

Recibido: 05/02/2018
Aceptado: 19/06/2018

Para enlazar con este artículo / To link to this article:

<http://dx.doi.org/10.14198/fem.2018.32.13>

Para citar este artículo / To cite this article:

Llongueras Aparicio, Anna y Pagès Santacana, Anna. «La influencia de las categorías performativas de género en el éxito académico de adolescentes. Análisis de relatos de vida escolares». En *Feminismo/s*, 32 (diciembre 2018): 343-365. DOI: 10.14198/fem.2018.32.13

LA INFLUENCIA DE LAS CATEGORÍAS PERFORMATIVAS DE GÉNERO EN EL ÉXITO ACADÉMICO DE ADOLESCENTES. ANÁLISIS DE RELATOS DE VIDA ESCOLARES

THE INFLUENCE OF PERFORMATIVE GENDER CATEGORIES IN TEENAGER'S SCHOOL SUCCESS. STUDENTS SELF-STORY ANALYSIS

Anna LLONGUERAS APARICIO

Universitat Ramon Llull
orcid.org/0000-0002-4390-5761
annala1@blanquerna.url.edu

Anna PAGÈS SANTACANA

Universitat Ramon Llull
orcid.org/0000-0001-6033-0333
annaps@blanquerna.url.edu

Resumen

Este artículo se propone identificar qué categorías performativas de género funcionan como variables de construcción de la identidad escolar, siguiendo dos perspectivas teóricas: el esquema de género de Sandra Bem (*Gender schema theory* 355 y *Gender schema theory implications* 604) y el concepto de marcos de significación de Judith Butler (*Género disputa* 274-275). Hemos realizado una investigación narrativa, en torno a diez relatos de vida de adolescentes con éxito escolar, mediante un análisis dividido en tres fases: 1) identificación de aspectos claves de la identidad personal y educativa, según Paul Ricoeur y su lectura de Freud (mismidad, ipseidad y aspecto relacional escolar); 2) análisis de las categorías performativas de género a partir de

Los contenidos de la revista se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional (CC BY 4.0)

Feminismo/s 32, diciembre 2018, pp. 343-365

Sandra Bem en su *Inventario de Rasgos de Roles Sexuales*; 3) valoración de la presencia o ausencia de significantes referidos a estereotipos identitarios de género. Se concluye que en la escuela se promueve el *gender bias*, al relacionar el éxito escolar con características típicamente atribuidas al género femenino.

Palabras clave: éxito escolar, género, identidad, investigación narrativa, BSRI.

Abstract

In this paper we propose to identify which gender performative categories constitute scholar identity. The core of this study encompasses both the perspective Sandra's Bem gender schema theory (*Gender schema theory* 355 y *Gender schema theory implications* 604) and Judith's Butler concept of significance frameworks (*Género disputa* 274-275). Methodologically, we developed a narrative research about ten scholar success teenagers through an analysis that we will divide into three phases: (1) following Paul Ricoeur philosophy and his Freud's reading we categorized the key aspects of scholar's identity: sameness, ipseity and educative relational aspects (2) taking into consideration the categories proposed by Sandra Bem in the Sex Role Inventory Traits (BSRI), we analyzed the performative categories of gender that emerged from the interviews (3) assessment of the presence or absence of signifiers related to gender identity stereotypes. We conclude by saying that in the school *gender bias* is being promoted by relating school success with characteristics typically attributed to the female gender.

Keywords: Scholar success, gender, identity, narrative investigation, BSRI.

1. INTRODUCCIÓN¹

En el estudio que presentamos queremos analizar la incidencia de la variable de género en los relatos de diez adolescentes con éxito escolar. Hemos entendido el género y el éxito escolar como categorías performativas. Eso significa que ambos conceptos son el resultado de las dinámicas escolares que reproducen las del entorno social o, en otras palabras, son nociones definidas a priori que pueden modificarse.

1. El trabajo que presentamos forma parte de un proyecto I+D+i titulado *Evaluación del impacto de los factores familiares, comunitarios y pedagógicos de las trayectorias de éxito escolar de alumnos de secundaria en entorno de pobreza relativa*, en el que han participado cinco universidades españolas: Universitat Ramon Llull, Universitat de les Illes Balears, Universidad de La Laguna, Universidad de Murcia y Universidad Pablo de Olavide

El objetivo principal ha sido identificar las categorías performativas de género que funcionan como variables de construcción de su identidad escolar para comprobar si afectan en el éxito escolar. Hemos decidido escoger la variable de género porque en el proyecto en el que se integra este estudio se eligió una muestra equitativa de ambos géneros. Sin embargo, la cuestión de la diferencia de género como variable interviniente en las trayectorias de éxito escolar no había sido considerada ni analizada en profundidad más allá de incluirse como un criterio para seleccionar los casos, aunque se trata de una variable considerada por diferentes investigaciones como relevante en el éxito o fracaso escolar de los alumnos/as (Barajas y Pierce 862).

Para poder corroborar la hipótesis principal, nos hemos propuesto tres objetivos secundarios:

- Identificar y categorizar los principales aspectos que configuran la identidad escolar.
- Identificar los estereotipos de género en las narrativas escolares de los adolescentes.
- Valorar la presencia o ausencia de significantes sobre estereotipos de género en cuestiones identitarias.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Según la teoría del esquema de género propuesta por Sandra Bem, el niño/a construye su autoconcepto de género a través del esquema de género social en el que se integra, conformado a partir de roles performativos (Bem, *Gender schema theory* 354-355; *Gender schema theory implications* 603). La norma sobre qué comportamientos se suponen para varones o mujeres se transmite gracias a la educación familiar y escolar. Ser un alumno o una alumna en la escuela supone una serie de elementos de un perfil más o menos ideal, incluido en las expectativas que señala la norma escolar para ser un/a buen/a alumno/a (Tzanakis 76). Entre muchas otras características, el 'buen alumno' debe ser silencioso, obediente, dócil, mostrarse interesado, participar, cumplir con las tareas asignadas. La cuestión aquí es: ¿hasta qué punto el perfil de este alumno ideal como norma no escrita coincide con el esquema performativo que las mujeres heredan por medio de la educación social y familiar? La teoría de Bem señala la influencia que estos esquemas heredados (Bourdieu los

llamaría «habitus») pueden ejercer sobre el procesamiento de la información relacionada con el propio género y, por lo tanto, en el proceso de construcción de la identidad (Bem, *Gender schema theory* 355-356 y *Gender schema theory implications* 604-605).

