

Lo que la escuela no ve: género y rendimiento escolar¹


Marleen Adriana Westermeyer-Jaramillo

Universidad de La Frontera (Chile); Universidad Católica de Temuco (Chile) ✉ 

Sonia Eliana Osses Bustingorry

Universidad de La Frontera (Chile) ✉ 

Catalina Ignacia Abarzúa Miranda

Universidad Católica de Temuco (Chile) ✉ 

<https://dx.doi.org/10.5209/rced.85826>

Recibido: Enero 2023 / Evaluado: Marzo 2023 / Aceptado: Abril 2023

Resumen: Las Naciones Unidas promueven la educación de calidad, debiendo ser inclusiva. Un tema pendiente para la inclusión es la brecha de género, tanto en Chile como a nivel internacional. El objetivo de este artículo es describir factores asociados al género que inciden en el rendimiento escolar de adolescentes mujeres en La Araucanía. Para ello, se utilizó la fenomenología hermenéutica escribiendo relatos de las vivencias de 6 jóvenes en su tránsito a la educación secundaria. Para ello, las jóvenes, sus madres y profesores fueron entrevistados. Los resultados, analizados a través de una aproximación temática holística, dan cuenta de elementos asociados al género que caracterizan la vivencia escolar de las jóvenes: dedicación al estudio y al hogar, sensibilidad frente a las situaciones de acoso, embarazo adolescente, relaciones amorosas no sanas y el soporte de otras figuras femeninas. Se concluye que el ser mujer influye en el rendimiento escolar, producto de factores asociados a la identidad de género que permean la experiencia educativa de las estudiantes.

Palabras clave: educación de la mujer; fracaso escolar; enseñanza secundaria; escolarización.

ENG **What the school does not see: gender and school achievement.**

Abstract: The United Nations promotes quality education, which must be inclusive. A pending issue for inclusion is the gender gap, both in Chile and international level. The objective of this article is to describe factors associated with gender that affect school performance in young woman in La Araucanía. For this purpose, hermeneutic phenomenology is used in writing accounts of the experiences of 6 young women in their transition to secondary education. For reach this, the girls, their mothers, and teachers were interviewed. The results, analyzed through a holistic thematic approach, show elements associated with gender that characterize the school experience of the girls: dedication to study and to home, sensitivity to harassment, teenage pregnancy, unhealthy love relationships and the support of others female figures. It is concluded that being a woman influences school performance because of factors associated with gender identity that permeate the educational experience of the students.

Keywords: women's education; school failure; secondary education; educational provision.

Sumario: 1. Introducción. 2. Referentes conceptuales acerca del rendimiento escolar. 3. Antecedentes de campo acerca de la relación rendimiento escolar-género. 4. Metodología. 5. Resultados. 6. Discusión. 7. Conclusiones. 8. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Westermeyer-Jaramillo, M. A.; Osses Bustingorry, S. E.; Abarzúa Miranda, C. I. (2024). Lo que la escuela no ve: género y rendimiento escolar . *Revista Complutense de Educación* 35(3), 475-484

