquirido en sus estructuras mentales, la adquisición de esas estructuras se va a realizar de forma ordenada, ya que, existe una cierta programación de estructuras cognitivas cuya finalidad primordial es proporcionar a las personas herramientas cada vez más cualificadas para la construcción del conocimiento.

Piaget (1959, 1969, 1975) también hace referencia a la relación que existe entre la biología y la mente, los principios generales que rigen el desarrollo del organismo son los mismos que inspiran el desarrollo del sistema cognitivo. Según Rodrigo, Rodríguez, Marrero (1993), para Piaget, el individuo se va adaptando a las condiciones ambientales con las que se va encontrando en su desarrollo, esto es lo que impulsa al sujeto a ajustarse y reemplazar sus propias estructuras mentales a través de la interacción con el medio.

Por otro lado Piaget (1959, 1969, 1975) defiende que las diferencias culturales pueden alterar el ritmo de la evolución pero no modificar sustancialmente la secuenciación del desarrollo. La aparición de ciertas estructuras cognitivas puede verse retrasada en algunas culturas, pero una vez que emergen lo hacen siguiendo un orden fijo y universal.

Piaget admite que existen influencias ambientales y que éstas tienen cierta importancia en el desarrollo, y es aquí según Gutiérrez Martínez y Vila Chaves (2015), donde se resiente, en cierta forma, su teoría ya que no realizó ninguna investigación en la que tuviera presente la dimensión social. Piaget nos muestra una teoría de la socialización algo peculiar. La socialización es presentada como una fuerza ajena a la naturaleza del niño o niña. Es decir, que la realidad externa no juega un papel importante en el desarrollo del pensamiento (Vygotsky, 1995). Relacionándolo con el campo de esta investigación, las expectativas que la sociedad tiene de una mujer o un hombre, no van a influir en el desarrollo de su conocimiento según Piaget. Es decir, las mujeres son socialmente consideradas menos agresivas y más empáticas,



mientras los hombres son agresivos y dominantes, estos estereotipos según esta teoría no influirán en el desarrollo cognitivo de las personas.

Lev Semenovich Vygotsky, destaca precisamente los aspectos presuntamente menos elaborados por Piaget. La perspectiva cultural, también llamada `sociologista´ (Rodrigo, Rodríguez, Marrero, 1993), defiende que el conocimiento tiene su origen en la sociedad y en su cultura. En una sociedad o un gran grupo existen unos conocimientos compartidos cuya finalidad es proporcionar a los componentes de ese grupo una visión unitaria del mundo que les rodea.

Un concepto básico de Vygotsky (2009), es el de zona de desarrollo próximo (ZDP), cada niño o niña es capaz de adquirir una serie de aspectos que tienen que ver con su nivel de desarrollo, pero a su vez existen otros que están fuera de su alcance y pueden ser asimilados con ayuda de otras personas. El tramo entre lo que el niño o niña puede aprender por sí solo y lo que puede aprender con ayuda de otros, es lo que Vygotsky (2009) denomina zona de desarrollo próximo ZDP. De acuerdo con Vygotsky (2009) el aprendizaje se produce cuando el niño o la niña asimila sus experiencias sociales con otros niños y niñas y con las personas adultas. Por lo que el aprendizaje sería imposible sin el contacto con otras personas y con el medio. Se tienen que tener en cuenta todas las variables ambientales posibles, dado que no podemos estudiar la adquisición de conocimiento desde un alumno o alumna únicos o un contexto único

Otro autor que destaca la importancia del contexto es Bruner (1997), para quien la naturaleza de la mente y la naturaleza de la cultura están en relación. Bruner (1998) afirma que en una teoría de la educación tiene que existir una interacción entre la mente de los individuos y la cultura en la que se haya, defiende además que la cultura puede ayudar o entorpecer la construcción de conocimiento y enfatiza en las narraciones y la negociación como partes importantes de esa construcción. Desde este punto de vista intenta comprender cómo se mezclan los diferentes significados de las interacciones humanas dentro de una cultura (Bruner, 1998).

Tal como hacen referencia los autores anteriores, el ser humano vive en sociedad por lo que tendrá que existir un equilibrio entre el individuo y la sociedad, cada persona es diferente, y esto sucede dependiendo de sus características individuales y de las situaciones que vive dentro de una sociedad. Y es aquí donde entra en juego el constructo de teorías implícitas que comparte rasgos de ambas perspectivas pero, según Rodrigo, Rodríguez, Marrero (1993), propone soluciones distintas al problema de la construcción del conocimiento. Según estos autores las teorías implícitas son construcciones individuales, pero las experiencias que dan lugar a estos conocimientos en su mayoría son sociales y culturales, por ello su contenido no es característico de una persona, sino que su origen es cultural. El individuo no construye su representación en solitario, al pertenecer a una sociedad o incluso a diferentes clases sociales conjuga ambos

aspectos (individuales y culturales) para realizar sus propias representaciones (Rodríguez y González, 1985; Rodrigo 1985). Para Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) las experiencias pueden tener una naturaleza diversa: por un lado, experiencias *directas* de conocimiento del objeto o compartidas con otros en situaciones cotidianas; por otro lado, experiencias *vicarias*, refiriéndose a las que obtenemos a través de la observación de otros; y, por último, experiencias *simbólicas*, canalizadas lingüísticamente, éstas pueden ser derivadas de lecturas, conversaciones, charlas, etc.

Además, las teorías implícitas se elaboran en estos entornos a través de prácticas o actividades culturales, este proceso es denominado por Rodrigo, Rodríguez y Marrero, (1993) como socioconstructivismo. El individuo entra en contacto con la cultura a través de las prácticas que realiza al relacionarse con otros individuos de su mismo grupo de pertenencia, a través de este contacto va elaborando su propio conocimiento en función de sus experiencias en el entorno.

Las teorías implícitas son representaciones individuales basadas en la acumulación de experiencias personales (Rodrigo, Rodríguez, Marrero, 1993). Estas experiencias se incluyen dentro de un contexto sociocultural, y están definidas por pautas de comportamiento y modos de interacción entre personas. ¿Cómo elabora una persona una teoría implícita, por ejemplo, sobre el papel de la mujer? A partir de sus experiencias, en este caso si en el entorno de dicha persona, las mujeres se han dedicado tradicionalmente al cuidado del hogar y de la familia, se favorecerá a la creación de una teoría sobre el papel de la mujer como cuidadora, descartando así otras alternativas. Estas pautas de comportamiento varían de unos grupos a otros, pero dentro de un grupo estas prácticas se vuelven constantes.

*“La mente es un sistema de procesamiento de información que adquiere significado dentro de una interacción social, o si se prefiere, en presencia de otras mentes. No es una propiedad que se pueda aplicar a una materia, sino que sólo se puede aplicar a una materia organizada socialmente”* (Seoane, 1985:388). Las personas construimos nuestra realidad en función de otras personas, interpretamos el comportamiento de los demás para comprender su significado y actuamos en consecuencia. Nuestros actos están sujetos a los actos de otras personas que forman parte del mismo contexto sociocultural. Las teorías implícitas se van construyendo a través de las visiones que se tienen de la realidad, el sistema cognitivo de una persona no sólo se encarga de interpretar esta realidad, sino que también interacciona con ella. Cada persona tiene una interpretación personal de un suceso o fenómeno social, esto supone asumir un punto de vista sobre algo, y por lo tanto nos posicionamos, tomando decisiones vamos elaborando un conjunto de valores e ideas, que por norma general es compartido por un mismo grupo social. (Rodrigo, Rodríguez, Marrero, 1993).

Poseer una única visión del mundo puede ser un gran impedimento, para poder interactuar adecuadamente con el medio del que forman parte otras personas, por lo que, según Rodrigo, Rodríguez, Marrero (1993), las personas no sólo necesitan creer, es decir, tener una visión personal del mundo, sino conocer además puntos de vista alternativos, es decir, registrar la existencia de dos niveles funcionales de representación: el de conocimiento y el de creencia. Estos autores indican que cuando se pretende interpretar la realidad para la toma de decisiones, el nivel de creencia es el más apropiado, sin embargo, para negociar nuestra realidad con la de otros es necesario el nivel de conocimiento, teniendo en cuenta que gastamos gran parte de nuestro tiempo en interacciones sociales, comprendiendo y haciéndonos entender por los demás. Rodrigo, Rodríguez, Marrero (1993), nos lo explican así: *“las personas pueden reconocer diferentes versiones prototípicas de teorías (síntesis de conocimiento), pero sólo asumen como propias o atribuyen a otros algunas de estas versiones (síntesis de creencia). En este sentido, las síntesis de conocimiento constituirían un repertorio de modelos culturales sobre el mismo fenómeno. En cambio, las síntesis de creencia serían las versiones parciales de esos modelos asumidas e invocadas por los individuos en situaciones de la vida diaria”* (113). Como un claro ejemplo, podemos hablar de los y las docentes, cada uno, en el ámbito didáctico puede conocer y comprender diferentes teorías del aprendizaje, sin embargo, éstos sólo creen en alguna de ellas o únicamente comparten determinadas premisas de algunas de ellas. En este sentido los y las maestras construyen síntesis de creencias o un modelo propio que asumen y que utilizan en su práctica escolar (Rodrigo, Rodríguez, Marrero, 1993).

Adentrándonos en el objeto de esta investigación, y como ejemplo del efecto que tiene la forma en la que construimos nuestro conocimiento, Rodríguez y González (1987) nos proponen diversas teorías implícitas sobre las mujeres:

- ❖ Teoría tradicional: esta teoría tiene su origen en la historia antigua, donde se defendía la idea de una mujer procreadora y educadora, además de ser el núcleo de la familia y quién da sentido a la misma. Su puesto en ésta cobra sentido al ser madre: *“la mujer que no desea como máximo objetivo tener hijos, está desnaturalizada”*, o *“las necesidades creativas de la mujer se realizan perfectamente a través de la maternidad”* (Rodríguez y González, 1987: 27). Estos son algunos de los argumentos que defienden los partidarios de esta teoría, para los cuales las funciones que debe desempeñar la mujer está estrictamente relacionado con la vida doméstica.
- ❖ Teoría progresista: se basa en el marxismo y el feminismo, defendiendo la necesidad de fuertes cambios sociales y la lucha contra la opresión de la mujer. Presenta una crítica ante los problemas sociales. Como solución se apela a la necesidad de cambios en las medidas políticas y económicas. Desde esta perspectiva no solo las mujeres tienen

derecho al trabajo, sino que se les otorga poder suficiente para transformar el sistema de un país, según Rodríguez y González (1987).

- ❖ La teoría liberal, propone una visión más moderada que la teoría progresista, las mujeres quieren seguir siendo `femeninas`, seguir estando vinculada al ámbito del hogar, pero no limitarse a este ámbito. Desea poder integrarse en la medida de lo posible en el mundo laboral y social.
- ❖ La teoría biológica: en ella se apela a las diferencias biológicas entre hombres y mujeres y como esto impide que la mujer acceda al mundo del trabajo en igualdad de condiciones. Las diferencias a las que se hacen referencia son la musculatura, el cerebro, la estructura ósea, así como a los cambios hormonales, los ciclos menstruales y los periodos de gestación de las mujeres como hacen referencia Rodríguez y González (1987).
- ❖ Teoría educacional: concreta que las diferencias existentes entre hombres y mujeres son debidos a los factores culturales y educativos. Durante los primeros años de la educación de los niños y niñas dentro de una sociedad son los que propician la incapacidad de la futura mujer para realizar trabajos o tareas comúnmente adjudicadas al mundo masculino. Por ejemplo, debido a que a las mujeres se les atribuyen características como la inmadurez o la dependencia, se les hace incompatible con actividades que requieran la dirección o coordinación.