Los diferentes estudios que trabajan la relación entre el género y el éxito escolar señalan una misma premisa: las alumnas tienen más éxito escolar global que los alumnos, aunque los chicos tienen mejor rendimiento académico en matemáticas y las chicas en lengua (Endepohls-Ulpe 25; Weis, Heikamp, Trommsdorff 442; Voyer y Voyer 1194; Spinath, Eckert, Steinmayr 239-240; Adigun, et al. 5). Este éxito se debe, principalmente, a que las chicas acostumbran a ser más disciplinadas y agradables, estereotipos deseables en el género femenino. De esta manera adoptan las normas de comportamiento admisibles adaptándose mejor al ambiente escolar (Weis, Heikamp y Trommsdorff 442; Spinath, Eckert y Steinmayr 240). Endepohls-Ulpe firma que los estereotipos asociados al ámbito masculino, competente y dominante, no concuerdan con las premisas que se buscan en un 'buen estudiante', hecho que pueden disminuir el éxito escolar del alumnado y crear conflictos con el profesorado. Al contrario, 'las premisas del estudiante exitoso' están directamente relacionadas con los principales estereotipos femeninos, obedientes y colaborativas, hecho que lleva a las alumnas a tener más éxito escolar. Así pues, lo que entendemos por 'buen estudiante' no deja de ser una construcción del sistema escolar para las alumnas y un inconveniente para los alumnos (20).

Si entendemos a la persona como un sujeto capaz de ir más allá de una mera reactividad, susceptible de construir su propia biografía de manera reflexiva, crítica y con los demás, es necesario plantear que en algún momento debe tomar conciencia de la norma no escrita que le habita (performativa). Si la escuela refuerza variables de habitus o de performatividad de género asociadas con una imagen más o menos pasiva y dependiente de la mujer, debemos identificarlas y abordar nuevos marcos de significación escolar, con el fin de modificar una propuesta excesivamente restringida de perfil ideal del alumno, que da poco margen a la libertad de cada sujeto para reinventarse a sí mismo. Tal vez las trayectorias de éxito escolar adolezcan, en ese sentido, de una desviación de género (*gender bias*) en su manera particular de ser explicadas o justificadas. Los estereotipos de género afectan tanto a

los alumnos como a las alumnas, de manera que la mayoría sienten que hay unas «actividades apropiadas» asociadas a su género (Endepohls-Ulpe 20; González Jimenez 461). Así pues, actualmente existen determinados marcos de significación que regulan lo que somos capaces de reconocer y nos limitan como personas y como estudiantes, conceptualizando la realidad desde una hegemonía genérica. Con el fin de contrarrestar esta tendencia, deberíamos ser críticos y desarrollar nuevos ‘esquemas conceptuales’ heterónomos, para entender el género como algo diverso, en construcción y dinámico sin asociar características previas al significado de masculino o femenino (Butler, *Género disputa* 274-275).

3. MARCO TEÓRICO

3.1. Configuración de la identidad escolar

Cuando nos preguntamos por la identidad personal: ‘¿quién soy yo?’, damos una respuesta en forma de relato. Como seres humanos cambiantes y finitos, *somos* a lo largo del tiempo, configurando la construcción de nuestra trama identitaria, formada a partir de los acontecimientos heterogéneos que nos suceden, tanto históricos como ficticios. Según Paul Ricoeur, somos los protagonistas de nuestra propia narración, el personaje principal a interpretar (Ricoeur 152). El proceso de construcción de la experiencia se da a través de la mimesis del tiempo, de manera que la prefiguración, lo previo, lo vivido, se pone de manifiesto en la configuración de la trama o proceso de creación del relato, historias que pueden interpelar y reconfigurar nuestra narración personal. Hay características personales o sucesos que pueden llevarnos a pensar que la mismidad, o *especificidad invariable*, es un hecho de la persona, cuando muchas veces no hace más que sedimentar la dinámica cambiante de construcción personal o ipseidad, entendidas como las características identitarias que vamos construyendo de manera consciente.

En la configuración del relato identitario es imprescindible el reconocimiento de los otros, los cuales reafirman nuestra identidad, de manera que esta, colectiva y dialógica, es el resultado de las relaciones que establecemos (Camps 147). Los acontecimientos que conforman la trama personal marcan la manera en la cual nos percibimos a nosotros mismos, de manera que los demás no constituyen elementos externos, sino que configuran de manera

intrínseca nuestro relato interpelando quiénes somos, cómo actuamos y, en consecuencia, cómo nos desarrollamos (Cruz 84). Nuestro relato es el resultado, nunca finito, de las identificaciones con los demás; con el objetivo de colocarnos en sus situaciones y con la consecuencia de renunciar a parte de lo que somos o éramos (Freud 102). Siguiendo esta lógica de identificación, la escuela debería ofrecer modelos y prácticas justas, propias de una escuela democrática para ayudar a construir una identidad escolar positiva. El proceso educativo debería conducir al reconocimiento y la formación de sujetos en relación con el saber de la herencia cultural, más allá de sus desempeños (Dubet, *Escuela oportunidades* 15). En ese sentido, consideramos que no hay características identitarias inamovibles, sino categorías performativas que pueden modificarse. Lo que las diferencia es el grado de aceptación y atribución personal que el sujeto hace de ellas; en el caso de la identidad escolar se plantea cómo el sistema escolar los identifica y al mismo tiempo propone modelos de identificación normativamente aceptados de qué hacen las alumnas y los alumnos con esta atribución.

3.2. Género, pertenencia y performatividad

El género es una de las principales *pertenencias* de las personas. Este ha sido durante mucho tiempo un término asociado directamente al sexo, a priori biológico e inmóvil, que nos remite a *lo femenino* y a *lo masculino*. Judith Butler ha criticado esta concepción social del género, a la que considera como «un campo sedimentado de la realidad» (Butler, *Género disputa* 28). El género, como elemento culturalmente construido de la realidad, pasa a ser ambiguo. Si no hay una ley biológica que identifique sexo y género, entonces estos no tienen un orden binario que los organice ni existe una relación causal que los articule. De esta manera, el género pasa a ser performativo, un término utilizado para preservar una *invención fabricada* con significación social y construida de esencia interior, cuando no es más que una práctica dialógica que sirve para regular y preservar unos estereotipos normativos (Brendler 225-226; Butler, *Género disputa* 17 y *Deshacer género* 69-70).