¹ Proyecto FONDECYT 1170334

1. Introducción

La Organización de las Naciones Unidas (ONU) ha definido 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) a ser alcanzados el 2030. Uno de éstos corresponde al de Educación de Calidad, la que debe ser inclusiva (ONU, s. f.). Uno de los desafíos de la educación inclusiva es lograr la paridad de género en la educación primaria, lo que está pendiente en un tercio de los países en desarrollo, que muestran a las mujeres en desventaja (ONU, s.f.). Por su parte, en Chile, se declara como un indicador de la calidad de educación la equidad de género, reconociéndose que, en armonía a la tendencia mundial, las niñas chilenas tienen mayor rendimiento en lectura que los varones y que éstos tienen mejores puntajes en matemática y ciencias (Ministerio de Educación de Chile [Mineduc], 2014). Una región en donde este objetivo se hace aún más urgente es La Araucanía, por sus altas tasas de repitencia en primero medio, siendo de un 15,9%, lo que dobla el promedio nacional, además de liderar la tasa de deserción escolar, con un 8,9% (Mineduc, 2013). Con el objetivo de indagar en los factores que inciden en el fracaso escolar en La Araucanía, se realizó un estudio de tipo mixto, exploratorio y secuencial –cuantitativo más cualitativo– (Creswell, 2009). Este artículo se desarrolla a partir de la etapa cualitativa que consideró 9 casos de estudiantes cuya repetición o promoción de curso no era la esperada según la etapa cuantitativa, profundizando en las 6 participantes mujeres, pues en sus relatos, se vislumbraron elementos asociados al género que, en conjunción con otros factores, revelarían la complejidad de las causas asociadas al rendimiento escolar.

2. Referentes conceptuales acerca del rendimiento escolar

Rendimiento escolar se utiliza como sinónimo de rendimiento académico, pero el primero se asocia a la educación escolar mientras que el segundo, a la superior (Lamas, 2015). El origen del concepto se encuentra en el área económica, refiriéndose a la eficiencia de los distintos insumos desplegados en el proceso educativo (Morales et al., 2017). Un sistema educativo se considera eficiente cuando logra sus metas en el tiempo y con los recursos presupuestados. Un indicador utilizado con frecuencia para referirse al rendimiento escolar son las calificaciones del estudiantado (Andrades-Suárez et al., 2022), que definirán su aprobación o reprobación.

El fracaso escolar es un término controvertido por la reducción que hace de la experiencia escolar a un estado puntual (Fernández, 2011). Lo anterior en sus dimensiones de repitencia y deserción, ambas tomadas como síntomas de un sistema educativo ineficiente (Moreno & Moreno, 2005). En este marco, se define la retención escolar como la permanencia del estudiantado en la educación formal (Mineduc, 2013). Dentro de los factores que inciden en rendimiento escolar se cuentan factores extraescolares, referidos principalmente al contexto y situación familiar; y los factores intraescolares, asociados a características individuales del estudiante (Moles-López et al., 2022; Osses et al. 2021; Torres et al., 2015).

Por otro lado, la repetición escolar se vincula como antecedente a la deserción escolar (Osses et al., 2021; Pasolini, 2011). Desde la literatura el concepto de repitencia escolar se asocia a la reprobación de un curso y a la falta de competencias del estudiante para cursar el nivel siguiente (Osses et al., 2021; Torres et al., 2015). Desde lo normativo, en Chile, para la promoción escolar se considera el logro de los objetivos de aprendizaje y la asistencia a clases (Decreto 67, 2018). En la esfera pública, la repitencia como estrategia remedial del aprendizaje está siendo altamente cuestionada producto de las consecuencias que acarrea: impacta la calidad de vida e incrementa la brecha socioeconómica en educación (Higuera, 2015).

3. Antecedentes de campo acerca de la relación rendimiento escolar-género

Superar la brecha de género en educación es considerada como una meta a nivel internacional (Mineduc, 2014; ONU, s.f.). Con respecto al escenario actual, hay evidencia que se contradice. Por una parte, en colegios colombianos de alta exigencia, las diferencias de género en el interés en matemáticas se vinculan más a elementos vocacionales y motivacionales que a los estereotipos de género y no habría diferencias en el desempeño (Baldeón-Padilla et al., 2020). En Brasil, lo mismo es encontrado por Sanches y Ulloa (2021), quienes indican que el género no es predictor del logro escolar.