En resumen, se puede observar diferentes concepciones acerca de la adquisición y construcción de conocimientos en el ser humano. En primer lugar, se presentan las teorías de Piaget con una visión más individualista. Aunque Piaget (1959, 1969, 1975) tiene presente que el contexto influye en el desarrollo del individuo, en sus estudios realiza pocas menciones al asunto. En otras perspectivas teóricas el principal factor de desarrollo es la sociedad donde se encuentra el individuo, como apoyan las teorías de Vygotsky (2009). Por otro lado y de la mano principalmente de Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993), exploramos el concepto de teorías implícitas, en las que tanto los procesos individuales como el contexto social se presentan como agentes principales en la adquisición de conocimientos.

Como hemos visto según Rodríguez y González (1995) y las diferentes teorías implícitas sobre las mujeres, la forma en que adquirimos nuestro conocimiento puede conllevar efectos diversos. En el siguiente apartado, para poder hacer más visibles las desigualdades de género presentes en la educación, concretamente en la etapa de educación primaria, profundizaremos más sobre el sistema sexo-género, y cuáles pueden ser las consecuencias no sólo en el género femenino, sino también en el masculino.

## 4.2. GÉNERO Y DESIGUALDAD

Para poder acercarnos y hacer visibles las desigualdades derivadas del género en el alumnado, empezaremos con una primera diferenciación conceptual entre género y sexo, durante décadas se utilizó el termino sexo para referirnos a todas las diferencias existentes entre hombres y mujeres, aunque aún hoy en día para algunos autores estos conceptos son sinónimos, actualmente estas dos palabras describen aspectos diferentes. Según Puleo (2000) esta confusión entre los términos se produce por el discurso histórico-social de género que determina una fuerte relación entre el cuerpo y la percepción que se tiene del mismo.

Podemos encontrar diversas definiciones de sexo, Unger (1979) utiliza esta palabra para referirse a aquellos aspectos del individuo que tienen una base biológica, características vinculadas con la reproducción y la sexualidad. Fernández (1988), define sexo como una realidad fundamentalmente biológica. En estas definiciones encontramos un componente común y es el referido al componente biológico como base del término sexo. Por otro lado, si buscamos definiciones de género nos encontramos con Bustos (1994) ,que considera el género aquella categoría en la que se agrupan todos los aspectos psicológicos, sociales y culturales atribuidos diferencialmente a lo femenino y a lo masculino, y que es producto de un proceso histórico de construcción social. Por su parte, Puleo (2000), define el género como “*la construcción cultural que toda sociedad elabora sobre el sexo anatómico y que va a determinar, al menos en alguna medida, y según la época y cultura de la que se trate, el destino de la persona, sus principales roles y hasta su identidad sexuada*” (Puleo, 2000: 29). En la definición de género encontramos representadas no solo las características sexuales del individuo, sino que, además, las características económicas, sociales, políticas, jurídicas y psicológicas de las personas.

Dentro del concepto género, suelen diferenciarse distintos componentes: identidad sexuada, estatus, normas, estereotipos, sanciones y roles. (Puleo, 2000). Comentaremos un poco más sobre cada uno de estos elementos:

La *identidad sexuada* hace referencia a la construcción psicológica de cada individuo. Existen diferencias notables entre lo que caracteriza al sujeto sexuado femenino y masculino, pero ¿Cómo se han construido estas diferencias? Desde una respuesta tradicional esto es debido a la biología, las diferencias en la constitución, diferencias hormonales o cromosómicas del individuo, “*el sexo era considerado la causa determinante del género*” (Puleo, 2000: 30). Sin embargo los estudios feministas suelen dar una respuesta diferente, “*el género como construcción social determina, al menos en una medida importante, esas características psicológicas*” (Puleo, 2000: 30).

Dentro del concepto de identidad, García Colmenares (2000), hace referencia a la existencia de al menos tres dimensiones, la identidad objetiva, la identidad subjetiva y la autoidentidad. La primera, identidad objetiva, estaría formada por todas aquellas opiniones que los demás individuos tienen de una determinada persona. *“El término “objetivo” lo es en la medida en que representa la visión de una determinada comunidad o grupo social; es decir, en cuanto que está situado en un tiempo y espacio concreto, y que fuera de ellos puede cambiar”* (García Colmenares, 2000, p.40). Estamos hablando, por tanto, en lo que se considera normal en una determinada época o lugar, ya que esto a lo largo del tiempo se modifica y en todos los lugares no se realiza de la misma forma. La identidad subjetiva (García Colmenares 2000), hace referencia a cómo nosotros percibimos o creemos percibir, cómo nos ven otras personas. Este proceso lo empezamos a realizar desde edades muy tempranas y es lo que produce la interiorización de los mandatos de género que posteriormente dejan de ser impuestos por la sociedad y pasan a ser considerados naturales. Por último, según esta autora, encontramos la dimensión de la autoidentidad *“es la particular percepción que tenemos de nosotras y nosotros mismos”* (García Colmenares, 2000, p.40), este estado no está consolidado, ya que pasa por diferentes periodos de coherencia o desestructuración a lo largo de la vida de una persona.

Cuando se habla de *estatus o rango sexual*, se hace referencia al lugar que ocupa cada sexo en la sociedad y un ejemplo lo podemos encontrar en la resistencia que puede oponer un hombre a aceptar órdenes de una mujer, porque socialmente se “cree superior”. El estatus de género afecta no solo a la situación de los individuos, sino también a sus características, hábitos, habilidades ... *“tendemos a valorar más aquello que es percibido como masculino y despreciar o minusvalorar lo que creemos propio de las mujeres y esto ocurre en todos los ámbitos”* (Puleo, 2007: 22) ¿Por qué ocurre esto? En nuestra sociedad existe una serie de creencias que explica el cómo y por qué se diferencian los hombres de las mujeres. Los *discursos de legitimación de género* (Puleo 2007), los encontramos presentes en casi todas las formas culturales, como ejemplo de ello están presentes en la historia, en la religión, en la literatura... estos discursos nos ofrecen un explicación, de manera directa o indirecta, de las desigualdades entre los sexos además de mantenerlos en el tiempo.

Las *normas* establecen lo que es adecuado o lo que no, permitido o prohibido para cada género (Puleo, 2000). Se pueden definir como un conjunto de *“reglas”* o ideas, que nos dicen cómo debe ser el comportamiento de hombres y mujeres. No tienen una base biológica, sino que es la sociedad o cultura quien las determina, por ello pueden variar de una cultura a otra. Las normas, a menudo, empiezan a ser visibles desde edades muy tempranas, pensemos, por ejemplo, en que los juguetes que tienen los niños y las niñas son diferentes. Ellas juegan con

muñecas y ellos con figuras de acción, muy temprano se les enseña lo que significa actuar de forma “femenina” y “masculina” en una cultura.

Los *estereotipos* son los modelos que están presentes en la cultura, y que podemos observar en la publicidad o las películas y series de ficción. Según Cruz Souza (2006) los estereotipos de género presentan al menos dos dimensiones; diferenciando los estereotipos de *papeles de género*, los cuales hacen referencia a las actividades propias de hombres y mujeres y los estereotipos de *características de género* que expresan los rasgos de personalidad que diferencian a cada sexo. “*Estos dos niveles están estrechamente unidos y, a menudo, los estereotipos de características tienen la función de legitimar los papeles que se espera que sean desempeñados por hombres y mujeres. Por ejemplo: las mujeres son consideradas más cariñosas y sensibles que los hombres, legitimando que sean tipificadas como las más adecuadas para el cuidado de niños y niñas*” (Cruz Souza, 2006:106)

Casi finalizando estos componentes del género encontramos las *sanciones*, que como su nombre indica, son acciones para castigar a aquellos que infringen los límites. Pueden ser de diversa índole y severidad, dependiendo de la época, de la sociedad a la que pertenece o el tipo de infracción. Desde una sonrisa irónica, hasta el asesinato por ser diferente (Puleo, 2000).

*El rol o papel*, visto como un componente fundamental y un factor clave para la continuidad o el cambio del conjunto, lo define Puleo (2000) bajo el hecho de que toda sociedad divide las tareas por sexos. A cada sexo se les atribuye unas tareas, por lo que tienen diferentes roles o papeles. Esto no quiere decir que en todas las sociedades se dividan de la misma forma, ya que las tareas asignadas varían de una sociedad a otra.

De este modo, hombres y mujeres quedan completamente separados desde su nacimiento, por los mandatos de género y las expectativas que la sociedad tiene sobre ellos. Son circunstancias ajenas a cada sujeto y sobre las que no tiene poder de decisión. Las culturas de las diferentes sociedades son diversas y cambiantes, por lo que el género, lo masculino y lo femenino, también lo es. Se pueden producir transformaciones en dichas expectativas sociales sobre las diferencias de género, pero para que se modifiquen estas atribuciones culturales debe variar la propia cultura social.

Los mandatos de género al atribuir ciertas características a un hombre y otras a una mujer, dan lugar a la creación de estereotipos que asignan qué comportamientos son propios de un hombre y cuales propios de una mujer. Estos valores y capacidades atribuidos a los hombres son la fuerza, la autonomía, la decisión, la iniciativa, la competitividad...siempre relacionados con funciones productivas. Por otro lado, a las mujeres se les asignan otras capacidades diferentes siempre relacionadas con las tareas reproductivas y de cuidados, como la debilidad, la

dependencia, la sensibilidad, la sumisión y la obediencia. Estos estereotipos de género no solo se observan y esperan en la edad adulta, desde edades muy tempranas se espera que los niños sean movidos y fuertes y las niñas dulces, quietas y obedientes (García Colmenares, 2000). Según García Colmenares, en la escuela, a través del currículum oculto, se les traspa a los niños y niñas de manera sutil las ideas socialmente correctas para cada género. *“Los niños se perciben a sí mismos como más fuertes y superiores, mientras que consideran débiles e inferiores a las niñas, y les parece normal que las niñas quieran parecerse a ellos, y no al contrario. Igualmente, las niñas intentarán, por un lado, imitar al grupo mejor considerado, pero irán interiorizando, a la vez, los roles tradicionalmente considerados propios de las mujeres”*. (García Colmenares, 2000: 45).

¿Por qué en la mayoría de las culturas se concede a los hombres el privilegio y supremacía a costa de la de relegación y subordinación de las mujeres? *“El patriarcado lo explicamos como un fundamentalismo. Además la ley del embudo por excelencia”* (Simón Rodríguez 2002: 19). Según esta autora, el nacimiento nos sitúa en un lugar preconcebido, del que no puedes moverte, ya sea por tus méritos, cualidades o deseos. No puedes escapar de él sin caer en el castigo. La vida de las personas transcurre basándose en unas leyes, normas y valores, entendidos como una tradición. El principio fundador del patriarcado es la complementariedad, este principio lo podemos relacionar con la necesidad, es decir, si a las mujeres se les niega ciertos derechos que sí son propios del varón, las mujeres dependen de los hombres. A su vez, a los hombres también se les niegan la capacidad de desarrollar ciertas habilidades, como las expresivas, por lo que también les son necesarias las mujeres para cubrir ese campo de su existencia. Así es como el hombre complementa a la mujer y viceversa. Puesto que dependemos de los demás, estamos pendientes de los movimientos de la otra persona e intentamos controlar su existencia para que no nos falle la nuestra. Por este supuesto se nos impide ejercer como sujetos individuales, porque creemos necesaria la aportación del sexo opuesto para nuestra existencia (Simón Rodríguez 2002).

¿Es necesario seguir luchando por los valores de la equidad de género en la actualidad? Esta fue una de las preguntas que formulamos en las entrevistas a los maestros y maestras, ya que es importante seguir planteándonoslo. Actualmente pensamos que “ya se ha luchado” por los derechos de las mujeres y a veces nos olvidamos de que todavía queda bastante camino por recorrer y que los mandatos de género siguen estando bien arraigados en las sociedades actuales.