Es a partir de las prácticas sociales que *se aprende a ser hombre y mujer* desde la infancia, con todas las idiosincrasias que estos papeles van a tener durante toda la vida (Auhadeeva, Yarmakeev y Aukhadeev 33-34). Según los

estereotipos sociales, las chicas son vistas como más cariñosas, comprensivas, compasivas, etc., características emocionales y relacionadas, en el ámbito académico, con las humanidades y las ciencias sociales. En cambio, los chicos son percibidos como más viriles, inteligentes, desafiantes, asertivos y directivos, con más facilidad para dedicarse a la ciencia y a la tecnología y, por lo tanto, más competentes. A nivel general, se espera que las mujeres adquieran un papel expresivo y los hombres un papel instrumental, dando más importancia al rol masculino por las características que lo *fundamentan* (Kurtz-Costes *et al.* 604-605; Nadler, Berry y Stockdale 519; Tomasetto y Appoloni 200). Estos estereotipos se van perpetuando a lo largo del tiempo, a causa de que las propias percepciones de los jóvenes son resultado de los prejuicios de sus predecesores.

3.3. Género y educación

La escuela tendría que ser el lugar ideal para acompañar al otro en la construcción de su identidad escolar y de género. No obstante, muchos centros escolares reproducen las dinámicas sociales vigentes. Esto provoca que las enseñanzas escolares no tengan como objetivo principal promover una razón crítica, incluso contra el propio sistema, sino enseñar los conocimientos necesarios para entender el propio sistema y reproducirlo. No debemos olvidar que las expectativas del alumnado están fuertemente supeditadas a sus experiencias, y la escuela es un contexto privilegiado para recibir información sobre sus maneras de ser y ver el mundo (Gaspard, Wigfield, Jiang, Nagengast, Trautwein y Marsh 1). En lo que se refiere al género, la escuela es una de las responsables de transmitir la división binaria del género y, por lo tanto, de reproducir los roles y estereotipos genéricos (Beck, *Democracy* 135 y *Acting Women* 37; Bourdieu 32; Lipovetsky 271; Marrero 193; Flecha García 57).

Los términos éxito y fracaso escolar son realidades construidas que se concretan en las expectativas sociales y económicas del momento histórico, y que se reflejan en las prácticas, expectativas y aprendizajes docentes (Escudero 1; Li *et al.* 123). Esto implicaría que, en la escuela, habría una manera de tener éxito masculino y una femenina. Los alumnos se consideran ‘más inteligentes por naturaleza’, ya que las secuelas contemporáneas del modelo patriarcal han ubicado al hombre como jefe del hogar. Por lo tanto, serían ‘los herederos’

naturales del conocimiento (Morgade 30; Marrero 195; Pachecho Padrón de Guevara 653). En cambio, según el imaginario colectivo, las alumnas tendrían que invertir mucho más esfuerzo para obtener buenos resultados y poder llegar a ser exitosas académicamente. Este prejuicio social hace que muchas de ellas renuncien a ciertos privilegios, como el ocio, para conseguir llegar todavía más lejos (Subirats y Brullet 45, Marrero 202). De hecho, cada vez hay menos abandono escolar en las alumnas que en los alumnos, de manera que en España, por ejemplo, un 15,8% de las chicas abandonan sus estudios después de secundaria, mientras que en la población masculina el porcentaje aumenta hasta el 24% (Mecd 24). Esto podría deberse a que las alumnas se prestarían a obedecer las normas sociales y escolares implícitas, siendo más efectivas a nivel académico y obteniendo, por lo general, mejores resultados, con la ventaja de ser consideradas mejores estudiantes (Subirats y Brullet 60; Marrero 208). No obstante, en el ámbito laboral tienen más facilidades los hombres. Eso podría deberse a que los hombres tendrían más expectativas de participación en asociaciones políticas y de estudiantes, al permitirles poner más en práctica su capacidad de liderazgo y competitividad y ser tenidos más en cuenta (Diniz et al. 9).

En el sistema educativo, el profesorado es un factor clave en la configuración de la identidad escolar de los/las alumnos/as. Las categorizaciones de género que realicen en sus prácticas discursivas van a tener una gran influencia en las concepciones personales de alumnos y alumnas. Este fenómeno también tiene lugar en el ámbito familiar, ya que, como aparece en las entrevistas del estudio, las concepciones de los padres y de las madres también tienen gran influencia en los roles de género previos que los alumnos y las alumnas tienen al iniciar su escolarización. Así pues, un aspecto muy relevante es la manera como familiares y maestros se relacionan con los alumnos y las alumnas, y las expectativas que depositan en cada uno. Según algunos estudios (Acker 120; Marrero 195), el profesorado suele prestar más atención a los alumnos que a las alumnas, incluso en algunas ocasiones al límite, oprimiendo, degradando, devaluando y ridiculizando sus intervenciones. De la misma manera, el lenguaje que utiliza el maestro también resulta muy relevante, ya que, en ocasiones, con la utilización del género 'neutro' se deja de nombrar a las mujeres, lo que rebaja el valor simbólico de ser mujer (Flecha García 56). Por otra parte, la formación docente y los currículos escolares no

incluyen la formación de género de manera explícita, sino que lo hacen de una manera implícita y performativa, siempre tendiendo al endocentrismo (Major y Santoro 60-61). Este hecho es el precursor de que en la escuela se tienda a reproducir un sistema patriarcal que condiciona profundamente las prácticas sociales en diferentes ámbitos de convivencia humana, obstáculo para el buen desarrollo de las relaciones democráticas (Auhadeeva *et al.* 35; Dlamini y Adams 126).

Teniendo todo esto presente, el significado de éxito se asocia a la obtención de buenos resultados en las áreas instrumentales, principalmente en las relacionadas con el ámbito científico-técnico, entendido como una forma de conocimiento superior y válido y asociado, tradicionalmente, al ámbito masculino (Pachecho Padrón de Guevara 653). Entonces, el objetivo principal del sistema educativo consistiría en formar alumnos y alumnas de éxito según los parámetros sociales normativos, produciendo un efecto de disgregación subjetiva.

