

ASPIRACIONES VOCACIONALES DE ESTUDIANTES MUJERES EN RIESGO DE FRACASO ESCOLAR

Línea Temática: Factores, tipos y perfiles asociados al abandono- Investigación

*Marleen Adriana Westermeyer-Jaramillo, Universidad de La Frontera, marleen.westermeyer@ufrontera.cl
Sonia Eliana Osses-Bustingorry, Universidad de La Frontera, sonia.osses@ufrontera.cl
Catalina Ignacia Abarzúa-Miranda, Universidad de La Frontera, catalina.abarzua@ufrontera.cl*

Resumen

Las Naciones Unidas indican que, para alcanzar una educación de calidad, deben superarse las brechas de género. Se buscó: 1) describir las aspiraciones vocacionales de estudiantes mujeres en riesgo de fracaso escolar; y 2) reflexionar cómo estas aspiraciones pueden afectar su trayectoria en Educación Superior. Se analizaron las narrativas de estudiantes mujeres en riesgo de fracaso escolar, de sus madres y profesores. La condición de riesgo de fracaso fue evaluada según: 1) un modelo de regresión logística para predecir la repitencia en primero medio, y; 2) la repitencia en primero medio. La selección a partir del primer indicador, fueron casos atípicos, estudiantes con condiciones desfavorables que no repitieron. La reflexión asociada al segundo objetivo, se realizó en base a la literatura. Las estudiantes seleccionadas a partir del primer indicador, presentaron anhelos de continuar estudios superiores, apoyadas por su entorno. Se sostiene que esto también podría ser un factor protector de fracaso en Educación Superior. En el caso de las estudiantes que repitieron primero medio, se observa un quiebre vocacional, decantando en ocupaciones elegidas mayormente por mujeres. La motivación de las estudiantes por estudiar determinada carrera podría condicionar su permanencia en ella.

Palabras claves

Fracaso Escolar, Género, Aspiraciones Vocacionales, Trayectorias Educativas.

Contextualización

Existe evidencia que se contradice respecto a las brechas de género en educación: por una parte, se encuentran estudios que indican que los hombres tienen un mayor riesgo de fracaso escolar respecto a las mujeres (Moles-López et al., 2022); por otra parte, existen estudios que indican que el género no es un predictor del desempeño educativo (Sanches & Ulloa, 2021). A pesar de lo anterior, el profesorado mantiene expectativas en sus estudiantes que están condicionadas por el género (Fernández & Hauri, 2016), lo que se tensiona con uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Organización de las Naciones Unidas (2021), que estipula que, para alcanzar una educación de calidad, se debe disminuir la brecha educativa que posiciona a las mujeres en desventaja.

Otra manifestación de la brecha de género en educación, guarda relación con la concentración femenina o masculina en determinadas familias profesionales: las mujeres suelen ocupar más plazas en rubros asociados al cuidado (salud, educación y servicios sociales) y en rubros asociados a estereotipos de género (imagen personal y textiles); mientras que la predominancia masculina se constata en los rubros de la industria, la construcción y la tecnología (Aguado et al., 2020).

Con el fin de aportar con elementos que permitan comprender de manera más profunda las brechas de género en educación, se presentan dos apartados de antecedentes teóricos y empíricos: el primer



de ellos versa sobre género y rendimiento escolar, mientras que el segundo aborda la temática de género y aspiraciones vocacionales.

I. Género y rendimiento escolar

El enfoque de género y rendimiento escolar, son dos variables que se aplican de acuerdo a distintas teorías, como también desde distintas experiencias de vida. Ahora bien, las brechas de género existen y hay creencias que son visibles de acuerdo a cada comunidad educativa. En función de lo anterior, Martínez et al., (2020), menciona que “La variable género resulta ser mucho más discriminante en cuanto a los hábitos de estudio que el origen del alumno” (p.7), bajo esta lógica las dinámicas se basan en representaciones preconcebidas desde modelos tradicionales, donde los hombres por ejemplo están ligados a los individuos que participan y hablan más dentro del aula, versus las mujeres donde se privilegia la quietud y que levanten la mano para hablar, lo que es parte del currículo oculto pero que es explícito.