Según Lagarde (2003) la lucha de las mujeres por sus derechos y por la igualdad, han sido respondidos *“con una ideología que tiende a un velo de igualdad y una creencia en la*



*propia superioridad en la conciencia de las mujeres” (2) esto provoca la incapacidad de mirar más allá y descubrir que aún existe la desigualdad de género en quienes suponen la igualdad.*

Las mujeres actuales han creído ser más adelantadas que las mujeres de la generación anterior, además de estar en igualdad con los hombres y por lo tanto, más valiosas que sus antecesoras. Pero para que sea eficaz esa equidad entre hombres y mujeres, es necesario que se realice una práctica continuada de la paridad y que se formen mujeres políticas en esa práctica que puedan evaluar qué es lo que sucedió. La mujer aun no es una representación simbólica universal (Lagarde 2003), aun en minoría, sin tradición ni memoria. Para lograr este cambio debemos ser conscientes de que las mujeres también reproducen el dominio patriarcal, y que lo esencial es reeducar ese pensamiento, *“desaprender para aprender no sólo nuevas actividades, y conocimientos, sino sobre todo, una nueva mirada, una perspectiva ineludible que es la perspectiva de género feminista, como columna vertebral de nuestra concepción del mundo y de la vida”* (Lagarde, 2003:7). Además, Lagarde nos propone como solución a este problema una nueva ética, saber cuál es la causa histórica de las mujeres y no contentarse con poner resistencia al machismo, a la misoginia o al deseo personal de justicia. *“La sororidad (de soror, sororis: hermana en latín) implica transformar la identidad de género en vínculos y alianzas para ser, y asumir el nosotros para mejorar nuestra existencia como género, la de nuestras comunidades y el mundo”*. (Lagarde 2003:8)

Ahora bien, ¿Los mandatos de género actuales favorecen al género masculino? A simple vista, cuando hablamos de los problemas que los estereotipos de género pueden provocar sobre las personas, se nos viene a la cabeza pensar que es el género femenino el único afectado. Sin embargo, los hombres también son víctimas de las expectativas que la sociedad mantiene sobre su comportamiento; de ellos se esperan ciertas pautas, normas y valores, como la fortaleza, la valentía, el control emocional o la independencia. Aunque las características asociadas a los hombres son más positivas que las de las mujeres, la sociedad ejerce una presión sobre ambos géneros para que se respeten los cánones establecidos (García Colmenares, 2000). Esto se puede observar en las aulas, cuando un niño llora en clase rápidamente es tachado por sus compañeros de *“nenaza”*, ya que llorar *“no es de hombres”*; del mismo modo que si una niña juega al fútbol, considerado un deporte masculino, se la cataloga de *“chicazo”*. Según Sau (1996), a la larga esta supuesta superioridad de los varones se volverá en su contra, siendo los chicos más propensos a sufrir determinadas patologías psíquicas e impidiendo un correcto desarrollo intelectual y personal. Es atípico que un hombre muestre determinadas emociones, como el llanto, en público y esta represión de sus sentimientos terminará por hacer mella en su desarrollo. *“La masculinidad se construye de manera rígida y, no pudiendo imitar a las*

*perdedoras, deben a toda costa demostrar que no son mujeres, mientras que las mujeres pueden imitar el modelo masculino, socialmente considerado”* (García Colmenares, 2000: 45)

También es cierto, que hoy en día se están rompiendo las barreras que separan a los hombres y a las mujeres, pero todavía falta mucho por hacer. Todavía nos sorprende, ver a mujeres desempeñando un trabajo que tradicionalmente ha sido realizado por hombres. Tendemos a pensar que un varón realizará mejor determinado oficio, porque le atribuimos cualidades propias de la masculinidad, cuando estas cualidades no deberían ser exclusivas de cada género. Ver a un niño en una clase de ballet o a una niña que quiere ser futbolista todavía nos impresiona. Desafortunadamente, los mandatos de género limitan el desarrollo profesional, intelectual y personal de cada individuo, lo que nos impide conseguir la equidad de género. (García Colmenares, 2000) Debemos buscar alternativas para cambiar estos mandatos de género, que resultan perjudiciales para los individuos, esto se debe realizar en todos los ámbitos, públicos y privados, en los que se participe a intensificar estos roles; en los hogares, en el trabajo y sobre todo en las escuelas, donde, a veces y sin darnos cuenta, participamos en la continuidad de esos mandatos.

Uno de los principales indicadores que hace visible las desigualdades lo encontramos en las escuelas, estas son la ante sala de la incorporación de los individuos a la sociedad, donde aprenderán a tomar decisiones, a comportarse y a ocupar un lugar en la sociedad. A través de las políticas de igualdad en educación, el sistema educativo debe educar a sus alumnos y alumnas para la igualdad en la sociedad, para romper con las barreras que siguen dificultando que hombres y mujeres ocupen lugares en la sociedad en condiciones de igualdad real. Empezando por hacer visibles las diferencias entre sexos, promover prácticas educativas igualitarias y cambios en la relaciones de género, para finalizar corrigiendo los desequilibrios que vamos encontrando (Rebollo-Catalán et al, 2011). Es decir, a partir de la escuela la persona puede ser capaz de integrarse de forma adecuada en la sociedad, desarrollando su máximo potencial y convirtiéndose en una persona responsable de sí misma, así como del mundo que le rodea.

### **4.3. EL PAPEL DE LA ESCUELA**

Antes de adentrarnos y hablar del papel de la escuela, según Dorr y Sierra (1998), resulta útil hablar de las dos formas de educación que existen: la formal y la no-formal. La primera es propiamente la escuela, el objetivo que persigue la escuela es la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes con un fin ético. La educación no-formal puede entenderse como socialización y se define como *"todas y cada una de las instancias a través de las cuales un sujeto humano integra e incorpora las consignas y determinaciones de la estructura social en la que interactúa. Dentro de estas instancias se encuentran la familia, la escuela, la religión, los medios masivos de comunicación, entre otras. Éstas tienen una*

*importante contribución a la hora de conformar, transmitir, mantener y perpetuar valores, creencias y actitudes que influyen en cierto modo determinando el modo de pensar y comportarse de la gente"* (Bustos, 1994:280). Como hemos podido comprobar, no solo afecta la escuela, aunque es un campo importante desde donde se podría empezar el cambio, es necesario que desde todos los ámbitos posibles se contribuya a ello, ya que es en el seno de la familia donde se dan las primeras aproximaciones de lo que significa ser hombre y ser mujer, las experiencias que los niños y niñas reciben desde su nacimiento les ayudarán a construir su propia identidad. Este aprendizaje se adquiere más o menos en la misma edad que se adquiere el lenguaje y es anterior al conocimiento de la experiencia anatómica de los sexos (Beal, 1994).

*"El fundamento de la educación mixta revela cómo funciona la suposición de que los dos sexos son diferentes, de que por sí solos están limitados o desequilibrados, pero que juntos son complementarios. Los primeros defensores de la educación mixta reconocieron que niños y niñas introducirían en el aula conjuntos distintos de experiencias sociales, y esperaban que esto resultase beneficioso: lo que no se consideró fue la posibilidad de que uno obtuviese más ventajas de esta situación que el otro. El que hayan sido los niños quienes hayan sacado mayores beneficios de la educación mixta es quizás una de las razones de que teóricos y profesionales de la educación hayan tardado tanto en reevaluar la eficacia de este modelo"* (Sarah, Scott y Spender 1993: 81-82). En este fragmento, como señalan estas autoras, llama la atención que el tema de la coeducación no dé lugar a un debate más profundo. La actual escuela mixta, solo puede ser llamada así porque lo que hace es juntar a niños y niñas, ya que el currículum utilizado es un currículum masculino que se ha generalizado con la incorporación de las mujeres (García Colmenares, 2000).

Cuando entra en vigor la Ley Villar Palasí (1970) el currículum se unifica, las chicas empiezan a recibir la misma educación que se le impartía a los chicos, por lo que desaparecen las llamadas "Enseñanzas del Hogar" (Simón Rodríguez, 2011), compuestas por labores, economía doméstica, higiene, cocina, corte y confección e incluso la música en algunas ocasiones junto con la vida de santas y reinas. Quedaron restos de algunas materias que fueron totalmente eliminadas cuando en 1990 se promulga la LOGSE. En ese momento no se introducen nuevas materias que hubieran facilitado la comunicación y el intercambio entre ambos sexos, como podrían ser, según Simón Rodríguez (2011), la educación sentimental, sexual y afectiva. Las leyes que han sucedido a la LOGSE (1990) le atribuyen cada vez más importancia a los principios de igualdad (Simón Rodríguez, 2011). Pero, a día de hoy, *"las niñas a través del currículum oculto, todavía presente en la educación, deben asumir e interiorizar el rol femenino, referente al trabajo doméstico, al cuidado de niños, niñas y personas mayores"* (García Colmenares, 2000: 46).

Dorr y Sierra, (1998) definen el currículum oculto como “*el conjunto interiorizado y no visible, oculto para el nivel consciente, de construcciones de pensamiento, valoraciones, significados y creencias que estructuran, construyen y determinan las relaciones y las prácticas sociales de y entre hombres y mujeres. Omnipresente en la cultura, forma parte de las instituciones sociales y de cada miembro de la sociedad. Está dentro y fuera de la persona y de las instituciones.*” (3). Es interesante darnos cuenta de cómo el currículum oculto presenta y concreta las condiciones culturales que determinan los roles sexuales, las expectativas de cada individuo en función de su género, así como las tareas que se le consideran adecuadas. “*El currículum oculto establece estructuras lógicas con las que se ordenan e interpretan los conocimientos y los requisitos de verdad que los instituyen, así como las valoraciones de las relaciones sociales que de él se desprenden*” (Dorr y Sierra, 1998:4).

A través de los juegos infantiles se prepara a los diferentes sexos para que se desempeñen adecuadamente en su vida adulta, y es en ese momento cuando se introducen los mensajes que la sociedad ha considerado adecuados. Por ejemplo, a través de las muñecas, a las niñas se las prepara para su futuro maternal y de cuidados, jugando con los muñecos bebe, se las enseña y adiestra para el futuro cuidado de los hijos. Así, las niñas interiorizan estas actitudes y empiezan a considerarlas como algo “normal”. A los niños, por el contrario, según Dorr y Sierra (1998) “*se les permiten ser más audaces, aventureros, se les fomenta la capacidad para correr riesgos y la libertad que eso implica*”.(4) Esto también conlleva diferencias en el futuro vocacional de niños y niñas, debido a los retos propuestos y a la permisividad concedida al género masculino, nos encontraremos a adolescentes empezando carreras encaminadas al desarrollo del pensamiento científico, o de éxito empresarial. En general, los niños tienen en su imaginario el éxito público. Por el contrario, los juegos aceptados y fomentados para las niñas las acercan a profesiones como enfermería, docencia o psicología (Dorr y Sierra, 1998).

Aun así, la escuela es uno de los sistemas menos discriminatorios, si lo comparamos con la familia, la empresa o los ámbitos de poder. La escuela, al ser un derecho universal, no niega, dificulta la entrada, permanencia o titulación en función del sexo. “*Puesto que la escuela es un ámbito donde la idea de igualdad ha hecho bastante recorrido y fortuna, ahí tiene posibilidades, en primer lugar, de prosperar la idea de equivalencia y cooperación entre los sexos. Para ello, tendrá que adoptar en su seno, además del valor de la igualdad como discurso, la práctica de la misma, adaptando sus modos y contenidos a una intervención decididamente coeducativa, educación con enfoque de género y no sexista, que contenga bastantes componentes hasta ahora ausentes o con implantación muy débil y dispersa*” (Simón Rodríguez, 2011:130). Las mujeres no son nombradas ni estudiadas en la escuela y esto produce

que las niñas no se puedan reconocer y que los chicos no puedan evitar sentirse protagonistas de la obra humana.