4. MÉTODO

4.1. Investigación narrativa

El giro narrativo en las Ciencias Sociales de los últimos años ha promovido el incremento de estudio de narrativas en el ámbito académico, entendiendo la construcción de la identidad como una verdad discursiva (Denzin y Lincoln 344). Siguiendo esta orientación, hemos llevado a cabo una investigación narrativa para incluir a las personas en calidad de contadoras de historias, basándonos en el punto de partida narrativo según el cual construimos nuestra realidad mediante la interpretación y reinterpretación de nuestras propias experiencias. Somos al mismo tiempo narrador y protagonista de nuestra vida. Las narraciones son «la única forma de acción lingüística adecuada para mostrar la existencia humana como acción contextualizada. Las descripciones narrativas muestran que la actividad humana es una implicación en el mundo con propósito» (Polkinghorne 5). De la misma manera, el análisis narrativo permite comprender cómo se configuran y exponen los significados personales y el valor relacional que los conforma (Sparkes y Devís 52), siendo la investigación narrativa cada vez más utilizada en el ámbito educativo, ya

que ayuda a dar sentido a las situaciones escolares desde el punto de vista de quien las relata (Connelly y Clandinin 11).

4.2. Participantes

En el trabajo que presentamos hemos puesto el foco en la voz de diez sujetos protagonistas. La elección de sus relatos² escolares se ha llevado a cabo mediante tres criterios básicos: 1) representación equitativa de género: cinco narrativas de chicas y cinco de chicos para comparar el discurso femenino y masculino sobre la experiencia escolar, sus atribuciones y sus vivencias concretas; 2) grado de complejidad y elaboración: hemos optado por las entrevistas más completas, complejas y elaboradas para incorporar una diversidad de marcos de significación; 3) selección al azar: de las que cumplían con estos requisitos, hemos realizado una selección al azar.

4.3. Instrumentos

La técnica de recogida de información fue la entrevista semi-estructurada. Las preguntas fueron validadas por cinco expertos y expertas de cuatro universidades diferentes (Universitat Ramon Llull, Universitat de les Illes Balears, Universidad de Murcia y Universidad Pablo de Olavide). Las entrevistas fueron moduladas por los/las investigadores/as con once preguntas previas para orientarlas, pero se iban adaptando al discurso de la persona entrevistada, incluyendo preguntas a lo largo de la narración que pudieran ayudar a profundizar en la comprensión de los relatos. Este proceso implica que quien investiga es considerado un miembro activo del proceso, contribuyendo a la interpretación de la realidad del sujeto, hecho que nos otorga una mirada más amplia del fenómeno social que estamos investigando (Bolívar, Domingo y Fernández 67; Biblia y Bonet-Martí 14-15).

4.4. Procedimiento

Hemos desarrollado el procedimiento en función de los tres objetivos secundarios planteados en la introducción.

2. En el proyecto se realizaron un total de 102 entrevistas (30 a estudiantes adolescentes con éxito escolar).

Objetivo 1. Definir y Categorizar los principales aspectos que configuran la identidad escolar.

Hemos entendido la mismidad, la ipseidad y el aspecto relacional como categorías para clasificar la identidad. La mismidad, la hemos relacionado con la parte constitutiva de la persona, lo que creemos que somos y decimos de nosotros; la ipseidad, aspectos del yo que estamos construyendo de una manera más dinámica y, por lo tanto, estamos en proceso de elaboración más plausible; y el aspecto relacional, que en el caso de nuestro estudio se focaliza en la otredad derivada del ámbito escolar (compañeros, profesorado y escuela). Una vez divididos estos tres aspectos, hemos identificado una primera codificación de las narrativas escolares según estos parámetros.

Objetivo 2. Identificar los estereotipos de género en las narrativas escolares de los y las adolescentes.

Hemos analizado los estereotipos de género que surgían de las narrativas escolares utilizando como códigos las categorías performativas de género que surgieron del estudio de Sandra Bem, quien desafió las concepciones estáticas de género mediante la creación del *Inventario de Rasgos de Roles Sexuales*³ (Bem, *Measurement* 156) [validado por Lin y Billingham 258-259]. Este inventario consta de 60 adjetivos, de los cuales 20 son estereotípicamente femeninos, otros 20 son masculinos y 20 no tienen tipificación de género. Sandra Bem introdujo la idea de que no hay unos roles de género predeterminados, y que una persona puede ser altamente femenina, altamente masculina o tener una identidad de género andrógina o indiferenciada. El inventario está fundamentado en la concepción de la persona como alguien que ha interiorizado las tipificaciones sexuales estandarizadas de la sociedad, describiendo el comportamiento que se espera del hombre y de la mujer. Por lo tanto, las características se han seleccionado por un muestreo que mostraba las conductas sociales deseables para ambos géneros (156-157). En nuestro estudio no utilizamos el inventario de la manera tradicional, sino que únicamente recurrimos a las tipificaciones femeninas y masculinas con el fin de realizar un análisis discursivo de las narrativas escolares de los participantes que nos

3. *Sex Role Inventory Traits* (BSRI)

ayude a centrar la problemática y a contextualizar el análisis. Sin embargo, no creemos que existan unas categorías previas que puedan definir cómo deben ser los géneros femenino y masculino, sino que nos basamos en una tipificación previa que muestra una categorización basada en unos prejuicios sociales existentes para comprobar si los/las estudiantes los hacen suyos. En nuestro caso solo hemos utilizado los códigos de los *feminine ítems* y *masculine ítems*⁴. Para realizarlo, hemos definido cómo entendemos cada adjetivo y hemos buscado estas referencias en las narrativas de los/las adolescentes. Hemos realizado los análisis con el apoyo del programa informático Atlas.Ti.

Objetivo 3. Valorar la presencia o ausencia de significantes que se refieren a estereotipos de género en cuestiones identitarias.

Hemos valorado las categorías performativas de las alumnas y los alumnos ubicadas en los diferentes apartados identitarios. Esto nos servirá para identificar y analizar la influencia de los estereotipos y su posición en el relato de una manera global.