Santos et al. (2020) señalan lo siguiente:

Se ha comprobado que las chicas dedican más tiempo en la realización, están más satisfechas y dedican más tiempo en el estudio para un examen y los chicos precisan de ayuda parental en las tareas y revisión de los materiales necesarios para realizarlas. (p.12)

La reflexión es pensar en qué acciones nos permiten visualizar estos estereotipos, cómo se va construyendo socioculturalmente la escuela si eres mujer u hombre. Es por ello que resulta relevante mirarse a sí mismos como escuelas, en función de las propias prácticas que tienen los profesores en el aula, para así incorporar o potenciar la equidad de género con el objetivo de que se mantenga en el tiempo. Oyarzún et al. (2012) sustentan que:

Mientras se espera que los niños sean competitivos, por lo que las habilidades le sirven para mejorar sus relaciones interpersonales pero no para aumentar su rendimiento, en las niñas el rendimiento parece conectarse con la calidad de las relaciones interpersonales. La orientación a la colaboración y cooperación de las mujeres, se traduciría en mejores relaciones interpersonales lo que contribuiría a un mejor rendimiento académico mediado por un mayor ajuste social (p.6).

Las competencias que adquieren las mujeres también son reflejo de cómo se estructura la sociedad, de hecho la pandemia hizo exacerbar las “responsabilidades” que tiene el rol femenino a nivel social, como por ejemplo el cuidado que tienen las mujeres frente a otros, hijos o hermanos, por lo que tienen menos espacios y horarios para dedicar a sus estudios, lo que no les ocurre normalmente a los hombres, generando que las trayectorias académicas se complejicen con estas y otras limitantes.

II. Género y aspiraciones vocacionales

De acuerdo a datos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2011), las carreras profesionales vinculadas con las ciencias sociales sobre la empresa y el derecho han tenido una mayor participación femenina en casi todas las regiones del mundo, excepto Asia Central. Las ciencias de la vida también representaron algunas de las opciones con mayor frecuencia para las mujeres. No así en el caso de los varones, quienes, en 83 de 84 países tuvieron mayor participación en las áreas vinculadas con ingeniería, industria y construcción.



Zubieta y Herzig (2016) señalan que, para México, en el ciclo escolar 2012-2013, el área de educación y humanidades tenía más del doble del número de estudiantes de sexo femenino con 67,1%, seguido de las áreas de la salud con 65,4% y del área de ciencias sociales y administrativas con 56,2%. El área con mayor participación masculina, en cambio, fue ingeniería y tecnologías con 73,2%. Las autoras señalan que prevalecen las tendencias de participación al ser mujeres y hombres sobre la base de las cuestiones y atribuciones de género, debido a las creencias de que las mujeres son las principales cuidadoras de familiares dependientes y, por lo tanto, pueden aplicar el conocimiento obtenido durante sus estudios en sus áreas “naturales” de desarrollo. López-Sáez (2014), por su parte, afirma que estas elecciones de género han considerado sus creencias al asociar una carrera con sus expectativas. Por ejemplo, argumenta que las mujeres eligen la felicidad al estar en el hogar o de ejercer una profesión. También considera teorías como la del autoconcepto; junto con ello, ubica al sexo y al género al enunciar la estereotipia de género, vinculándola con las asociaciones típicas de estas dos categorías excluyentes. Este autor agrega que las elecciones de género se vinculan al constructo cultural de creencias que se ha asignado a mujeres y hombres, por ejemplo, en el caso de estudiantes de pedagogía e ingeniería industrial, respectivamente.

A partir de los datos mencionados, se puede inferir que los campos del saber profesional continúan presentando sesgos tradicionales de género; que aún existen brechas de género para que las mujeres opten por carreras de ingeniería, matemáticas, ciencias y tecnología; que las niñas prefieren ocupaciones tradicionales relacionadas con el cuidado y protección, como medicina y ciencias de la salud que engloban el cuidado de la salud y las humanidades, mientras los niños seleccionan ocupaciones vinculadas a las ingenierías, industria y construcción.