Según Simón Rodríguez (2011) para eliminar el sexismo escolar hay que trabajar en determinados parámetros que, hasta ahora, no se han tenido en cuenta en la cultura escolar. Primero la *justicia distributiva*, con ello se pretende acabar con la invisibilidad de las mujeres en el currículum formal, en el lenguaje, en la organización y reparto de tiempos, espacios e instrumentos. En segundo lugar, lo que Simón Rodríguez denomina como *empatía solidaria*, que se trata de reconocer como punto de partida que las mujeres han sido un género devaluado. Con *el respeto activo* se pretende que cada individuo sienta su condición humana y su singularidad está por encima de cualquier otro aspecto. Por último, esta autora hace referencia a la autonomía personal como finalidad del proceso educativo, el logro de la autonomía personal será una garantía para evitar el abuso y no caer en los engaños que nos llevan a él (Simón Rodríguez, 2011).

¿Y qué ocurre con los hombres? Son tres los aspectos en los que la escuela perjudica al género masculino como plantea García Colmenares (1997): En primer lugar, desde edades tempranas se introducen en ellos pautas sociales muy rígidas sobre su comportamiento, destacando así su rol de superioridad en la sociedad. Se les impide manifestar determinadas emociones o sentimientos, que son consideradas impropias de su sexo, como puede ser llorar, manifestar amor, debilidad... En segundo lugar, la violencia tiene cierta tolerancia en varones, ya que esto lo relacionamos con la fuerza y el poder físico. Los hombres suelen recurrir a la violencia para solucionar conflictos, al ser una característica solo propia de hombres, ayuda a la interiorización de pensar en la existencia de seres más débiles a los que se debe defender. Y en tercer lugar, la actual escuela mixta genera competitividad en los niños, otra marca de género propiamente masculina, que no favorece el trabajo en equipo ni la cooperación (García Colmenares, 1997).

Como hemos podido observar, la escuela es un ámbito importante para la adquisición de la cultura social, y con ello, la interiorización de los contenidos sociales “considerados adecuados”, que a su vez contribuyen a la creación y reproducción de los roles de género. Ahora bien, ¿Influyen estas expectativas sociales en el fracaso escolar? ¿De qué manera influyen las expectativas que la sociedad tiene sobre ambos sexos? ¿Existen atribuciones académicas diferenciadas en función de género?

#### **4.4. FRACASO ESCOLAR EN FUNCIÓN DE GÉNERO Y ATRIBUCIONES ACADÉMICAS**

¿Qué entendemos por fracaso escolar? En general este término ha sido utilizado en España para definir al alumnado que no logra completar con éxito la enseñanza obligatoria. Este concepto se fragua a finales de los años sesenta y principios de los setenta, cuando tuvo lugar la gran expansión de la escolarización, culminado con la Educación General Básica (EGB), producto de la Ley General de Educación de 1970 (Fernández González y Rodríguez Pérez, 2008). En la etapa de Educación Primaria, que es en la que se centra esta investigación, actualmente no es posible abandonar la educación ya que en esta etapa es obligatoria y la edad del alumnado oscila entre los seis y doce años, por lo que al referirnos al fracaso escolar, en este caso, nos referiremos a la repetición de curso.

El fracaso escolar es un proceso que se produce por una serie de desencuentros con la escuela, este proceso comienza en la etapa Primaria pero se hace más intenso en la Educación Secundaria (Rué, 2006). Los y las alumnas, que son los principales protagonistas de este proceso de abandono, son los que realizan, a medida que crecen, la transformación de su relación con la escuela. Llegando, según Bosco, Ruiz, Ortiz de Urbina y Simón (2005), hasta un punto de “*mínimo aguante y máximo rechazo*” hacia las actividades académicas. Es el propio individuo quien llega a este punto por propia iniciativa después de tener un “*desencuentro*” con la institución escolar (Bosco, Ruiz, Ortiz de Urbina y Simón, 2005).

Según un estudio de la OCDE (2005) el fracaso escolar, por causas institucionales se debe, fundamentalmente, a tres aspectos:

- Un currículo pobre
- Métodos de enseñanza inadecuados
- Recursos escasos

Si analizamos estas causas, según Gabarró, (2010) la posibilidad de que en España tengamos un currículo pobre queda descartada y expone lo siguiente: todos los centros de todas las comunidades autónomas deben respetar y alcanzar unos mínimos impuestos por el Estado. “*Estos mínimos abordan la globalidad del currículo tradicional, pero también incorporan aspectos actualmente importantes como el uso de la informática, las técnicas de investigación, la educación para la salud, el consumo responsable o la visión ecológica e interdisciplinar de la realidad*” (Gabarró, 2010:27). En segundo lugar, cada comunidad completa este currículo base, “*de manera que se amplía y se adapta a la realidad territorial de cada zona educativa*” (Gabarró, 2010:27) Además los centros que tienen altos porcentajes de éxito escolar como los que tienen un mayor número de fracaso escolar comparten el currículo. Con estos argumentos no pretende Gabarró (2010) decir que el currículo actual sea el idóneo ni que se inmejorable

pero no parece que sea la causa del alto fracaso escolar que encontramos en España, ni por qué es diferente entre los niños y las niñas. Este mismo informe que nos muestra cuáles son las posibles causas institucionales de fracaso escolar, también analiza las diferentes realidades pedagógicas, en los diferentes países (donde cada cultura difiere de otra) y tras valorar diversidad de datos llega a la conclusión que sólo el 6% de los resultados negativos son debido a factores pedagógicos, descartando así este factor como clave para la explicación del fracaso escolar. Por otro lado también nos sugieren que existe una relación escasa entre el gasto educativo y los resultados académicos de los alumnos y alumnas, siempre y cuando se alcancen unos niveles mínimos en la cantidad de gasto educativo.

Ahora bien, si hablamos de fracaso escolar en función del sexo de los alumnos y alumnas, ¿Encontramos diferencias? Gabarró, (2010) toma en este caso como referencia los alumnos y alumnas de entre 19-20 años que han obtenido el bachiller y realiza una comparativa entre hombres y mujeres durante un periodo de tiempo observando lo siguiente. En el año 1977, el 28% de los varones tenían el bachiller aprobado con éxito, frente a un 26% de las mujeres. La cosa cambia cuando catorce años después mientras los hombres se mantienen en un 30%, las mujeres que obtenían el título de bachiller aumentaban a un 42%. Esto no se queda aquí, el año 2004, los varones aumentaron este tanto por ciento pasando de un 30% en 1991 a un 46%. Aunque este dato parece notorio es más espectacular el caso de las mujeres, ya que el 60% de ella obtuvo el bachiller con éxito en 2004. (Gabarró, 2010) Algo ocurrió en ellas que no ocurrió en los chicos. *“Ese algo tiene relación directa con el género, con la forma como abordamos las diferencias entre hombres y mujeres, puesto que éstas obtienen un éxito determinado y los varones otro muy distinto”* (Gabarró, 2010:42). Desde el punto de vista de Gabarró (2010) la sociedad, en plena lucha por la igualdad entre hombres y mujeres, trasladó a las mujeres la idea de que ellas podían construirse un lugar dentro del mundo. *“La escuela hizo de altavoz de algo que era evidente en la calle: la democracia también implicaba a las mujeres y esperaba de ellas que fueran los verdaderos motores de su vida, que tomaran el timón de su existencia y se adentraran en responsabilidades que, pocos años antes, eran territorio exclusivo de los varones”* (Gabarró, 2010:42). El conocimiento para las mujeres se convirtió en una herramienta para la liberación. Sin embargo, los hombres no centraron su interés en lo académico, por ello su tasa de éxito escolar aumenta más lento que el de las mujeres. Según Gabarró (2010), *“Los chicos no tienen un punto en el horizonte que les indique lo que quiere decir ser hombres, ellos carecen de modelos positivos socialmente consensuados. Por ellos, tendieron a considerar lo académico como algo poco masculino”* (43).

Desde el campo de la sociología también se han resaltado la existencia de diferentes actitudes y comportamientos entre los hombres y las mujeres dentro del ámbito educativo. La

sociología de género señala que para que exista un orden social estable, es necesario que mujeres y varones asuman diferentes roles, a través de los cuales se reproduzca el actual sistema de valores (Rodríguez Menéndez, 2005). En esta línea, Bourdieu (2001) ha indicado que la *violencia simbólica* del sexo masculino sobre las mujeres, definido por él mismo como: “*violencia amortiguada, insensible e invisible para su propias víctimas, que se ejerce esencialmente a través de los caminos puramente simbólicos de la comunicación y del conocimiento o, más exactamente, del desconocimiento, del reconocimiento o, en último término, del sentimiento*” (10) provoca en las mujeres la necesidad de asumir inconscientemente actitudes de docilidad, sumisión y autonegación, esto ayuda a que vean como natural el orden social de géneros. Además, esta situación de sumisión que las mujeres realizan de forma inconsciente las ayuda a adaptarse mejor a las demandas del sistema escolar, y esto conlleva a estar en una posición más ventajosa respecto a los varones en el ámbito académico. En definitiva, a las chicas se les atribuyen mayor probabilidad de éxito académico y cierta disposición al estudio, se las identifica con actitudes dóciles y a acatar mejor las normas escolares, lo que contrasta con la rebeldía y la hiperactividad que se espera de los chicos.

Según un estudio realizado por Cerezo Rusillo y Casanova Arias (2004) a 521 alumnos y alumnas con edades comprendidas entre los 14 y 18 años, los alumnos tienden a atribuir sus fracasos a factores externos mientras que las alumnas se responsabilizan en mayor medida de sus resultados académicos atribuyéndolos a la falta de esfuerzo o de habilidad, siendo estos factores causales internos. Los chicos además tienden a darle más importancia a factores como la suerte, esto les lleva a los chicos a mantener su autoconcepto y autoestima (Covington, 2000). Sin embargo, estos autores, al comparar las atribuciones realizadas ante una situación de éxito, no encontraron diferencias entre chicos y chicas.

¿Existen diferencias entre chicos y chicas en función de las diferentes áreas de conocimiento? El programa Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), que evalúa a estudiantes de 4º curso de diferentes países, destacó en sus informes para los años 2001 y 2006 que las chicas obtienen mejor rendimiento en lectura que los chicos y que dicha ventaja correspondió en promedio para todos los países participantes, a 20 puntos en 2001 y a 17 en 2006. Otros estudios a nivel internacional coinciden en documentar diferencias en el rendimiento de los estudiantes en distintas disciplinas en función de su sexo. Por ejemplo, el Programa PISA, que mide las competencias consideradas troncales de los y las estudiantes, muestra la existencia de una clara ventaja a favor de las chicas en lectura, así como cierta superioridad en matemáticas por parte de los chicos, siendo las diferencias entre sexos mucho menos evidente (aunque con superioridad por parte de los chicos) en el área de ciencias.



Por todo ello, con la presente investigación se pretende conocer la posible relación que existe entre el rendimiento escolar de niños y niñas y el género de los mismos, las atribuciones que el profesorado realiza sobre el alumnado si lo diferenciamos por género y el modo en que puede afectar el entorno social y familiar en el proceso de interiorización de los actuales mandatos de género. Se realiza para ello una investigación cualitativa, que se llevó a cabo a través de entrevistas a profesores y profesoras que imparten docencia en centros públicos de las comunidades de Castilla y León y Cantabria.

## 5. INVESTIGACIÓN

### 5.1. PLANTEAMIENTOS INICIALES Y BREVE DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

En los últimos años se ha avanzado mucho en la lucha por la igualdad de género, llegando incluso a pensar que esto ya está logrado en su totalidad, pero esto como comenta Lagarde (2003) puede suscitar otro problema al que ella llama *velo de la igualdad*: una vez creído que el camino está hecho, de manera inconsciente, seguimos contribuyendo a esa desigualdad. El tema de esta investigación surge con la necesidad de comprender la relación entre los mandatos de género y el rendimiento del alumnado en las escuelas. A pesar de los avances conseguidos, si hablamos de igualdad de género, hasta la fecha todavía podemos observar en el ámbito escolar que existen diferencias entre niños y niñas. Quizá donde podemos observar esto de manera más clara es cuando hablamos de rendimiento escolar y lo diferenciamos en áreas. Estudios anteriores muestran que a los niños se les presupone mejores en áreas como las matemáticas o las ciencias, mientras que las niñas obtienen mejores resultados en áreas como lengua o plástica. También podemos observar, como el número de mujeres que termina con éxito la etapa escolar va aumentando, mientras que en los varones se produce el caso contrario. (*Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2014*).