Por otra parte, a nivel internacional, la prueba PISA aplicada el 2009 evidenció una brecha en el rendimiento a favor de las niñas en lenguaje y de los varones en matemáticas (Julià, 2016), aunque en sus aplicaciones la ventaja de las niñas en la prueba de lectura ha disminuido (OCDE, 2016). A nivel latinoamericano, se ha detectado la misma tendencia y, además, que dichas brechas fluctúan en función de factores extraescolares (Cervini et al., 2015). El mismo estudio indica que las diferencias de rendimiento entre niños y niñas es desigual según el país latinoamericano, pero que, en todos, es preponderante incorporar cuestiones de género en las agendas de política educativa. A nivel local, en la región de La Araucanía, Fernández y Hauri (2016), indican que la brecha en los puntajes SIMCE de matemáticas entre los años 2006 y 2014 está disminuyendo, sin embargo, se observa que las expectativas que los docentes tienen en el estudiantado están condicionadas por la división social de roles de género. Por tanto, Osses et al. (2021) proponen que el profesorado debe transformar sus prácticas pedagógicas reconociendo la identidad de género y cómo ésta condiciona el rendimiento escolar.

Otro elemento de interés entre las diferencias de niños y niñas, es que las últimas buscan amistades que fomenten sus hábitos de estudio, mientras que los primeros buscan parecer despreocupados por

las normas frente a sus amigos (Rodríguez-Martínez & Blanco, 2015). Además, las estudiantes suelen valorar mucho más el apoyo de sus figuras maternas y anhelan proyectos de vida en que superen la falta de estudios de las mujeres de su entorno, siendo mayor la movilidad intergeneracional (íbid). Dicha motivación por los estudios en base a metas futuras las hace más responsables, por lo que suelen recurrir con mayor frecuencia a técnicas mnemotécnicas para aprender y a planificar mejor sus estudios (Santos et al., 2020). Lo anterior se condice con el estudio cuantitativo de Moles-López et al. (2022), que indica que, en la población escolar española, los hombres tienen mayor probabilidad de fracasar en la escuela.

4. Metodología

Este estudio es parte de una investigación mayor que contempló una primera etapa cuantitativa y una segunda etapa cualitativa. Aunque el foco de este artículo es la segunda etapa, se describe lo realizado en la primera de modo de poder comprender cómo se seleccionó a los participantes.

4.1. Primera etapa

La muestra correspondió a 4690 estudiantes de enseñanza media de la región de La Araucanía, Chile. La variable de estudio fue repitencia o no en primero medio. En este curso, el estudiantado tiene de 14 a 15 años y a modo de referencia, cuarto medio es el último año de la educación obligatoria y requisito para el ingreso a la universidad. Las variables incidentes fueron nivel socioeconómico, sexo, pertenencia étnica, edad, colegio, tipo de enseñanza, modalidad educacional, trabajo del estudiante, tipo de familia, nivel educativo de los padres, autoestima académica, motivación escolar¹ y hábitos de vida saludable. A partir de un modelo de regresión logística con las variables que presentaron asociación significativa (nivel educativo de la madre, autoestima académica y motivación escolar) se detectaron 9 casos atípicos que no respondían a la solución encontrada; es decir, estudiantes que repitieron o aprobaron cuando esto no era estadísticamente probable. Este grupo fueron los participantes de la segunda etapa.

4.2. Segunda etapa

La segunda etapa buscó determinar los factores que incidían en el rendimiento escolar atípico de los participantes, a través de entrevistas en profundidad a los estudiantes seleccionados, a sus apoderados y profesores. Se eligió realizar entrevistas en profundidad producto de la particularidad de cada caso. Como criterio de inclusión, además de no responder al modelo de regresión logística levantado en la etapa uno, se consideró que los participantes con perfil estudiante presentarían un desarrollo cognitivo normal, para lo cual se les aplicó el Test de Inteligencia WISC-V.

Los resultados que aquí se presentan corresponden a los 6 casos atípicos que son estudiantes mujeres, excluyendo a los 3 varones, puesto que en los relatos de éstas hay factores asociados al género que, en conjunción con otras variables, dan cuenta de la complejidad de la experiencia escolar.