Dado que las preferencias de carreras no constituyen un hecho aislado que surge espontáneamente en un momento de la vida, sino que se van forjando desde la infancia, se infiere también la importancia de generar en niños y niñas un horizonte variado de las profesiones, realizando actividades curriculares o extra curriculares.

Si se parte del supuesto de que los contextos proporcionan recursos para la formación en orientación vocacional, este tipo de acciones, podría conducir a ampliar el conocimiento de niñas y niños, acerca de las características de las profesiones y les apoyaría en el camino hacia el éxito de sus intereses vocacionales (Macías-González et al. ,2019).

Objetivo

Considerando los antecedentes planteados, esta ponencia se propone como objetivos:

- 1) Describir las aspiraciones vocacionales de estudiantes mujeres en riesgo de fracaso escolar, considerando elementos asociados al género que puedan condicionarlas
- 2) Reflexionar cómo estas aspiraciones vocacionales condicionadas por el género pueden afectar su acceso y permanencia en la Educación Superior

Método

La investigación corresponde al análisis secundario de los datos asociados a una investigación mayor cuyo objeto fue determinar factores asociados al fracaso escolar en la transición Educación Básica y Media en estudiantes de La Araucanía, Chile. Como antecedente contextual, es necesario señalar que esta transición se da entre Octavo Básico (estudiantes de 13-14 años) y Primero Medio (estudiantes 14-15 años).



En el análisis secundario se consideraron las entrevistas a seis estudiantes participantes que poseían uno de estos factores de riesgo de fracaso escolar: 1) el pronóstico de repitencia en primero medio según el modelo de regresión logística construido en la fase cuantitativa de la investigación mayor, con las variables de nivel educativo de la madre, autoestima académica y motivación escolar y; 2) con la repitencia efectiva en primero medio. Además, se consideró las entrevistas a sus madres y grupos focales con sus profesores.

En el análisis de las entrevistas se realizó un análisis cualitativo centrado en aspectos de las categorías de género, fracaso escolar y aspiraciones vocacionales. Los resultados se muestran agrupando los casos según al indicador de inclusión con el que fueron seleccionados.

Para dar cumplimiento al segundo objetivo de la ponencia, se realiza una reflexión basada en los antecedentes teóricos y empíricos disponibles, de modo de poder comprender cómo las aspiraciones vocacionales de las estudiantes en riesgo de fracaso escolar podrían afectar su trayectoria en Educación Superior.

Se contó con asentimientos informados para las estudiantes y consentimientos para sus profesores y padres, aunque finalmente participaron solo sus madres.

Resultados

I. Estudiantes en condición de riesgo por fracaso escolar según el modelo de regresión lineal.

En esta sección, se describen las aspiraciones vocacionales de tres estudiantes mujeres que poseían condiciones que se atribuían a riesgo de repitencia en Primero Medio: baja escolaridad de la madre, autoestima académica y motivación descendidas. Las tres estudiantes en esta condición presentan anhelos de continuar estudios superiores de nivel técnico o profesional, que son reconocidos por sus madres y profesores.

El caso de Susana, corresponde a una estudiante de bajos recursos que pertenece al Programa de Integración Escolar. Estudia en una comuna cordillerana de la región, en un colegio urbano. Le gustaría estudiar gastronomía o ingeniería en prevención de riesgos, para lo que cuenta con el apoyo de sus padres: “mi papá con mi mamá me dice que salga adelante, que estudie, que sea una mejor persona, o sea, me preguntan a veces qué quiero estudiar y eso”. De ahí me dicen que tengo que estudiar lo que a mí me guste, que esté así bien con los que yo elija” (Susana). Aunque tuvo dificultades en Primero Medio, mantuvo una rutina de estudios y con esfuerzo superó la timidez y baja autoestima que la caracterizaba: “Cuando ingresó a primero medio era muy retraída, con problemas de autoestima, pero al darle cariño y confianza fue superando” (Profesora de Susana). Sobre sus sueños, Susana declara “Tener, así como mi casa, mi familia. Sacar a mi mamá con mi papá a conocer el mundo. Como eso. Y obviamente ser feliz, que eso es lo importante”.