Ante esta situación, podemos formularnos algunas preguntas que nos pueden llevar a debate: ¿por qué se producen esas diferencias en el rendimiento de alumnos y alumnas? ¿Cómo influye el profesorado en la reproducción de los roles de género en el alumnado? ¿Es la escuela un agente importante en este proceso? ¿De qué manera influye la sociedad en la creación de mandatos de género? ¿Se puede trabajar desde la escuela para reducir estas normas de comportamiento tan diferentes para cada sexo? Y ¿Son los niños conscientes de la existencia de desigualdades de género en nuestra sociedad?

## 5.2. OBJETIVOS

Para dar respuesta a las preguntas y buscar comprender el problema estudiado nos planteamos los siguientes objetivos de investigación:

- Analizar como el género incide en el fracaso escolar de alumnos y alumnas en educación primaria.
- Comprender el papel que desempeña la escuela, como agente socializador, en la reproducción y cambios de los mandatos de género tradicionales.
- Analizar el papel que tiene el ámbito familiar y el escolar en las desigualdades de género que aparecen en la escuela primaria.

## 5.3. PROCEDIMIENTO E INSTRUMENTOS

Para el desarrollo de esta investigación se han empleado técnicas cualitativas como estrategia para acercarnos a la realidad de los centros educativos. Con este método se estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen las personas implicadas, dejando el análisis estadístico en un segundo plano, *“con él término "investigación cualitativa", entendemos cualquier tipo de investigación que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación”* (Strauss y Corbin 2002:19).

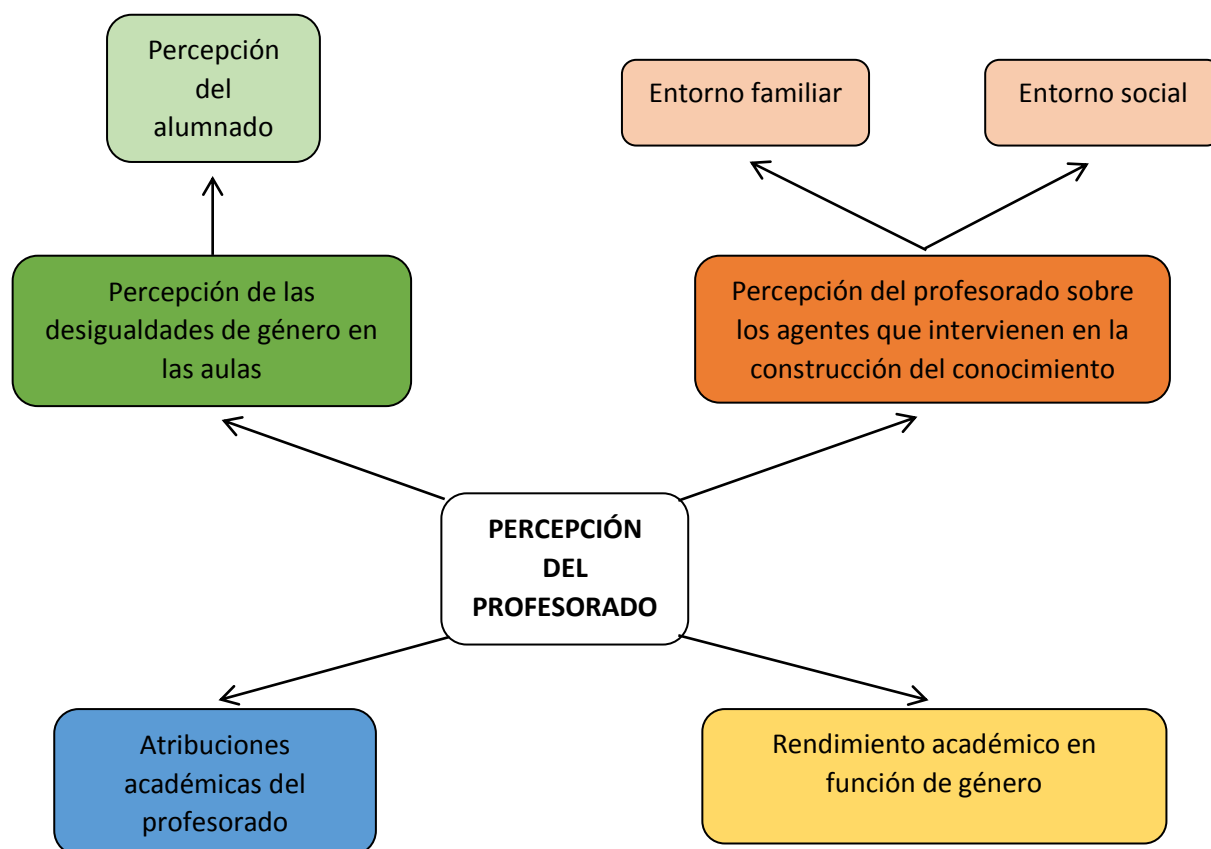
Como técnica de recogida de datos se ha utilizado la entrevista. A través de esta técnica se puede obtener del individuo la transmisión (de forma oral) de su opinión personal sobre el tema de estudio. La entrevista es una técnica de gran utilidad en la investigación cualitativa para recabar datos y tiene como propósito obtener información en relación a un tema determinado. *“La entrevista implica siempre un proceso de comunicación, en el transcurso del cual, ambos actores, entrevistador y entrevistado, pueden influirse mutuamente, tanto consciente como inconscientemente”* (Ruiz, 1996:165). Se utilizaron entrevistas semiestructuradas, que se caracterizan por presentar cierto grado de flexibilidad en las preguntas planteadas para poder adaptarse de forma adecuada a cada sujeto. Se plantearon, de forma individual, trece preguntas y estas entrevistas fueron grabadas en audio para facilitar su posterior transcripción y análisis. A todos los sujetos entrevistados se les formuló las preguntas en términos idénticos y en el mismo orden para asegurar que los resultados fueran comparables. En algunos casos alguna de las preguntas dio lugar a preguntas secundarias, derivadas de la pregunta inicial (¿Por qué?, ¿Cómo?, ¿De qué manera?, ¿En qué situación?,...) de modo a completar la información recibida.

En la entrevista se recogen las principales variables sociodemográficas (edad, sexo, curso y especialidad) de las personas participantes. En ella se pregunta a los maestros y maestras

sobre las atribuciones académicas que realizan sobre sus alumnos y alumnas, su opinión sobre los valores de equidad de género en la actualidad y si los niños en las aulas están concienciados de estas desigualdades, de qué manera influye el entorno familiar y la sociedad en el aprendizaje de esos valores para el alumnado, qué asignaturas estarían relacionadas con los temas de género y qué relación creen que podría haber entre género y fracaso escolar. Entendemos fracaso escolar, en este caso, como la repetición de curso puesto que en la etapa de educación primaria no se pueden abandonar los estudios ya que la enseñanza es obligatoria. Estas temáticas serán objeto de análisis en el siguiente apartado de resultados.

Se ha optado por utilizar un método de investigación cualitativa, por considerarla una metodología con carácter interpretativo, basado en la experiencia y en la opinión personal de los participantes, lo cual consideramos fundamental para este estudio, ya que los resultados obtenidos a través de las entrevistas serán un reflejo de la realidad educativa de cada entrevistado y entrevistada, basado en la experiencia que cada uno ha obtenido a lo largo del tiempo que lleva desempeñando esta profesión. Para analizar los datos obtenido se ha utilizado un proceso de codificación abierta, donde se provoca el surgimiento de diferentes códigos de una manera múltiple e indeterminada variando según los datos que aparecen y se consideran relevantes (Ruiz, 1996). Coffey y Atkinson (2003) consideran *“el análisis es un proceso cíclico y una actividad reflexiva; el proceso analítico debe ser amplio y sistemático pero no rígido, los datos se fragmentan y dividen en unidades significativas, pero se mantiene una conexión con el total; y los datos se organizan según un sistema derivado de ellos mismos. Como un todo, el análisis es una actividad inductiva guiada por los datos”* (12)

Para ayudar a la organización de los datos obtenidos se realiza un diagrama que comprende las diferentes categorías y los códigos que se obtuvieron de la interpretación y reflexión de las entrevistas realizadas:



## 5.4. PARTICIPANTES

La muestra utilizada para esta investigación está compuesta por 12 maestros en Educación Primaria, siete de los cuales son hombres y cinco mujeres. Estos maestros y maestras imparten clases en dos colegios públicos, C.E.I.P. Marqués de Valdecilla situado en la comunidad de Cantabria (Medio Cudeyo, Solares) y el otro perteneciente a la Comunidad de Castilla y León, C.E.I.P. Reyes Católicos, concretamente situado en la provincia de Palencia (localidad de Dueñas). La edad de las personas entrevistadas oscila desde los 33 años hasta los 59 y nos encontramos a maestros y maestras tutores o tutoras de curso (en su gran mayoría), un especialista de música, dos especialistas de inglés y uno de educación Física. En la siguiente tabla se muestran los datos de forma ordenada y el nombre o etiqueta que se utilizará para referirse a cada uno de los entrevistados y entrevistadas al presentar los resultados del estudio.

Tabla de características de los y las participantes:

12	Sexo	Edad	Especialidad	Curso
Maestro1	Hombre	32	Música	Todos los cursos
Maestro2	Mujer	57	Tutora	6º de primaria

Maestro3	Hombre	54	Tutor Inglés	5° de primaria
Maestro4	Mujer	33	Tutora	3° de primaria
Maestro5	Mujer	48	Tutora	3° de primaria
Maestro6	Mujer	40	Tutora	1° de primaria
Maestro7	Hombre	35	Tutor Educación física	4° de primaria
Maestro8	Hombre	40	Inglés	Todos los cursos
Maestro9	Mujer	49	Tutora	1° de primaria
Maestro10	Hombre	59	Tutor	6° de primaria
Maestro11	Hombre	54	Tutor	5° de primaria
Maestro12	Hombre	56	Ciencias sociales y naturales	3° y 5° de primaria.

*Figura 1: Tabla de participantes en el estudio*

## 6. RESULTADOS

El análisis de esta investigación, se ha llevado a cabo a través de las interpretaciones y testimonios personales observados en la investigación cualitativa, realizada a través de las entrevistas. En una primera parte se realiza una observación acerca de la percepción que los profesores y profesoras tiene sobre la desigualdad de género, además de en qué medida está presente en las aulas. Por medio de sus profesores y profesoras también se estudiará que percepción tiene los alumnos sobre este mismo tema. En segundo lugar, se presentará la importancia del ámbito familiar y social en la adquisición de conocimiento por parte de los niños y niñas, siendo estos, junto a la escuela, los principales agente de socialización de los chicos y chicas. En tercer lugar nos centraremos en el objetivo principal de esta investigación,

por un lado comprobaremos cuales son las atribuciones académicas que los docentes realizan sobre el alumnado en función de su género, Además intentaremos interpretar las causas por la que el rendimiento escolar en niños y niñas es diferenciado en la escuela.

## **6.1. PERCEPCIÓN DE LAS DESIGUALDADES DE GÉNERO EN LAS AULAS**

En la sociedad en la que vivimos nos encontramos, en bastantes ámbitos, presente la desigualdad de género, pero en el campo de la educación ¿Qué ocurre? Uno de los temas de esta investigación tiene relación con este aspecto, conocer cuál es la percepción que el profesorado y el alumnado tienen acerca de las desigualdades presentes dentro de las aulas.