5. RESULTADOS

Globalmente los relatos de las alumnas son más largos y están más elaborados. En algunos casos parecen que quieren justificar sus experiencias, vivencias y creencias utilizando muchos argumentos de manera extensa. En todos los casos que hemos analizado, las participantes presentan ítems femeninos y masculinos, aunque estos últimos en menor medida. En cambio, en el caso de los alumnos nos encontramos con relatos breves y concisos. Al contrario que las chicas, no sustentan sus vivencias sobre tantas experiencias personales ni se muestran tan proclives a justificar sus acciones u opiniones respecto a lo

4. Los ítems femeninos utilizados han sido: cariñosa, alegre, ingenua, compasiva, no usa lenguaje vulgar, no le gusta sufrir, femenina, adulatora, amable, inocente, le gustan los niños, leal, sensible a las necesidades ajenas, tímida, habla suave, empática, tierna, comprensiva, acogedora y complaciente. Los ítems masculinos utilizados fueron: actúa como un líder, agresivo, ambicioso, analítico, asertivo, atlético, competitivo, defiende sus creencias, dominante, convincente, tiene habilidades de liderazgo, independiente, individualista, toma decisiones fácilmente, masculino, autosuficiente, tiene una personalidad fuerte, está dispuesto a posicionarse, está dispuesto a tomar riesgos (Bem, *Measurement* 156).

que están narrado. La mayoría de alumnos presentan más ítems masculinos que femeninos.

En el caso de las chicas, las participantes 1 y 3 coinciden en que son ambiciosas en todos los aspectos de su identidad «*No sé, yo me veo una persona muy perseverante, ¿no? Que no quiere quedar con la duda de las cosas, ¿no? Me veo una persona que si veo una duda busco los medios necesarios pá que (no) se me quede. Muy exigente como has visto antes*» (participante 1) y «*tengo ganas de conseguir lo que quiero*» (participante 3). En la participante 1 no identificamos otros ítems masculinos, de manera que, en sus aspectos constitutivos, constituyentes y de alteridad se repite el mismo patrón; persona complaciente, adulatora, tímida, que le gustan los niños, que es sensible a la necesidad ajena y muy complaciente: «*Yo soy mediadora e intento ayudar a hacer la mediación. Y, también, me pusieron de mentora. Esto es si algún niño pequeño tiene alguna dificultad de estudio acuden a mí*» (participante 1). La participante 3 presenta algún ítem masculino más, de manera que defiende sus creencias ante sus compañeros y se muestra fuerte de manera constituyente, «*las malas experiencias que he tenido en el pasado, da hacer lo que yo quiera, que mis metas no permitir que nadie las bloquee y seguir adelante sea lo que sea*».

Las participantes 4 y 5 presentan más ítems masculinos que las anteriores, sobre todo en los aspectos de la mismidad y la ipseidad, presentándose como personas competitivas, autosuficientes, analíticas, ambiciosas, que defienden las creencias propias, asertivas e independientes, «*soy muy competitiva*» (participante 4) y «*si alguien se dirige a mí de una manera incorrecta yo no me corto nada, le contesto rápido, porque además tengo carácter*» (participante 5). Sin embargo, no muestran casi ítems masculinos relacionados con la alteridad. En el caso de la participante 4, se muestra complaciente, sensible a las necesidades ajenas, tímida, acogedora y muy inocente, «*eran demasiadas cosas para mí, iba a clases, pero no estaba en lo que estaba y no me sentía capaz, además en ese tiempo lo pasé un poco mal porque no tenía amigos y es que yo soy una persona un poco tímida, tenía mi compañera de habitación, pero nada más*». La participante 5 se muestra muy complaciente y comprensiva, pero también muestra asertividad en la mismidad, «*bueno, lo que me ha ido siempre muy bien (es que ahora diré una cosa y parecerá muy en plan abstracto) pero ser feliz. Esto es lo que más me ha ayudado, podríamos decir. Cuando empiezas a ponerte 'que si problemas, que si no sé qué, que si no sé cuántos' todo va mal. Si eres feliz...*

Bueno, hay esto, pero bueno, no lo podrás cambiar, aunque estés triste, entonces, siempre ser positivo». Hay chicas que ‘masculinizan’ diferentes partes de su relato como forma de subversión. El ejemplo más claro de esto lo vemos en la participante 2, quien presenta en su relato –sobre todo en la mismidad y la ipseidad– más ítems masculinos que femeninos. De esta manera, se percibe como una persona fuerte, independiente, dispuesta a tomar riesgos, analítica, asertiva, autosuficiente y que defiende lo que cree, características que performativamente representaban más al género masculino; encontramos un ejemplo de personalidad fuerte en la mismidad: *«yo desde pequeña tengo mucho carácter, por ejemplo, cualquier comentario machista de algún educador yo se lo devuelvo tan alegremente, e igual otros niños no lo hacen, no lo recriminan».*

En el caso de los chicos, todos los participantes, excepto el participante 5, se podrían definir como normativamente masculinos. Las características que más abundan son: defender creencias propias, personalidad fuerte y asertivo y defender creencias propias, personalidad fuerte, analítico, individualista, autosuficiente, tener habilidades de líder, independiente y dispuesto a tomar riesgos. Un ejemplo es el participante 2, quien se muestra dispuesto a posicionarse de manera constituyente: *«lo típico, si puedes tener a tu hijo ‘encorbatado’ todo el día en un despacho metido entre papeles y un ordenador y cobrando un buen sueldo pues mejor, pero es que así yo no voy a ser feliz haciendo algo que no me gusta, que cobro más? Pero bueno la felicidad no la da el dinero».* En estos casos se cumplen con los roles esperados al género masculino. El participante 5 presenta una particularidad, ya que se define con más características típicamente femeninas que masculinas. En la mismidad aparece como analítico y de personalidad fuerte, pero también como una persona tímida, características que comparte con su parte más constituyente, donde añade que le gustan los niños.

En relación al ámbito académico y a la alteridad, las participantes 1, 3, 4 y 5 se presentan como adulatoras, complacientes, tiernas, tímidas y comprensivas: *«Es un buen instituto, no he tenido ningún problema. Y no sé, me ha gustado siempre»* (participante 5), incluso la participante 2, que aun mostrándose como una persona dominante, con personalidad fuerte, que defiende lo que cree, leal, dispuesta a posicionarse, ambiciosa, asertiva y analítica tanto con el profesorado como con los compañeros y las compañeras, también se muestra muy complaciente ante ellos. *«Mi tutora de 1.º de bachillerato era*

súper importante [...]. Ella confiaba mucho en que yo podía llegar a ser alguien en la vida. Entonces yo en 1.º de Bachillerato la decepcioné un poquito. También veía en ella, que cuando se propone algo siempre lo hace, tiene esa actitud, tiene su carácter que a mí me gusta, me gustaría ser como ella en la vida». De esta manera, toda la transgresión que la participante 2 presenta en los aspectos más personales, queda diluida en el aspecto escolar y relacional, ya que se adapta a las características que debe tener una 'buena estudiante', mostrándose agradecida y complacida ante los demás agentes escolares, especialmente delante de la figura del profesor.