4.3 Técnicas e instrumentos de recolección de la información

Las entrevistas en profundidad fueron aplicadas a las, a sus madres y profesores. Por el contexto sanitario, algunas sesiones se realizaron de manera presencial, mientras que otras por videollamada o teléfono. Los tópicos que guiaron la entrevista corresponden a la relación con los pares y con la familia, comportamiento, personalidad, trayectoria, motivaciones y proyecto de vida, dejando la posibilidad abierta a cualquier pregunta que emerja en el rumbo de la conversación. A modo de ejemplo, se presentan algunas de las preguntas realizadas a cada perfil en la Tabla 1.

Tabla 1. Ejemplos de preguntas realizadas en la entrevista a cada perfil de participante.

Perfil	Preguntas de ejemplo
Estudiante	<ol style="list-style-type: none"> ¿Qué tipos de actividades se realizan en el colegio, además de las clases mismas? ¿Qué cambios notaste tú, en primero medio respecto de octavo año básico?
Madre	<ol style="list-style-type: none"> Y ella cuando se va al colegio, ¿se va tranquila?, ¿Inquieta? ¿Cómo la ve usted? Si usted tuviera que volver a matricular a su hija, ¿la matricularía en el mismo liceo?
Profesor/a	<ol style="list-style-type: none"> ¿Cómo la percibes tú, como segura de sí misma o tímida? ¿Cuáles son sus aspiraciones?

4.4. Participantes

El nombre ficticio de cada participante, su comuna de estudios, la dependencia de su establecimiento y el tipo de colegio según ubicación se señalan en la Tabla 2.

Tabla 2. Identificación de las participantes y de sus establecimientos.

Nombre Ficticio	Dependencia	Ubicación	Comuna	Repite primero medio
Sofía	Municipal	Urbano	Melipeuco	No
Katherine	Particular Subvencionado	Urbano	Temuco	Sí
Pamela	Particular Subvencionado	Rural	Angol	No
Javiera	Municipal	Urbano	Temuco	Sí
Viviana	Municipal	Urbano	Purén	No
Ester	Particular Subvencionado	Urbano	Carahue	Sí

4.5. Método de análisis

El análisis se realizó a través de la fenomenología hermenéutica de Van Manen (2003). Se pone énfasis en cómo viven la experiencia de escolarización las estudiantes y de modo complementario, cómo captan este proceso sus apoderadas y profesores/as. En concreto, se recurrió a la técnica de aproximación temática holística, rescatando en una frase temática la esencia de la experiencia vivida por la estudiante (Van Manen, 2003).

Los resultados se estructuran por caso, asignando a cada uno de ellos una frase temática (FT) que interpreta la experiencia escolar vivida por cada participante.

5. Resultados

5.1. Caso 1: Sofía. FT: “Ser una buena estudiante”

Sofía indica se siente buena estudiante, no le cuesta estudiar, tiene una rutina de estudio y de labores domésticas:

Primero anoto todas las pruebas, así como de los meses. Las anoto todas en un cuaderno. Después tengo un calendario así, y con un destacador, destaco todos los días de las pruebas... (Sofía).

Dice que tanto su madre como su padre la motivan a estudiar, que le inculcan que cuando grande puede ser lo que ella quiera. Respetan sus espacios de estudio y no la interrumpen. Su madre evidencia emociones positivas de Sofía frente a la idea de “ir al colegio”: “va contenta, alegre, bien responsable en sus cosas, en sus tareas”.

En primero medio indica haber obtenido un promedio 5,8 y que, a pesar de estar en el Programa de Integración Escolar (PIE), no recibe mayor apoyo que insumos materiales para estudiar: “ingresó al programa PIE, cosa que yo no entendía por qué estaba en el programa, si consideraba que era buena alumna, no necesitaba como grandes apoyos” (profesora jefe).