### **6.1.1. Percepción del profesorado**

En general la mayoría de los entrevistados están de acuerdo con que la lucha por la igualdad de género es un aspecto en el que todavía queda mucho trabajo por hacer, *“todavía la igualdad no se ha conseguido, mientras haya diferencias hay que seguir luchando”* (maestro3). Maestro8 y maestro7 dicen respectivamente: *“se han logrado muchas cosas, pero todavía hay cosas que mejorar, [...] no hay que dejarse”*, *“creo que falta de evolucionar en este aspecto, [...] todavía queda algo de camino por trabajar”*. Hay entrevistados que además de darse cuenta de que aún queda un camino que recorrer, destacan además que: *“no solo (es importante) la lucha sino también una visión histórica de todos los pasos que ha ido dando la mujeres, todas las piedras que se ha encontrado en el camino ya que solamente se entiende el presente cuando se conoce el pasado también”* (maestro6). Esta es una respuesta en el que no solo se hace visible la necesidad de avanzar en este aspecto, además se plantean modos de ayudar a llegar a una meta, la meta de la igualdad. No basta con lo que podamos hacer en el futuro, es necesario mirar hacia atrás y preguntarnos por qué la mujer no está presente en nuestra historia. Tenemos que comprender nuestro pasado para poder comprender y mejorar el futuro.

Aunque ésta es una visión prácticamente compartida por todos los entrevistados, quiero destacar que la visión de una minoría que piensa que el trabajo ya está hecho o por lo menos gran parte de él, o incluso que esta tarea podría estar mejor orientada a los países subdesarrollados o con menos recursos. Prueba de ellos son las citas de los sujetos maestro1 y maestro11.

Maestro1: *“Quizás en nuestra sociedad que está un poco más equilibrada no lo veo tan necesario (la lucha por la igualdad) porque en el entorno que yo me muevo suele haber bastante igualdad, por el ejemplo en la docencia la igualdad es total, pero bueno quizás en entornos más [...] rurales o de clase un poco más baja o en otros países es importante.”*

Maestro11: *“Todavía hay cosas que conseguir, lo que pasa es que pienso que hemos conseguido bastantes más cosas de las que a veces parece que no hemos conseguido.”*

Es por este motivo que me gustaría hacer referencia, como se introducía en parte teórica de este trabajo, al concepto de “velo de la igualdad” (Lagarde, 2003). Estas palabras hacen referencia a la falsa igualdad en la que creen vivir las nuevas generaciones de mujeres. Actualmente mujeres y hombres se han educado en los mismos centros educativos, pueden acceder a las mismas universidades, realizar los mismos trabajos, son dueños de sí mismos. Pero desgraciadamente hay datos que demuestran que todos estos derechos adquiridos, a través de la lucha feminista, se ven obstaculizados a la hora de ejercerlos. Es decir, no sirve de nada que hombres y mujeres acudan a los mismos centros educativos, si no se imparte la educación de forma igualitaria. Un ejemplo de ello lo podemos encontrar en los libros de texto de los alumnos y alumnas, en los libros de historia, por ejemplo, la aparición de las mujeres es casi nula, y si tomamos como referencia los enunciados de los problemas matemáticos encontramos ejemplos como: “María va al mercado...” “Juan marca 2 goles y Fernando 3...”. Sin olvidarnos del tema de la literatura infantil en donde encontramos numerosas princesas en apuros que necesitan ser rescatadas por valientes príncipes (Lagarde, 2003)

Maestro10: *“En la clase los chicos todavía consideran que hay algunas cosas de chica y otras de chico, ya para empezar el color, porque a veces el color rosa los chicos no lo quieren ni ver, en cambio las chicas aceptan el azul que era el que representaba a los hombres, en el mundo profesional las chicas lo tienen más difícil, el hecho de la maternidad que las absorbe más tiempo, parece que todavía queda algo (de desigualdad), para los puestos directivos.”*

Lagarde (2003) también nos hace preguntarnos de qué sirve que las mujeres tengan una gran representación en las aulas y universidades y que obtengan las mejores notas, cuando hablamos del mundo laboral la mujer se encuentra con impedimentos. Ésta es considerada como perfecta para las labores domésticas y la crianza de los hijos, por lo que se le impide optar a ocupar puestos que conlleven grandes responsabilidades. Así es como el número de mujeres que encontramos en las listas del paro es superior al de los hombres, además de tener sueldos inferiores en el mismo puesto de trabajo y tener que trabajar 62 días más que el hombre para conseguir el mismo sueldo.

### **6.1.2. Percepción del alumnado**

Si volvemos a adentrarnos en las aulas de los colegios ¿Son conscientes los niños y niñas de las desigualdades de género? ¿Qué comportamientos nos encontramos en las aulas? Maestro9 y Maestro2 respectivamente: *“Seguimos encontrando en los niños comportamientos machistas incluso en el lenguaje, el rosa es de niñas y los demás colores son para todos.”* y *“yo*

*estoy viendo que hay niños ahora, en 5º (curso de Educación Primaria), que tienen comentarios todavía machistas y esto viene porque lo oyen en sus casas [...] les están transmitiendo conductas ya pasadas [...] Distinguen en actuar de una manera en el cole y otra en casa.”* La educación que los niños y niñas reciben en sus casas es muy importante ya que los niños se fijan en todo tipo de comentarios y reacciones, especialmente de las personas que ellos consideran que son de confianza, y sobre todo de sus progenitores.

Como hemos observado, según los docentes entrevistados, nos encontramos en las aulas comentarios machistas de los alumnos hacia sus compañeras e incluso profesoras, aunque estos comportamientos están castigados por la escuela y sus integrantes. Esto nos conduce a que los niños aprendan a diferenciar, y lejos de entender la desigualdad de género como un problema, aprenden y encuentran la manera de adaptar su comportamiento a la escuela y así como a otros contextos, reproduciendo en muchos de ellos los comportamientos discriminatorios.

Hemos percibido que la desigualdad, en mayor o menor medida, está presente en las aulas. La mayoría de las personas entrevistadas coincide en que los alumnos y alumnas no son conscientes de ello, que actúan por imitación, principalmente de sus iguales: *“Creo que no son conscientes que ellos hacen lo que han visto”* (Maestro9).

Maestro3: *“Probablemente los niños no son conscientes hasta que surgen incidentes concretos, dentro del aula, en la calle... yo pienso que ellos lo viven de forma natural, ellos ven que hay cosas que no les gusta hacer y ven que sus hermanas y sus compañeras si hace, [...] no pienso que sean conscientes de hablarlo y reconocerlo.”*

Maestro1: *“No lo ven como un problema (la desigualdad) pero es verdad que algunas cosas las naturalizan asociándolas más a hombres y a mujeres todavía a día de hoy”.*

Los docentes son un icono importante para los niños y niñas porque en la escuela pasan gran parte de su tiempo. Por ello el comportamiento de un profesor debe ser ejemplar y debe ser meticuloso a la hora de hablar con ellos y concienciar al alumnado, con ayuda de ejemplos, para que sean conscientes del problema. Hay que tener en cuenta que los que ahora son alumnos y alumnas serán los adultos del mañana por lo que la educación es un arma para acabar con la situación actual. *“Cada vez más pequeños están absorbiendo una información de que se tiende a la igualdad, pero lo socialmente establecido todavía se arraiga y sin querer hay cierta información que los niños absorben, por lo que socialmente todavía no se ha evolucionado”* (maestro7). Los niños absorben e imitan toda la información que encuentran a su alrededor, por lo que tenemos que ser cuidadosos con nuestras acciones para poder ofrecerles desde la escuela una visión adecuada del mundo que les rodea.



Aunque los niños y niñas no entiendan los problemas de género a edades tan tempranas, ellos sí son conscientes de que algo sucede, empiezan a ver comportamientos diferentes e incluso creen que se les trata de forma diferente, de hecho los niños se suelen quejar de que a las niñas se las trata “mejor”. *“No están concienciado (de las desigualdades de género), en el colegio se intenta no hacer distinciones para nada, de ninguna cosa, pero ellos se comparan, los niños tienen la percepción de que a las niñas se las trata de manera especial.”* (Maestro2). Según Colmenares (1990) se podría esperar que una mujer se encuentre en una situación de discriminación, pero llama mucho más la atención que sea un niño quien piense que se le trata de una forma diferente, y es que la situación actual lejos de favorecer al género masculino, lo perjudica, atribuyéndoles ciertos comportamientos normativizados, que le sitúan en situaciones de desigualdad.

Algunos docentes matizan que a edades muy tempranas no son conscientes, pero cuando alcanzan cursos superiores esto empieza a cambiar. Maestro5 comenta: *“No son conscientes de que es un problema, el problema se convierte cuando son un poquito más mayores y empiezan a comprobarlo por sí mismos.”* Maestro6 dice: *“Depende de las edades que hables, a partir de cierta edad en el entorno lo ven, los niños pequeños no lo ven como un problema.”* El niño o niña logra cierto grado de conciencia del problema, coincidiendo con su maduración, cuando empieza a adquirir una mentalidad adulta.

Si diferenciamos, según sus profesores y profesoras, quiénes tienen más conciencia acerca del problema de la desigualdad en función del género nos encontramos que son las niñas quienes son más conscientes de ellos. Cuando alcanzan 5º o 6º curso empiezan a entender el problema mientras que los niños lo van entendiendo más lentamente. Maestro10 comenta: *“Yo creo que sobre todo las niñas (quienes entienden la desigualdad de género), en 6º (curso) que te encuentras con algunas que ya tienen madurez, como algunas que tenía este año, se van concienciando y los chicos poco a poco. Las chicas lo ven como un problema y los chicos se van dando cuenta poco a poco y lo van viendo con más naturalidad que hace 15 años.”*

Todos los entrevistados coinciden en un aspecto, la importancia del ámbito familiar y cultural para la educación de sus alumnos y alumnas. Es muy difícil intentar inculcar determinados valores desde la escuela si estos no son reforzados por el entorno de los niños y niñas. Esta disparidad los puede llevar incluso a adoptar diferentes comportamientos en función del contexto en el que se encuentre el niño o la niña. Esta actuación carece de lógica ya que desde la escuela se pretende inculcar unos valores adecuados para la vida adulta. Recogidos en estos tres fragmentos encontramos la importancia que los entrevistados otorgan al ámbito familiar y social de sus alumnos y alumnas, como principal agente para comprender la desigualdad de género desde la escuela.

Maestro12: *“Ellos ven los problemas de género como algo natural, las cuestiones de género vienen muy mediatizadas por el comportamiento familiar, se compensa algo en la escuela pero no dejamos de ocupar ese territorio que tiene la familia y que tienen una influencia muy grande en la sociedad y en los niños en cuestión.”*

Maestro8: *“Hay niños que sí son conscientes y otros que no, depende del modelo que tengan en casa, ahora son más conscientes porque ven que trabajan los dos padres, [...] ahora no se ve la desigualdad que veíamos en nuestra época.”*

Maestro11: *“No creo que sean conscientes de que exista desigualdad de género, ellos actúan conforme a lo que han recibido en casa, el padre hace una cosa, la madre otra y ellos hacen lo que ven hacer a sus padres [...] también es verdad de que se van dando cuenta de que cosas que van evolucionando.”*

## **6.2. PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LOS PRINCIPALES AGENTES QUE INTERVIENEN EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO.**

La educación tiene un objetivo muy claro, este es el desarrollo integral del niño, y es en el núcleo familiar y social donde vamos a encontrar las raíces para el desarrollo global.