En el caso del alumnado, podemos constatar esta tipificación femenina en los participantes 1, 3, 4 y 5. El participante 1 se muestra tímido y complaciente ante su profesorado, «la tutora que es alguien que nunca me falló si dijo que yo aprobaría y así fue, para mí durante la primaria ella sería la profesora que más me ayudó». El participante 3 se muestra acogedor ante la otredad de sus profesores y tímido ante sus compañeros y compañeras, «porque no tengo a nadie con quien ir, pero la verdad es que a mí me encantaría. Sí [a las actividades]», el participante 4 presenta características que le definen como acogedor y complaciente ante su profesorado, «él me aconsejó un montón. Me ayudaron demasiado, no sé, no puedo pedir más». De la misma manera, el participante 5 aparece muy complaciente, tímido y adulador con su profesorado y empático y adulador con sus compañeros y compañeras, «un año, me acuerdo que el primer año de tercero cuando dejé de ir mis compañeros estaban despreocupaos y me mandaban cartas y esas cosas, todo muy bonito y me eché a llorar y eso. Pero, en general mucha gente me ha ayudao». No obstante, los participantes 2 y 4, además, se definen a sí mismos ante el profesorado como agresivos «por ejemplo en mi caso, ¿en segundo pues los profesores ya me tenían clavado que eras el malo de la clase y te dicen para qué vienes a clase?» (Participante 2), característica que les ha creado problemas y dificultades en el ámbito escolar. En la mayoría de estos casos podemos ver cómo, de la misma manera que las chicas, buscan agradar y ceñirse al entorno escolar.

6. DISCUSIÓN

La mayoría de las chicas presentan más características consideradas tradicionalmente femeninas. Cumplen los estereotipos de su género, son disciplinadas,

agradables, cariñosas, comprensivas, etc. se muestran y definen desde una faceta más emocional (Kurtz-Costes *et al.* 604-605; Nadler, Berry y Stockdale 519; Tomasetto y Appoloni 200). Al definirse en el ámbito escolar mediante los ítems femeninos, tienen más facilidad para tener éxito escolar y ser consideradas buenas estudiantes, ya que al obedecer las normas sociales implícitas cumplen con el 'ideal' del buen alumno (Subirats y Brullet 60; Marrero 195; Weis, Heikamp y Trommsdorff 442; Spinath, Eckert y Steinmayr 240). Un hecho a subrayar es que, en estos casos, encontramos ítems masculinos sobre todo en la ipseidad y la mismidad, las categorizaciones identitarias relacionadas de manera directa con los autoconceptos personales, por lo tanto, en la manera como queremos mostrarnos ante nosotros y frente a los demás. Este aspecto es importante, ya que, aunque mayoritariamente cumplen con los roles que la sociedad les otorga, parecen mostrar querer ir más allá; no obstante, no parecen superar los estereotipos, sino que 'masculinizan' diferentes partes de su relato como forma de subversión. En cambio, los alumnos se presentan como personas viriles, desafiantes, asertivos, directivos, etc., características que se relacionan con el ámbito lógico e instrumental (Kurtz-Costes *et al.* 604-605; Nadler, Berry y Stockdale 519; Tomasetto y Appoloni 200) El participante 5 presenta una particularidad, ya que se define con más características típicamente femeninas que masculinas. En la mismidad aparece como analítico y de personalidad fuerte, pero también como una persona tímida, características que comparte con su parte más constituyente, donde añade que le gustan los niños.

En relación al ámbito escolar y la alteridad, tanto las alumnas como los alumnos presentan, mayoritariamente, más ítems femeninos que masculinos, hecho que puede comportar una confrontación personal entre las demandas escolares y las sociales, sobre todo en el caso de los chicos. Esto se debe a que en el ámbito social se transmite el género como una división binaria, hombre-mujer, relacionando a las chicas con competencias más emocionales, y a los chicos con competencias más técnicas y lógicas. Por lo tanto, parece que los alumnos partan con ventaja, ya que actualmente el éxito se relaciona más con las competencias científico-técnicas (Beck, *Democracy* 135 y *Acting Women*, 37; Bourdieu 32; Lipovetsky 271; Marrero 193; Pacheco Padrón de Guevara 653; Flecha García 57). No obstante, desde la escuela se define al 'buen estudiante' mediante características asociadas tradicionalmente al

ámbito femenino (silenciosa, obediente, dócil, etc.). De manera que, aunque en la escuela y la sociedad se fomenta la división binaria del género y parece que favorece a los chicos, los estereotipos asociados al ámbito masculino no concuerdan con las premisas que se buscan para ser un 'buen estudiante', hecho que puede disminuir su éxito escolar (Endepohls-Ulpe 20; González Jiménez 461). Así, en el caso de los chicos existe una mayor fragilidad a la hora de definir y encontrar su lugar como buenos alumnos, ya que ello supone una 'feminización' de actitudes y comportamientos en contextos escolares. Para tener éxito escolar, los participantes han tenido que adaptar aspectos de su identidad a las *demandas* de la escuela, situados en un contexto escolar que prioriza o más bien confirma un modelo feminizado de actitud y conducta. Esta conceptualización escolar acaba perjudicando más a los chicos, ya que mientras el ámbito social parece transmitirles unos roles 'típicamente masculinos' que tienen que adaptar en su condición de hombres, para poder llegar a agradar al profesorado y tener éxito escolar, tienen que ceñirse a las actitudes y estereotipos que tradicionalmente se han considerado femeninos (Kretschmer, Leszczensky y Pink 251). Otro de los factores claves en la configuración de la identidad escolar y en la alteridad ha sido el profesorado. En los casos que hemos analizado, la mayoría de los participantes buscaban complacer al profesorado, ya que los que no consiguen este efecto parecían ser objetos de discriminaciones sobre su capacidad para continuar con los estudios y, como consecuencia, tener éxito escolar. Esta disyuntiva abre una nueva pregunta, ¿cómo podríamos revertir este proceso de éxito escolar igual a feminización?