Tiene anhelos profesionales y le gustaría llevar a sus padres a conocer el mundo. Los recursos en la casa son limitados, carga su celular con internet de forma intermitente para acceder a material educativo. Sus profesores de enseñanza media indican que al llegar a primero medio era bastante retraída pero que, a medida que pasó el tiempo, fue socializando más y ampliando su círculo de amistades.

5.2. Caso 2: Katherine. FT: “De un noviazgo no permitido a un colegio de niñas”

Katherine vive con su madre y sus dos hermanos menores. La relación con su padre es lejana. Sus progenitores tenían 15 años cuando ella nació y sobre la relación con su padre indica que le da pena no tenerlo. Sobre su madre indica que es su mayor apoyo pero que no la acompaña mucho en sus estudios. El nivel educativo de la madre es técnico superior y, según cuenta Katherine, no prosiguió estudiando la carrera profesional por falta de apoyo.

Ha repetido dos veces, la primera en cuarto básico: “tuve problemas con mi papá y ahí me bajoneé, tuve que ir al psicólogo y quedé repitiendo” (Katherine) y, en primero medio, en un colegio que consideraba muy exigente. Menciona en su trayectoria escolar haber estado matriculada en cuatro colegios distintos, siendo un colegio de niñas el último.

Sobre el año que repitió primero medio, indica que comenzó a salir con un joven que en sus palabras era muy ‘piola’, pero que sus amigas le decían que era celoso, a partir de un episodio generado porque la sorprendió conversando con otro compañero:

Él como que se enojó porque me vio y resulta no sé qué le habrán dicho, la cosa es que se paró de la mesa y se enojó porque le dijeron muchas cosas y se fue para fuera, se paró de la mesa y movió la mesa fuerte y se fue para afuera y después empezaron a decir (sus amigas), supuestamente, cosas como que él era agresivo y me pegaba (Katherine).

Luego de eso, la orientadora llamó a sus padres para abordar el supuesto maltrato, por lo que le prohibieron la relación amorosa. Desde su noviazgo, se alejó de sus amigas puesto que, según menciona, inventaban cosas sobre la conducta agresiva de su pareja.

Al momento de la conversación, llevaba tres años de noviazgo, teniendo algunos quiebres en el intertanto. Sus padres no aprueban la relación y ella siente que su madre la intenta separar de la gente:

Por ejemplo, de tener amigas e ir a las casas, no, porque están sus papás y te pueden hacer algo, a casa de mis abuelos, no, porque están tus tíos, tu abuelo y te pueden hacer algo(...)y resulta que ella me separaba de las personas. (Katherine).

Cuando la mamá la cambió a un colegio de niñas, luego de haber rendido nuevamente primero medio en el colegio en que repitió, adoptó una actitud rebelde: "llegue acá con la mentalidad de que me voy a correr de clases, me va a ir mal, voy a hacer puras tonteras" (Katherine). Según cuenta, su madre atribuye esta actitud rebelde a que una vez el psicólogo la catalogó de tener una edad mental de tres años menos. En su nuevo establecimiento, pasa desapercibida por parte de los profesores, muchos no la recuerdan.

A pesar de la actitud rebelde que declaraba tener, se queda de manera voluntaria a los reforzamientos de matemáticas, donde la docente a cargo declara que es:

una adolescente, bastante dulce, amorosa, muy empática yo creo, cooperadora, quizás a veces con ganas de un poco de atención, pero no en el mal sentido. Porque un par de veces ella se quedaba con otras compañeras, como yo tenía reforzamiento, después de las 16:15 hasta las 18:30, entonces yo me quedaba en mi sala y ellas se quedaban conversando.

Sobre sus compañeras indica: "igual cuando llegue fue horrible, porque yo estaba acostumbrada a estar en un colegio mixto, onda las niñas se comportaban más porque había hombres o no eran tan simías". Para las profesoras, el ambiente escolar era complejo: "el curso de ella era complicado, había muchos grupos, líderes negativos, era un curso muy ruidoso, a mí por lo menos, me costaba hacer clases a veces ahí, uno tenía que llegar con harta disciplina" (profesora de segundo medio).