El segundo caso, Pascal, es una estudiante que estudia en Angol, capital de la provincia de Malleco. Vive en una pieza arrendada con su hermana mayor, quien la apoya y está pendiente de sus estudios. A pesar de lo anterior, ahora la vida con su madre y disfruta cuando los fines de semana viajan al campo con el resto de su familia. Sobre sus aspiraciones futuras declara: “algún día voy a ser profesional. Voy a poder hacer lo que yo quiera, ayudar a mi hermana más chica”. A fin de sus gustos asociados al campo, quiere estudiar ingeniería en producción ganadera. Es una estudiante que sus profesores declaran que, a pesar de algunas dificultades, contó con el apoyo de sus hermanas y logró aprobar Primero Medio: “es una niña bastante callada, que le cuesta entender algunas materias, pero creo que se esfuerza para poder tener buenas notas, siempre está preocupada de sus notas, de cómo le está yendo, siempre pregunta” (Profesora de Pascal).



El caso de Valeria corresponde a una estudiante que estudia en un colegio urbano municipal. Esta estudiante sortear con éxito Primero Medio, a pesar de que según el modelo de regresión lineal repetiría. Al momento de entrevistarla, cursaba Tercero Medio con un embarazo adolescente. Le gustaría estudiar enfermería o podología y aunque tuvo dudas si podría seguir estudiando al año siguiente, lo logró. Además de la motivación que surge de su bebé, declara “Quiero seguir estudiando para ayudar a mi mamá, somos solas las dos”. Al año siguiente, sus aspiraciones vocacionales cambiaron: “el otro día lo conversábamos, que a ella le gustaba harto Trabajo Social, como que le gusta mucho eso. Y si no puede en una Universidad, le gustaría, aunque fuera en un Instituto para, como ya es mamá, se le complicó más la cosa. Entonces, para empezar, pero ella quiere seguir estudiando” (madre de Valeria).

Estas tres estudiantes comparten los anhelos de ingresar a la Educación Superior y cuentan con el apoyo de su familia para lograrlo. En otros contextos se ha concluido que el apoyo familiar es clave para la prevención de la repitencia (Meriño-Montero, 2021), lo que se condice con estos casos. Sobre sus intereses vocacionales, las dos primeras estudiantes se inclinan por ingenierías, superando las tendencias asociadas al género; mientras que la tercera estudiante responde a las tendencias vistas para el género (Aguado et al., 2020; Zubieta & Herzig, 2016). También se observa en sus motivaciones, el logro de la felicidad y el cuidado de sus familias, lo que coincide con la literatura (López-Sáez, 2014).

II. Estudiantes en condición de riesgo por fracaso escolar según su repitencia previa en primero medio.

Se describen aspiraciones vocacionales de las tres estudiantes consideradas en riesgo de fracaso escolar por repetir primero medio.

El primer caso, Kiara, es una estudiante que en su trayectoria escolar repitió Cuarto Básico y Primero Medio. Ha pasado por varios colegios. Cuando se le entrevistó, estaba en un colegio de niñas, pues su madre decidió colocarla ahí para separarla de su novio, quien tenía actitudes violentas. Kiara señala que repitió de curso, la primera vez porque peleó con su papá, que no vive con ella, lo que le produjo un estado depresivo. Cuando repitió Primero Medio, lo atribuye a las exigencias del colegio. Sobre sus aspiraciones vocacionales declara que en al entrar a enseñanza media le gustaba la biología, pero que como su nueva profesora del ramo no le gustaba, se inclinaba por estudiar Educación de Párvulos: “me gustan mucho los niños, de hecho, cuido niños (...) siempre he ayudado a mis hermanos más chicos a estudiar”. Cuando se entrevistó a sus profesores, Kiara ya no estaba en el colegio: “Ella quería cambiarse a un técnico-profesional, quería obtener un, como un título al salir de cuarto medio” (Profesora de Kiara). Estos vaivenes en las decisiones de la familia y de ella se constataron también cuando se le entrevistó: “Y resulta que ahora que salieron las cosas de las postulaciones fue como... no me quiero ir a un dos por uno ..., pero no sé qué hacer porque acá voy a tener dos años perdidos no voy a salir con nada y si me voy a un dos por uno y si doy la PSU, no voy a tener buenas notas quizás” (Kiara). Finalmente, la estudiante no migró a la modalidad en que se rinden dos años escolares en uno cronológico, pero se cambió a un secundario con formación técnica.