La respuesta la encontramos de maneras diversas. Hay autores que defienden que la mejor manera de combatir los estereotipos de género en la escuela es la educación diferenciada. Según su opinión, esto mejoraría la relación entre el alumnado y el maestro, de manera que este último podría adaptarse a las necesidades específicas y maneras de aprender del alumnado, incidiendo en el conocimiento sin un prejuicio preestablecido por cuestión de sexo. Ello resultaría especialmente beneficioso en el caso de los chicos, para ayudar a reducir la 'cultura anti académica' relacionada con actitudes tradicionalmente masculinas (Malacova 234-235; Bell-Lloc).

No obstante, si partimos de la base que el sexo es una pertenencia más de la persona y que el género es una categoría performativa construida alrededor

de determinados prejuicios establecidos a nivel social, la educación diferenciada sería una fuente de discriminación al consolidar la oposición entre género masculino y femenino, y que a la larga contribuye a abastecer y a legitimar los prejuicios. Si la práctica escolar no debe estar definida a priori, los prejuicios sobre las implicaciones del ser hombre y ser mujer tampoco deberían estarlo. La formación del profesorado y la conceptualización del ámbito escolar y de los documentos que lo orientan, como el currículum educativo, deberían especificar la pluralidad del vínculo escolar y la necesidad de enseñar y educar desde la experiencia personal, valorando a los alumnos y a las alumnas como personas individuales más que como sujetos preestablecidos por categorizaciones que les otorgan sus pertenencias personales (Dubet, *Escuela* 434).

7. CONCLUSIONES

Teniendo presente la teoría del esquema de género de Sandra Bem y los marcos de significación de Judith Butler, hemos podido observar que la mayoría de los/las entrevistados/as construyen su identidad escolar siguiendo los ítems de género tradicionalmente masculinos y femeninos. No obstante, hay diferencias entre las categorías de mismidad, la ipseidad y el ámbito relacional. La mayoría de los alumnos, excepto uno, se caracterizan como sujetos típicamente masculinos en el ámbito constitutivo y constituyente. En el caso de las chicas, aunque asumen sin dificultades roles considerados típicamente ‘femeninos’ tienden a presentar en la mismidad y la ipseidad algunas caracterizaciones consideradas típicamente masculinas, sobre todo nombrándose o exponiéndose como personas muy ambiciosas. No obstante, aunque tanto chicas como chicos presenten, principalmente, tipificaciones de género normativas, se les ha considerado estudiantes con éxito escolar. Esta variable podría atribuirse a una determinada experiencia relacional que prioriza el sistema escolar: tanto las alumnas como la mayoría de alumnos presentaban un gran número de características típicamente femeninas, mostrándose muy complacientes, tanto con el maestro y los compañeros como en relación al centro escolar. Este hecho implica que, independientemente de las categorías de género que presenten como autoconcepto, se muestran ante su profesorado como ‘buenos estudiantes’ aquellos sujetos que presentan comportamientos

dóciles y heterónomos, tradicionalmente atribuidos al prejuicio del género femenino.

Este modelo feminizado de éxito escolar abre el debate en torno a qué podemos hacer para revertir el proceso en el ámbito escolar. Las variables de éxito escolar se encuentran feminizadas, pero estos valores resultan contraproducentes en el mercado laboral de una sociedad patriarcal todavía presente. Así pues, los hombres tienen más facilidades para moverse por el mundo laboral, cuyas características están asociadas típicamente al género masculino. Esto podría provocar que, en la edad adulta, sean las mujeres las que tengan que *asumir* características típicamente masculinas ante los demás para poder ser exitosas profesionalmente, en lugar de producir cambios estructurales que facilitaran un ambiente laboral más abierto, plural y democrático. Ambos procesos también deberían poder revertirse en el ámbito escolar incidiendo en diferentes puntos, como por ejemplo (entre otros): incorporar la orientación de género en el currículo del maestro, modificar los currículos escolares para incidir en las cuestiones de género, ser cuidadoso con el lenguaje que utilizamos cuando nos referimos a las/los alumnas/os, y tratar el género como una pertenencia más que se puede modificar en un sentido performativo y que no está supeditada a la falsa categoría de sexo.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acker, Sandra. *Género y Educación: Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea, 1995.
- Adigun, Joseph, John Onihunwa, Eric Irunokhai, Sada Yusuf y Adesina Olubunmi. «Effect of Gender on Students' Academic Performance in Computer Studies in Secondary Schools in New Bussa, Borgu Local Government of Niger State». *Journal of Education and Practice* 33.4 (2015): 1-7.
- Auhadeeva, Ludmida, Iskander E. Yarmakeev y Aver E. Aukhadeev. «Gender competence of the modern teacher». *International Education Studies* 8. 2 (2015): 32-37.
- Barajas, Heidi y Jennifer L. Pierce. «The significance of race and gender in school success among Latinas and Latinos in college». *Gender & Society* 15.6 (2001): 859-878.
- Beck, Ulrich. *Democracy without Enemies*. Cambridge: Polity Press, 1998.

- «Acting as Women. The Effects and Limitations of Gender in Local Governance». *The Impact of Women in Public Office*. Ed. Sandra Carroll. Bloomington: Indiana University Press (2001): 49-67.
- Bem, Sandra. «The measurement of psychological androgyny». *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 42.2 (1974): 155-162.
- «Gender schema theory: A cognitive account of sex typing». *Psychological review* 88. 4 (1981): 354-364.
- «Gender schema theory and its implications for child development: Raising gender-aschematic children in a gender-schematic society». *Signs: Journal of women in culture and society* 8.4 (1983): 598-616.
- Biblia, Bárbara y Jordi Bonet-Martí. «La construcción de narrativas como método de investigación psico-social. Prácticas de escritura compartida». *Forum: Qualitative Social Research* 10.1 (2009): 1-23.
- Bolívar, Antonio, Jesús Domingo y Manuel Fernández. *La Investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla, 2001
- Bourdieu, Pierre. *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama, 1999.
- Brendler, Beth M. «Diversity in Literary Response: Revisiting Gender Expectations». *Journal of Education for Library and Information Science* 55.3 (2014): 223-239.
- Butler, Judith. *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. México DF: Paidós, 2001.
- *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós, 2006.
- Camps, Victoria. *Virtudes Públicas*. Madrid: Calpe, 1993.
- Connelly, Michael y Jean Clandinin. «Relatos de experiencia e investigación narrativa». *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Ed. Jorge Larrosa. Barcelona: Laerte, 1995. 11-59.
- Cruz, Manuel. *Narratividad: La nueva síntesis*. Barcelona: Nexos, 1986.
- Denzin, Norman e Yvonna Lincoln. *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 2000.
- Diniz, Antonio, Sonia Alfonso, Alexandra M. Araújo, Manuel Deaño, Alexandra R. Costa, Angeles Conde y Leandro S. Almeida. (2018). «Gender differences in first-year college students' academic expectations». *Studies in Higher Education*, 43.4 (2018): 689-701.
- Dlamini, Eunici Teresa y Jabulile Dorothy Adams. «Patriarchy: A Case of Women in Institutions of Higher Education». *Perspectives in Education* 32.4 (2014): 121-133.