### **6.2.1. El entorno familiar**

La educación aunque se realiza en los centros escolares, e influyen numerosos factores como el contexto social y el entorno, es tarea primordial de la familia. Esta cuestión la comparten la totalidad de los entrevistados, sin el apoyo familiar en la escuela se dificulta el aprendizaje de los alumnos y alumnas. El sujeto maestro1 comenta: *“aunque nosotros tenemos un papel muy importante, casi me atrevo a decir que, el 90% del peso lo tiene la familia a medida que en casa va bien en el colegio va ganando peso, se va equilibrando. Pero es muy complicado trabajar valores si luego en casa no los hay.”*

*“Afecta y mucho (el entorno familiar en el aprendizaje) [...] un niño puede ser consciente en casa de que hay cosas que no le corresponden hacer porque es niño, entonces muestra su rechazo a ese tipo de actividades o tareas que le pueden parecer de niñas [...] Nosotros con toda nuestra labor no conseguimos avanzar más que un poquito y en otros casos ves que cuando ya se ha trabajado en casa se facilitan las cosas.”* (maestro3) Como nos comenta el maestro3 la familia va a transmitir a los niños y niñas las primeras pautas culturales, es su primer contacto con la sociedad. La responsabilidad de este proceso de socialización recae entonces en los padres, ya que son el primero contacto que los niños y niñas tienen con el mundo, un mundo particular. Cada familia es diferente, con sus costumbres, sus hábitos y sus

pautas de comportamiento. Maestro2 dice: *“la familia es básica y el entorno que tienen es básico y depende de cómo enfoca la escuela ellos van a valorar la escuela o no.”*

También en el seno de la familia encontramos la creación de los primeros vínculos emocionales, y se producen las primeras experiencias de vida que los niños y niñas van a tener. Por lo tanto podemos decir de la familia que es el medio donde el individuo va a realizar los primeros aprendizajes sociales, que le ayudarán poco a poco a tener una visión más amplia de sí mismo y el mundo que le rodea. *“El ambiente familiar es fundamental y repercute porque todas las vivencias que ellos tienen del exterior se llevan al aula y se ve quién está más motivado desde fuera y puede conectar los aprendizajes del exterior con los aprendizajes que estamos llevando dentro del aula.”* (maestro4)

Maestro5 dice: *“Si el ambiente familiar es adecuado y está en consonancia, en relación y totalmente de acuerdo con lo que se da en la escuela, el aprendizaje de ese niño es muchísimo más positivo que si los padres no están pendientes del ritmo de la escuela. Tiene que haber una relación al 50 % de responsabilidad en casa tanto como en el aula, en el aula estamos concretamente seis horas pero el resto están con la familia y son más horas”* La integración de la familia en el proceso educativo es imprescindible, para que la relación entre la escuela y la familia sea lo más efectiva posible. Entre la escuela y la familia se comparte la educación de los niños y niñas, por lo que la familia complementa y amplía las experiencias formativas de los alumnos y alumnas por lo que para lograr una eficacia es necesario que la familia se integre con la escuela. Es decir, defender los mismos criterios educativos en casa y en la escuela y para conseguirlo se necesita comunicación y coordinación entre padres y madres y maestros y maestras. *“No todos los niños reciben la misma estimulación por parte de las familias”* (maestro 6)

Maestro8: *“Un niño que normalmente en casa le ayudan, o están pendientes de él, de ciertos valores [...] el tema normas, orden, educación en general se nota mucho (la diferencia) de unas familias a otras.”* Podemos deducir que en la familia vamos a encontrar el punto de partida, cuidado, protección, respeto, empatía, educación... son valores que se transmiten de padres y madres a hijos e hijas, y son la base del equilibrio mental de los futuros adultos, y por tanto de toda la sociedad. Es decir, en el ámbito familiar vamos a encontrar las bases que permitirán a los niños y niñas crecer como personas además de prepararlos para su futura incorporación en la sociedad.

### **6.2.2. El entorno social**

Si dejamos a un lado el ámbito familiar y nos encontramos con una sociedad en la que el niño o niña tiene que vivir, es en ella donde se produce el proceso de socialización, donde el

individuo empieza a tomar conciencia de la estructura social en la que se encuentra y esto se produce gracias a los agentes, en este caso las instituciones u otros individuos representativos (padres y madres, profesores...) que son capaces de transmitir los elementos culturales “adecuados” en cada contexto. *“La sociedad influye muchísimo porque tú les ves que individualmente pueden tener un comportamiento bastante diferente que cuando están en grupo, les presiona la idea de grupo.”*(maestro 2).

Además, los niños y niñas adquieren de la sociedad todos aquellos mandatos de género que en ella conviven, como hace referencia el sujeto maestro 3: *“la sociedad sigue mostrándonos el estereotipo de la chica guapa, del chico exitoso con dinero todo ello sin querer lo van absorbiendo, el subconsciente juega un papel muy importante.”* Todos los valores, ideas o comportamientos que los niños y niñas encuentran en su contexto social son absorbidos por ellos, será desde su entorno más próximo donde aprenderán a discriminar los valores, ideas o comportamientos adecuados. Primero lo harán por imitación y posteriormente serán ellos y ellas mismas a través de sus propias ideas. Aunque a primera vista parece que son propias, realmente se encuentran condicionadas por la cultura social en la que convive el individuo.

En resumen, el contexto social y familiar no es solamente un agente educativo, pero podría considerarse el primer ambiente donde se realiza la socialización del individuo, en el seno familiar y social se produce el primer contacto con los sentimientos, las actitudes o valores, los niños y niñas aprenden a distinguir lo que está bien de lo que está mal y empiezan a comprender algunas normas que les faciliten su adaptación en diferentes contextos. *“La gente que se va acercando a tu alrededor te va influyendo”* (maestro 11).. Por otro lado un niño al ingresar en la escuela se encuentra con lo que podríamos llamar el segundo agente de socialización, en donde adquirirá competencias más específicas, como por ejemplo dialogar con sus compañeros, establecer relaciones de convivencia o conceptos de matemáticas o lenguaje. Aquí se pone de manifiesto las teorías implícitas de Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) en las que para la construcción del conocimiento se deben tener en cuenta varios escenarios (individual, social y situacional), donde el factor social es clave para la reproducción de mandatos de género.

Dado que el papel social y familiar tiene un papel importante en la construcción del conocimiento de los niños y niñas, debe ser lo más adecuada posible y prestando atención a todos los detalles, debemos mantener la mente abierta de nuestros alumnos y alumnas para alejarlos todo lo posible de los mandatos de género y para que puedan elaborar sus propias ideas. El sujeto maestro11 dice *“Si a ti te enseñan a decir todo lo que tú piensas, puede que haya otro a tu lado que piense todo lo contrario. Nunca le desacredites por pensar lo contrario, escúchalo e intenta a partir de lo que tú dices y de lo que él piensa, llegar a algo que os ayude a*

*caminar a los dos [...] tenemos muchas más cosas en común de lo que nos separa y yo creo que como familia lo que tú tienes que educar a tus hijos es precisamente en eso, en saber aceptar las diferencias que te vas a encontrar [...]*”

*“Bueno los valores de la sociedad no sé si valores o asociaciones más... estoy pensando en deportes, por ejemplo fútbol, pues sí que puede tener una influencia porque los niños realmente, con el tema del fútbol es que es obvio son un reflejo, celebran los goles como sus futbolistas favoritos, imitan. Son una esponja entonces bueno, sí que tiene influencia. Luego otra cosa que también es peligrosa y no se habla mucho es de la música y qué música consumen los niños, sobre toda a partir de la adolescencia, qué mensajes tienen las letras de música que escuchan, los niños suelen escuchar reggaetón, lleno de mensajes sexuales, las mujeres suele ser un objeto sexual, y eso es un tema importante. Nosotros lo vemos más en 5º y 6º de primaria, es un tema delicado a tener en cuenta y que influye.”* (maestro 1) Cuando hablamos de cultura social, nos vamos a encontrar aspectos negativos y que deberían ser objeto de estudio y de cambio. Con esta cita del maestro 1, sale a relucir las secuelas negativas que pueden conllevar diferentes modas, en este caso con la música de reggaetón. El niño y la niña escuchan música con connotaciones negativas hacia la mujer y lo interioriza. Sin darnos cuenta se están promoviendo conductas, en este caso en contra de la mujer, que pretendemos erradicar para alcanzar la igualdad de género.

### **6.3. ATRIBUCIONES ACADÉMICAS DEL PROFESORADO.**

Actualmente en las aulas nos debemos encontrar un modelo educativo que eduque por igual sin hacer distinciones entre niños y niñas, pese a esto socialmente se siguen transmitiendo que ciertas habilidades son correctas y otras no para cada género lo que conlleva a que chicos y chicas obtengan mejores o peores resultados en las distintas áreas.

La coeducación tiene un fin ideológico, luchar contra las desigualdades que se perciben entre los distintos sexos. Sin embargo, si hacemos una comparación entre los comportamientos de alumnos y alumnas, en condiciones similares, se hacen visibles las primeras diferencias. Como muestran el programa PISA (2000) el rendimiento escolar de las alumnas es superior dejando a la vista el fracaso escolar de muchos chicos, esto hace que podamos poner en duda el actual sistema educativo. Tratamos de educar a la vez a distintos sexos, con el mismo modelo educativo e imponemos que las conductas deben ser iguales para ambos, esto a su vez requiere de cierta destreza por parte de los profesores y profesoras, pero nos encontramos gente en las aulas que no están preparados para enfrentarse a estas diferencias.

Al tratar sobre esta categoría los maestros y maestras que realizaron las entrevistas, rápidamente describen los comportamientos comunes de niños y niñas en sus aulas. Maestro 8

comenta sobre las niñas que *“Las niñas son más organizadas a la hora de realizar el trabajo, por lo general [...] más limpias, cuidan mucho más la presentación que lo niños [...] les gustan más las materias tipo lengua, cosas de estas, yo creo que se les da mejor, no que se les da mejor si no el tema de buscar la limpieza, la organización el orden, en ese aspecto yo creo que le sacan un cachito a los niños.”* Esta es una idea generalizada entre los entrevistados al preguntarles qué tipo de cualidades atribuirían a cada sexo, en concreto a las niñas. *“En general las niñas están más dispuestas, son más sensibles a todo tipo de preocupaciones, en cuanto a alguien le ocurre algo, están más dispuestas a ayudar, son más generosas y trabajadoras”* (maestro 3).

Cuando se habla de las niñas es fácil contestar a la pregunta y las coincidencias en las respuestas son elevadas, sin embargo al hablar del género masculino se destacan más las atribuciones negativas, y cuesta más atribuirles cualidades, aunque se observa que la variedad de cualidades es más amplia.. Maestro 8 dice *“El género masculino te iba a decir que más manipulativos, pero es que he visto alguno en plástica que me ha defraudado y son menos creativos [...] pueden destacar en un conocimiento matemático, creo que hay un número mayor de niños que tienen mejores capacidades en las materias de matemáticas.”* Aunque entre algunos de los entrevistados salieron a relucir capacidades algo más positivas. *“Los niños son noblotes, son más sinceros y transparentes.”* En general las cualidades que destacan entre los niños son la violencia, agresividad, la falta de motivación, concentración o limpieza, a su vez destacan por encima de las niñas en las áreas de matemáticas y ciencias.

#### **6.4. RENDIMIENTO ACADÉMICO EN FUNCIÓN DE GÉNERO.**

Ahora bien, ¿el fracaso escolar es cuestión de género? El objetivo inicial de esta investigación era dar respuesta a esta pregunta, aunque han salido a relucir otros temas que se han llevado a debate. El problema educativo y el rendimiento de los alumnos y alumnas es un tema que no debe ser ignorado, puesto que el éxito escolar repercute en la sociedad. De esto podemos deducir que incrementar el éxito escolar es crucial.