En el colegio anterior a Katherine le gustaba biología, pero en el colegio de niñas no, porque la profesora no exigía tanto, entonces se frustraba. Prefería las asignaturas asociadas a las humanidades y estaba pensando en ser educadora de párvulos, por lo que quizás se cambiaría a un liceo técnico a estudiar atención de párvulos. Por otra parte, le gustaría rendir las pruebas necesarias para entrar a la universidad, pero se sentía mayor para proseguir por esa vía, por lo que también evaluaba estudiar en un colegio de adultos, donde se rinden dos niveles escolares en uno.

5.3. Caso 3: Pamela. FT: "El apoyo de la hermana, la nostalgia por la madre"

En su educación media, Pamela experimentó un cambio de colegio acompañado de un cambio de hogar. En su localidad anterior, más pequeña, vivía en una residencia estudiantil, donde practicaba fútbol y la señora responsable de cuidarla era muy estricta pues, en palabras de Pamela, "... una niña de ahí (de la residencia) había quedado embarazada, entonces como que se sintió culpable y pensaba que a todas nos iba a pasar lo mismo". En el colegio de llegada, vive con su hermana de 21 años, que trabaja y está a cargo de la pieza que arriendan.

No le gustan los cambios, lo manifiesta tanto ella como sus profesores. Cuando se le preguntó si estaba contenta en su nuevo liceo respondió: "Mmm, no tanto. Porque como que me ha costado mucho acostumbrarme".

Sus profesoras indican que la personalidad de Pamela es retraída, que no siempre realiza consultas cuando las tiene: "creo que pasa un poco desapercibida, creo yo. No es, no es como, no está tan presente en clases, es como más, como le dije, tímida" (Profesora 1).

Durante la conversación, Pamela ordena las personas de las que recibe mayor apoyo y cariño: en primer lugar, su hermana, luego su madre y, finalmente, su mejor amiga. Ahora su vida en el hogar, sobre los fines de semana señala que los pasa en el campo con su familia, donde suele "Salir con caballos, ayudarle a mi papá cuando tiene que sembrar, a veces con la leña. A mi mamá más que nada la ayudo en la huerta cuando tiene que picar tierra" (Pamela). Ese gusto por el campo y el trabajo en terreno también es declarado por sus docentes, quienes proyectan su desempeño profesional en el área agrícola y ganadera.

Aunque valora mucho el apoyo de su hermana y las profesoras también lo perciben: "Vive con su hermana mayor, ella es su apoderada, sus hermanas son bastante preocupadas por ella, siempre están pendientes de sus estudios" (Profesora 2), le gustaría contar con su madre en la cotidianeidad. De hecho, cuando se le pregunta sobre qué apoyos adicionales le gustaría recibir para mejorar en sus estudios responde: "Que mi mamá se venga a vivir conmigo" (Pamela).

5.4. Caso 4: Javiera. FT: "La sensibilidad frente a la violencia sexual que afecta los intereses vocacionales"

Ante la posible repitencia que Javiera presentó en primero medio, su madre decidió cambiarla de establecimiento educacional; aun así, no logró ser promovida. Javiera relata que su experiencia de ingreso a la educación media fue frustrante:

Estudiaba mucho y no podía entender la materia y yo ponía atención porque era exigente, entonces tampoco es que la sala de clases fuera desordenada o algo así, y, pero no podía dar la prueba y después un 1,8, y esas eran mis notas (Javiera).