El caso de Jesús corresponde a una estudiante que repitió Primero Medio aun cuando su madre la cambió de colegio abruptamente intentando evitarlo. Jesús es una estudiante que se esfuerza, pero aun así, al iniciar la Enseñanza Media tuvo dificultades. Señala que su lado fuerte es el lado humanista, que sus docentes la incentivan a estudiar Derecho y que le parecen atractivas las



condiciones laborales, pero ella no está tan convencida: “me gustaría estudiar algo por vocación, que a mí me guste hacer lo que estoy haciendo, pero Derecho creo que todos los que son abogados, al final, ya lo hacen por lo que ganan, por lo que consiguen, no me gustaría el día de mañana, no sé, defender a un violador porque es mi trabajo y lo tengo que hacer y eso es lo que me bajonea totalmente de estudiarlo”. El proyectarse defendiendo a un violador rompe el anhelo de la estudiante por seguir la línea de las leyes. Su madre señala que para Jesús la temática de la violencia sexual es especialmente sensible, que le afecta mucho ver casos en los medios de comunicación y que, en lo personal, también ha vivenciado situaciones de acoso que la hacen ir intranquila al liceo. Los profesores tienen otra explicación para las dudas vocacionales de la estudiante: “A ella de alguna manera su familia le hace ver que su única función o lo único que ella puede hacer o proyectarse es como con temas, así como de cosmetología y ese tipo de tema, como maquillajes, peluquería y esas cosas, ¿ya? Cuando ella, claro, ella tiene un talento innato para ese tema” (Profesora de Jesús).

El último caso, de Esperanza, trata de una estudiante que está interna, matriculada en un colegio técnico profesional y que está al cuidado de sus abuelos, porque sus padres se desligaron de ella. Sabe que quiere continuar estudios por temas de posibilidades en el futuro: “yo sé que el estudio nos va a servir harto ya que ahora con el Cuarto Medio no se puede hacer nada y es como que... o sea a mí me motiva a seguir estudiando y hacer esas cosas” (Esperanza), pero no manifiesta una opción clara. Cuando se entrevistó a sus profesores, Esperanza se había cambiado de colegio: “El motivo es que las especialidades que se imparten aquí, en el área comercial, no le interesaban a ella y ella quería algo, ligado a la medicina, entonces, creo yo que se fue a estudiar Asistente Paramédico” (Profesor de Esperanza).

Lo que comparten estas tres estudiantes son cambios abruptos de establecimiento, en los primeros dos casos, como decisión autoritaria de la madre para tratar de evitar situaciones indeseadas. En el tercer caso, no está el apoyo de la madre. El apoyo dado por la familia dista de los casos anteriores, que era más preocupado de los procesos que de los resultados. Como se ha señalado anteriormente, el apoyo familiar es un factor clave a la hora de prevenir el fracaso escolar (Meriño-Montero, 2021). Dos de las tres estudiantes anhelan ocupaciones centradas en el cuidado (educación de párvulos y asistente paramédico), que, según la literatura, son rubros con preponderancia femenina (Aguado et al., 2020; Zubieta & Herzig, 2016). La otra estudiante vacila entre dos opciones distintas, las leyes o el maquillaje; la última opción coincide a la estereotipia de género (Zubieta & Herzig, 2016). De esta estudiante llama la atención además como la empatía frente a las víctimas de violencia sexual es un factor clave en sus reflexiones vocacionales, lo que puede estar relacionado con las respuestas colectivas con que las mujeres resisten este tipo de victimización (Cano-Arango et al., 2022)