Si obviamos los factores institucionales, como un currículum pobre, métodos de enseñanza inadecuados o recursos escasos, como expone Gabarró (2010) en la fundamentación teórica de este trabajo (tema que podría dar lugar al desarrollo de otra investigación), la mayoría de entrevistados y entrevistadas coinciden en que el actual sistema educativo no es el principal factor en el fracaso escolar de los alumnos y alumnas, maestro 8: *“Yo no creo que influya (el currículum en el fracaso escolar de niños o niñas), lo que pasa que yo creo que si influye un poco el tema de cómo están organizadas las familias.”* Todas las respuestas a esta cuestión enfocan hacia el agente social como el principal causante de esta desigualdad. *“yo no creo que influya (en el fracaso escolar) el sistema escolar, hay fallos del sistema escolar para todos [...]*

*si acaso el sistema social, que se sigue exigiendo más a las niñas en casa a diferencia de los niños, pero no al sistema escolar como tal.” (maestro 3).*

¿Puede ser el género un agente de fracaso escolar? Por un lado algunos de los encuestados, como hemos visto, están de acuerdo en pensar que el género influye en el aprendizaje de los niños pero han atribuido estas causas a un proceso madurativo diferenciado para las niñas que para los niños. Maestro1 comenta que *“en nuestra edad entre 3 y 12 creo que sí influye bastante, pero es una cuestión madurativa, las niñas maduran bastante antes, están más centradas en el trabajo y en el estudio que los niños. Por una cuestión madurativa, que se suele dar casi siempre, los niños piensan más en jugar, son un poco más brutos y las niñas se preocupan más tienen otras inquietudes, maduran antes, entonces si les afecta [...] a la hora del trabajo, de la tarea y en casa en el estudio.”* *“En ciertas edades si, por ejemplo en 4º (curso), que es mi grupo, las niñas como que maduran un poquito antes, [...] se nota que las niñas a la hora de atender, que maduran un poquito antes y empiezan a centrarse un poquito más en el trabajo, no están tan alborotadas y distraídas como los chicos. En esas edades sí creo que se nota, luego yo creo que, en definitiva no tiene por qué notarse ni se nota, va en función de la persona y no del género.” (maestro 7).* Estas diferencias en el rendimiento escolar parece que no tienen efecto en toda la etapa educativa, algunos entrevistados lo atribuyen a etapas concretas.

Sin embargo alguno de los entrevistados y entrevistadas si destaca la actitud que se tiene ante la escuela como una factor, maestro 2: *“Yo no creo que sea el género, yo creo que es la actitud y la actitud igual se la transmite la sociedad. Yo pienso que la sociedad está por encima de nosotros y que ellos traen de fuera muchas cosas que nosotros aunque lo intentemos no lo podemos cambiar, solo podemos ayudar un poco.”*

Las chicas forman un grupo social que está demostrando que es posible incrementar el éxito escolar. Y esta causa puede tener algo que ver con el ámbito social, ellas al verse menospreciadas por la historia, creyeron necesario hacerse ver, esforzarse para destacar y para hacerse visibles. La escuela fue el trampolín para ocupar el lugar que les correspondía en plena igualdad con los hombres. Maestro 3 comenta: *“Yo no creo que influya el género sino yo creo que sobre todo influye el cómo ellos se lo toman su capacidad de esfuerzo, la entrega el querer hacer las cosas.”* ¿Y qué ocurrió con los chicos? Ellos no vivieron esta necesidad, los hombres no tuvieron un modelo positivo que les indicara qué camino seguir. *“Pienso que los niños son más vagos, más reacios al esfuerzo, tienen más posibilidades porque hay sí que la sociedad les mima más, tienen más facilidades para conseguir un trabajo fuera del hogar, es decir algún trabajo remunerado, entonces de alguna manera ellos asumen que ellos escolarmente van a tener más opciones.” (maestro3).* Por ello, empezaron a considerar todo lo escolar como algo

poco 'masculino', por lo tanto su índice de fracaso escolar es superior al de las mujeres. Es decir, el éxito de la mujer en la escuela se debe a su necesidad de éxito e igualdad debido a su miedo al fracaso asociado históricamente al papel negativo de la mujer, ellas tienen unas expectativas puestas en lo académico lo que ha permitido su éxito escolar.

## 7. CONCLUSIONES

El objetivo principal de esta investigación era realizar un análisis de género sobre el fracaso escolar en la etapa de Educación Primaria, llama la atención observar en las aulas esas diferencias de comportamiento en los niños y niñas y más aún comprobar que esto repercute en su rendimiento escolar. Todo esto está relacionado con la sociedad, y como esta reproduce de generación en generación los mandatos de género establecidos.

Es una realidad que la lucha por los valores de la mujer, por conseguir la equidad de género es todavía una utopía. Aunque está presente la necesidad de igualdad en la vida de los hombres y mujeres, cada vez más este hecho se da por supuesto y en cierta forma queda ignorado y olvidado. Queda reflejado en este trabajo que los niños y niñas en la etapa de Educación Primaria empiezan a darse cuenta de la existencia del problema, especialmente las chicas. Por lo que es necesario que este proceso se haga cada vez más visible para poder vivir en igualdad hombres y mujeres.

Educar tiene como meta el desarrollo integral de los niños y niñas, la familia y su entorno más próximo, les transmitirán todos los aspectos culturales que les han sido transmitidos a ellos y que creen adecuados. Debemos aprender a cuestionarnos estos valores y comportamientos que creemos correctos para cada género y fomentar la libertad de comportamientos y creencias, saliéndonos de los mandatos de género establecidos.

El ámbito escolar es un punto de partida muy importante para reclamar la plena igualdad en todos los aspectos de la vida de hombres y mujeres, la escuela es uno de los primeros lugares de socialización de los niños y niñas, junto al entorno más próximo donde se crearán los primeros vínculos emocionales. Los profesores y profesoras se convertirán en una de las figuras de referencia para ellos, por lo que hay que ser cuidadosos con sus actuaciones e intentar transmitir unos valores adecuados para asegurar una adecuada incorporación de los niños y niñas al mundo.

Dentro de la escuela el profesorado realiza atribuciones académicas diferenciadas por el género en sus alumnos y alumnas, muchas veces esto se realiza de forma inconsciente, como plantea Lagarde (2003) en su teoría sobre el velo de la igualdad. Por lo general a los chicos en la escuela se les suele atribuir cualidades negativas, desobediencia, desordenados, pasotas...



mientras que a las chicas se les atribuye cualidades mucho más positivas suelen ser alumnas más tranquilas, y ordenadas.

En conclusión, ¿cuál puede ser la causa de que existan estas diferencias en el rendimiento de los alumnos y alumnas, y en concreto en el fracaso escolar? Si descartamos el currículum como principal agente de esta desigualdad, se podría afirmar que el género. Pero no por el hecho de ser mujer o ser hombre, si no por lo que ser hombre o mujer representa en nuestra sociedad. Las mujeres sienten la necesidad de tener que esforzarse más, ya que a lo largo de su vida, por el simple hecho de ser mujer tendrá que trabajar más, para conseguir ser valorada. Sin embargo los hombres no han encontrado ningún obstáculo que culturalmente les impida realizar algo, por lo que su necesidad de esfuerzo es menor y esto está relacionado con su rendimiento escolar, que por lo tanto también será menor.

## 8. REFERENCIAS

- Beal, C., (1994) *Boys and Girls: The Development of Gender Roles*. Mcgraw-Hill. Nueva York
- Bruner, J. (1998). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid. Visor
- Bosco, A., Ruiz, M. A., Ortiz de Urbina, M., y Simón. (2005) ¿Es posible vivir la escuela como sujeto y alumno? *Cuadernos de pedagogía*, 350, p. 70-73.
- Bourdieu, P. (1966). L'inégalité sociale devant l'école et devant la cultura. *Revue française de sociologie*, 3, p. 325-347.
- Bustos, O. (1994) La formación del género; el impacto de la socialización a través de la educación. Antología de la sexualidad humana. Consejo Nacional de Población, Tomo I, México, p. 267-298
- Cerezo, M. T., y Casanova, P. F. (2004). Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2, p. 97-112.
- Coffey, A. y Atkinson, P., (2003). *El sentido a los datos cualitativos*. Colombia: Universidad Nacional de Antioquia.
- Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51, p. 171-200.
- Cruz Souza, F., (2006) Género, psicología y desarrollo rural: la construcción de nuevas identidades. Series Estudios. Ministerio de Agricultura, pesca y alimentación.
- Dorr, A., Sierra G. (1998) *El currículum oculto de género. Formación del profesorado, Actitudes*. Publicado en Educando en la Igualdad. Programa de FETE UGT en colaboración con el Instituto de la Mujer, del Ministerio de Sanidad y Servicios Sociales e Igualdad.
- Fernández, J. (1988). *Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y el género*. Madrid. Pirámide
- Fernández González, J.J. y Rodríguez Pérez, J. C. (2008). *Los orígenes del fracaso escolar en España. Un estudio empírico*. *Mediterráneo económico*, 14, p. 323-349.

- Gabarró Berbega, D. (2010) *¿Fracaso escolar?: la solución inesperada del género y la coeducación*. Lleida: Boira Editorial.
- García Colmenares, C. (2000). Identidad e identidades de género: de la exclusión a la complejidad. *Tabanque*, 15, p. 39-57.
- García Colmenares, C. (1997). Más allá de las diferencias: Hacia un modelo de persona no estereotipado. En Alario, M. Y G<sup>a</sup> Colmenares, C. (Coords.): *Persona, Género y Educación*. Salamanca. Amarú, p. 73-85.
- Gutiérrez Martínez, F. y Vila Chaves, J. (coords.), (2015). *Psicología del Desarrollo II*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid.
- Lagarde, M. (2003) *El feminismo y la mirada entre mujeres*. Nueva ética para nuevos liderazgos. Recopilado de: <http://e-mujeres.net/ateneo/marcela-lagarde/textos/-feminismo-y-mirada-mujeres>.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2006). [PIRLS 2006]: Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora de la IEA. Informe Español.
- OCDE (2005); School factors related to quality and equity. Results from PISA 2000; OCDE; París.
- Piaget, J. (1969). *Judgement and Reasoning in the child*. Londres, Routledge and Kegan Paul.
- Piaget, J. (1959). *The lenguaje and thought of the child*. Londres, Routledge and Kenal Paul.
- Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Puleo, Alicia H. (2000). *Filosofía, género, y pensamiento crítico*. Universidad de Valladolid, Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial. Valladolid.
- Puleo, Alicia H. (2007). Introducción al concepto de género. En Plaza, j. y Delgado, C. (coord.), *Género y comunicación*, p.13-33. Madrid. Editorial Fundamentos.
- Rebollo-Catalán, A., García Pérez, R., Piedra, J. y Vega Caro, L. (2011) Diagnóstico de la cultura de género en educación. *Revista de educación*, 355, p. 219-220.
- Rodrigo, M. J. (1985). Las teorías implícitas en el conocimiento social. *Infancia y Aprendizaje*, p. 31-32, 145-156.

- Rodrigo, M.J. (1997). *Del escenario sociocultural al constructivismo episódico un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas*. La construcción del conocimiento escolar. Barcelona. Ediciones Paidós. p. 177-195.
- Rodríguez, A. y González, R. (1995). *Cinco hipótesis sobre las teorías implícitas*. Revista de Psicología General y Aplicada, 48 (3), p. 221-230.
- Rué, J. (Coord.) (2006). *Disfrutar o sufrir la escolaridad obligatoria. ¿Quién es quién ante las oportunidades escolares?* Barcelona: Octaedro.
- Ruiz Olabuenaga, I.I. (1996) Método de investigación cualitativa, Bilbao, Universidad de Deusto.
- Sarah, E., Scott, M. Y Spender, D. (1993). La educación de las feministas: defensa de las escuelas no mixtas. *Aprender a perder*. Madrid. Paidós. p. 79-91.
- Sau, V. (1996). Construcción de la identidad personal y la influencia de género. *La coeducación ¿transversal de transversales?* Emakunde, Instituto Vasco de la Mujer, p. 11-20.
- Seoane, J. (1985). Conocimiento y representación social. *Actividad humana y procesos cognitivos*. Madrid: Alhambra Universidad.
- Simón Rodríguez, E. (2002) Democracia Vital, Mujeres y hombres hacia la plena ciudadanía. Madrid. Narcea ediciones
- Simón Rodríguez, M. E. (2011) La igualdad también se aprende. *Cuestión de coeducación*. Narcea ediciones. Madrid.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002) Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Editorial Universidad de Antioquia.
- Unger, R.K. (1979). Toward a redefinition of sex and gender. *American Psychologist*, 34 (11), p. 1085-1094
- Vygotsky, L. (2010 [1995]). Pensamiento y lenguaje. Paidós Surcos 36. Barcelona.
- Vygotsky, L. (2009). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica. Barcelona.