- Dubet, François. *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada, 1998.
- *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?*. Barcelona: Gedisa, 2006.
- Endepohls-Ulpe, Martina. *Women's choices in Europe: Influence on education, occupational career and family development*. Münster: Waxmann, 2012.
- Escudero, Juan María. «Fracaso escolar, exclusión educativa. ¿De qué se excluye y cómo? Profesorado». *Revista de Currículum y Formación del Profesorado* 1.1 (2005): 1-24.
- Flecha García, Consuelo. «Desequilibrios de género en educación en la España Contemporánea: causas, indicadores y consecuencias». *AREAS. Revista Internacional de Ciencias Sociales* 33 (2014): 49-69
- Freud, Sigmund. *Psicología de las masas y análisis del yo*. Buenos Aires: FV Éditions, 1999.
- Gaspard, Hanna, Allan Wigfield, Yi Jiang, Benjamin Nagengast, Ulrich Trautwein y Herb W.Marsh. «Dimensional comparisons: How academic track students' achievements are related to their expectancy and value beliefs across multiple domains». *Contemporary Educational Psychology* 52 (2018):1-14.
- González Jiménez, Rosa María. «Escuelas mixtas y exclusivas de alumnas: su efecto en el interés de las estudiantes por las matemáticas». *Ciencia, tecnología y género en Iberoamérica*. Eds. Norma Blázquez Graf y Javier Flores. México DF: Centro de investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, 2005. 459-470. <<http://www.bell-lloc.org/en/educational-project/gender-differentiated-education>>. Consultado el 01-09-2017
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <<https://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras/Datosycifras1516esp.pdf>>. Consultado el 20-05-2017
- Kretschmer, David, Lars Leszczensky y Sebastian Pink. «Selection and influence processes in academic achievement—More pronounced for girls?». *Social Networks* 52 (2018): 251-260.
- Kurtz-Costes, Beth, Kristine E. Copping, Stephanie J. Rowley y Ryan Kinlaw. «Gender and age differences in awareness and endorsement of gender stereotypes about academic abilities». *European Journal of Psychology of Education* 29.4 (2014): 603-618.

- Li, Jie, Xue Han, Wangshuai Wang, Gong Sun y Zhiming Cheng. «How social support influences university students' academic achievement and emotional exhaustion: The mediating role of self-esteem». *Learning and Individual Differences* 61 (2018): 120-126.
- Lin, Yi-Ching y Robert E. Billingham. «Relationship between parenting styles and gender role identity in college students». *Psychological reports* 114.1 (2014), 250-271.
- Lipovetsky, Gilles. *La tercera mujer. Permanencia y revolución de lo femenino*. Barcelona: Anagrama, 1999.
- Major, Jae y Ninetta Santoro. «'Sensible girls' and 'silly boys': what do teachers need to know about gender?». *The Australian Educational Researcher* 41. 1 (2014), 59-72.
- Marrero, Adriana. «La escuela transformadora. Evidencias sobre las relaciones entre educación y género. Una propuesta teórica de interpretación». *Papers: revista de sociologia* 90 (2008), 191-211.
- Morgade, Graciela. «Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media». *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* 24 (2006): 27-33.
- Nadler, Joel, Seth A. Berry y Margaret S. Stockdale. «Familiarity and sex based stereotypes on instant impressions of male and female faculty». *Social Psychology of Education* 16. 3 (2013): 517-539.
- Pacheco Ladrón de Guevara, Lourdes C. «De una epistemología masculina (razón instrumental) a epistemologías femeninas (cuerpo sensible)». *Ciencia, tecnología y género en Iberoamérica*. Eds. Norma Blázquez Graf y Javier Flores. México DF: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, 2005. 653-661.
- Polkinghorne, Donald. «Narrative configuration in qualitative analysis». *International Journal of Qualitative Studies in Education* 8.1 (1995), 5-23.
- Ricoeur, Paul. *Sí mismo como otro*. México DF: Siglo XXI, 1996.
- Riera, Jordi, Jordi Longás, Roser de Querol, Jordi Diaz, Elena Carrillo, Irene Cussó, Eduard Longás y Eva Rodríguez. *Evaluación del impacto de los factores familiares, comunitarios y pedagógicos de las trayectorias de éxito escolar de alumnos de secundaria en entorno de pobreza relativa. Informe técnico*. Barcelona: Fundació Blanquerna, 2017.
- Sparkes, Andrew C., y José Devís. «Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte». *Educación, cuerpo*

- y ciudad: el cuerpo en las interacciones e instituciones sociales*. Ed. William Moreno Gómez y Sandra Maryory Pulido Quintero. Medellín: Funámbulos Editores, 2007. 43-68.
- Spinath, Birgit, Christine Eckert y Ricarda Steinmayr. «Gender differences in school success: what are the roles of students' intelligence, personality and motivation?». *Educational Research* 56.2 (2014): 230-243.
- Subirats, Marina y Cristina Brullet. *Rosa y azul, la transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Ministerio de Cultura. Instituto de la Mujer, 1998.
- Tomasetto, Carlo y Sara Appoloni. «A lesson not to be learned? Understanding stereotype threat does not protect women from stereotype threat». *Social Psychology of Education* 16.2 (2013): 199-213.
- Tzanakis, Michael. «Bourdieu's social reproduction thesis and the role of cultural capital in educational attainment: A critical review of key empirical studies». *Educate* 11.1 (2011): 76-90.
- Voyer, Daniel y Susan Voyer. «Gender differences in scholastic achievement: A meta-analysis». *Psychological Bulletin* 140. 4 (2014): 1174-1204.
- Weis, Mirjam, Tobias Heikamp y Gisela Trommsdorff. «Gender differences in school achievement: The role of self-regulation». *Frontiers in psychology* 4 (2013): 442.