III. Reflexión: aspiraciones vocacionales y trayectorias educativas en Educación Superior

La mayor parte de las participantes, catalogadas en condición de riesgo de fracaso escolar, presentan anhelos vocacionales asociados a rubros profesionales con preponderancia femenina, asociados a roles que se la atribuyen a la mujer, como el cuidado de los otros o a la estereotipia de género, como la afinidad con el maquillaje (Aguado et al., 2020; Zubieta & Herzig, 2016). Aún las estudiantes inclinadas por las ingenierías, encuentran en sus motivaciones la felicidad y cuidado de su familia. Algunas de las estudiantes cambiaron de orientación vocacional frente a los quiebres en sus trayectorias educativas. Lo que podría proyectarse a la Educación Superior: la real motivación



de las estudiantes por estudiar determinada profesión podría condicionar su permanencia en Educación Superior (Jaramillo et al., 2021), o bien, darse el caso de que la estudiante ingrese a determinada carrera, pero frente a un tropiezo, manifieste un cambio vocacional abandonando su primera preferencia.

Un factor común de las estudiantes que se escapan a la tendencia y se inclinan por las ingenierías, es que cuentan con el apoyo de sus familias. Estas estudiantes, además, logran superar las dificultades y aprobaron Primero Medio. A partir del estudio de Jaramillo et al. (2021), se sostiene que el apoyo dado por la familia también podría ser un factor protector frente al abandono de la Educación Superior.

Un hallazgo particular del estudio, fue que una estudiante condiciona sus aspiraciones vocacionales por aspectos relacionados a la violencia sexual. Esta empatía debe ser considerada, ya que las instituciones de educación superior han sido blanco de críticas frente al tratamiento que se da a las denuncias y a los mecanismos de prevención del acoso con que cuentan (Flores-Bernal, 2019; Lizama-Lefno & Hurtado, 2019). Esta situación podría ser un factor que se traduzca en la deserción de las estudiantes de sus carreras de pregrado.

Conclusiones

Una limitación de este estudio es que se basa en datos empíricos de la transición Educación Básica-Educación Media. Aun así, con ayuda de la literatura, aporta con elementos hacia la comprensión del fracaso escolar que se extrapolan hacia el ingreso a la Educación Superior.

Uno de los hallazgos, es la importancia del apoyo familiar en la superación del riesgo del fracaso escolar. Esto debe ser especialmente considerado en Educación Superior, ya que muchos estudiantes migran fuera del hogar para estudiar. Las universidades deben considerar planes de acompañamiento que de contención a los estudiantes por el quiebre que esto significa en la relación que tienen con su familia.

Un segundo hallazgo, guarda relación con las vocaciones feminizadas de las estudiantes en riesgo de fracaso escolar. Es necesario generar articulaciones entre las instituciones de Educación Secundaria y Superior, para poder generar instancias en que los estudiantes amplíen su espectro de elección. La real motivación por determinada carrera puede determinar el rendimiento académico.

Finalmente, es necesario que las universidades revisen sus políticas de actuación frente a la prevención y tratamiento de los casos de acoso sexual, pues es un elemento que potencialmente puede marcar las trayectorias de los y las estudiantes víctimas o que empatizan con ellas.

Como proyección de esta ponencia, se propone corroborar empíricamente en Educación Superior la reflexión hecha a partir de la literatura y datos de la Educación Media.

Agradecimientos:

Proyecto FONDECYT Regular N°1170334: “Transición académica entre Educación Básica y Educación Media. Hacia la comprensión profunda de un nudo crítico en el sistema educacional chileno, en vista a su superación”.

Referencias:

Aguado, J. A., Cano Montero, F. J., & Sánchez Pérez, M. J.. (2020). Segregación por género y Formación Profesional: aportaciones al debate sobre la situación actual. *Revista De Sociología De La Educación-rase*, 13(3), 308. <https://doi.org/10.7203/rase.13.3.16583>



- Cano-Arango, B. C., Duque-Monsalve, L. F., Montoya-Escobar, M. C., & Gaviria-Gómez, A. M. (2022). Del silencio a la acción colectiva: voces de mujeres víctimas de acoso sexual en las instituciones de educación superior. *The Qualitative Report*, 27(3), 752-776.
- Fernández, M., & Hauri, S. (2016). La brecha de género en el Simce y el androcentrismo en el discurso de docentes de lenguaje y matemática. *Calidad en la Educación*, (45), 54-89. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652016000200003>
- Flores-Bernal, R. (2019). Políticas de educación superior sobre acoso sexual en Chile. *Educación y Educadores*, 22(3), 343-358. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.3.1>
- Jaramillo, I., Vásquez, J., & Arcila, M. (2021). Análisis de la percepción sobre la permanencia y los factores de riesgo de abandono de la Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia. *Congreso Clabes X, Online*, 21.
- Lizama-Lefno, A. C., & Hurtado, A. (2019). Acoso sexual en el contexto universitario: estudio diagnóstico proyectivo de la situación de género en la Universidad de Santiago de Chile. Pensamiento Educativo. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 56(1), 14-14. <https://doi.org/10.7764/pel.56.1.2019.8>
- López-Sáez, M. (2014). Procesos culturales e individuales implicados en la estereotipia de género. Una aproximación empírica a la elección de carrera. *Revista de Psicología Social*, 9(2).
- Macías-González, G. G., Caldera-Montes, J. F., & Salán-Ballesteros, M. N.. (2018). Orientación vocacional en la infancia y aspiraciones de carrera por género. *Convergencia Revista De Ciencias Sociales*, 80, 1. <https://doi.org/10.29101/crcs.v26i80.10516>
- Martínez, M., Suárez Riveiro, J. M., & Valiente Barroso, C. (2020). Implicación estudiantil y parental en los deberes escolares: diferencias según el curso, género y rendimiento académico. *Revista de psicología y educación*. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/196645>
- Meriño-Montero, I. (2021). Repitencia escolar: análisis y reflexiones en un establecimiento educacional en la comuna de Valparaíso, Chile. *Revista Innova Educación*, 3(1), 20-38. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.01.002>
- Moles-López, E., Añaños, F. T., & Burgos Jiménez, R. J. (2022). Factores determinantes el fracaso escolar en España: un análisis socioeducativo de la producción de conocimiento. *Revista Historia de La Educación Latinoamericana*, 24(38), 1-2. <https://doi.org/10.19053/01227238.14718>
- Organización de las Naciones Unidas (2021, 20 de octubre). *Educación de Calidad. Por qué es importante*. Desarrollo Sustentable. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/wp-content/uploads/sites/3/2016/10/4_Spanish_Why_it_Matters.pdf
- Oyarzún, G., Estrada Goic, C., Pino Astete, E., & Oyarzún Jara, M. (2012). Habilidades sociales y rendimiento académico: una mirada desde el género. *Acta Colombiana de Psicología*, 15(2), 21-28. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=s0123-91552012000200003&script=sci_arttext
- Sanches, E. A., & Ulloa, O. (2021). Estudio relacional entre gênero e rendimento escolar de alunos do Ensino Fundamental e Médio de Brasília-Brasil. *Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação*, 16(1), 37-67. <https://doi.org/10.21723/riaee.v16i1.13448>
- Santos, M. A., Lorenzo Moledo, M. D. M., Priegue Caamaño, D., & Torrado Quintela, J. (2020). Variaciones en los hábitos de estudio en función del género y origen étnico-cultural del alumnado y su relación con el rendimiento escolar. *Revista complutense de educación*. <https://digiuv.villanueva.edu/handle/20.500.12766/349>
- UNESCO (2011). *Compendio mundial de la educación 2010. Comparación de las estadísticas de educación en el mundo*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001912/191218s.pdf>
- Zubieta, J. & Hersig, M. (2016). *Participation of women and girls in national educationn the science, technology and innovation system in México: A National Assesment base on the Gender Equality in the Knowledge Society (GEKS). Indicator frameword, México: Women in Global Science & Technology*, Universidad Autónoma de México, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