La joven atribuye su repitencia a la exigencia del colegio en el que en primera instancia fue matriculada en primero medio, muy distinto al establecimiento de donde provenía. La Profesora 1 fue su docente de lenguaje en ambos establecimientos y recuerda el momento en que su madre la retiró del primer colegio:

A ella la sacaron del (nombre del colegio) exclusivamente por su mamá, porque les dijo a los inspectores que ella no servía para estudiar y que quería llevarla a un establecimiento donde, por último, sacara el cuarto medio (...). fue como en junio, a inicios de Julio, de un día para otro, estábamos incluso en clases y me dice, «profe yo me voy porque mi mamá me acaba de sacar del Liceo», así de la nada (Profesora 1).

La Profesora 1 critica la unilateralidad de la decisión de la madre, señala que Javiera tiene poco apoyo familiar, lo que es compartido por el Profesor 2, quien fue su docente de matemáticas y profesor jefe en tercero y cuarto medio: “no es mucho el apoyo familiar” (Profesor 2). Javiera tiene hermanos varones, de padres más ausentes que el de ella, por lo que la madre trata de recompensar a éstos con un trato favorable: “Los dos hermanos mayores tienen papás distintos y el papá de ellos nunca se preocupó de ellos, entonces, obviamente la mamá tomó una actitud con los hermanos mayores, como mucho más protectora” (Profesora 1).

A pesar de estas declaraciones, la madre señala que sí asiste a las reuniones de curso, está al tanto de los progresos académicos y conoce sus intereses vocacionales e inquietudes de su hija.

Javiera reconoce que ella tuvo oportunidades que sus hermanos varones no, como el acceso a un colegio particular subvencionado, aunque su permanencia en él fue menor a un año y al parecer fue un factor que generó estrés en su experiencia escolar:

También la presión que yo tenía, por el hecho de que yo estaba en un liceo particular, ninguno de mis hermanos mayores tuvo la opción, eso también fue una presión para mí, o sea mis papás no me la imponían, pero sí, yo me preocupaba por eso (Javiera).

Luego de que repitió primero medio, Javiera comenzó a desenvolverse más a gusto en su nuevo colegio, municipal, entabló una relación de confianza con su profesor jefe y con la docente de lenguaje, por sus afinidades con el área humanista. Dicha comodidad se percibe en su hogar, donde la madre señala que, si bien, ha tenido algunos roces con los docentes, ve a su hija bien acogida en el colegio. Dentro de sus pares destaca por su liderazgo y pensamiento crítico, además, con el paso del tiempo ha sabido escoger mejor sus amistades dejando de lado a quienes se aprovechan de su desempeño.

La comodidad de Javiera en el liceo se da sólo dentro de la burbuja de éste. El trayecto de su casa al colegio supone un sentimiento de intranquilidad: “una vez en la micro (medio de locomoción) un tipo empezó él a tocarme” (Javiera). Inclusive, pareciera que este tipo de preocupaciones afecta también su participación en actividades extracurriculares: “un tiempo que estubo participando en un tema de gimnasio, de ahí iba a hacer máquinas y todo eso, pero se salió después, por el tema de... ese es un tema personal de ella en realidad” (Madre).

En la misma línea, Javiera presenta empatía frente a la violencia sexual vivenciada por las mujeres. En la región, es emblemático el caso de una joven, Antonia, que fue violada y se suicidó. La madre relata cómo aquel hecho afecta a la estudiante: “Este último tiempo Javiera ha estado como media ansiosa, con ataques de angustia (...) por ejemplo, ayer me llamó mucho la atención, porque se puso a llorar mucho por el tema de la chica esta, de la Antonia” (Madre). Esta sensibilidad hace que la apoderada ponga en duda la capacidad de Javiera de estudiar Derecho: “¿y cómo va a estudiar derecho si la va a afectar tanto algo así?”. Sobre su futuro profesional Javiera manifiesta que le gustaría llegar a ser fiscal, dentro de las razones se incluye el prestigio y la condición social, pero la inquieta que en el ejercicio de abogada no pueda cambiar el sistema y esté expuesta a defender a agresores sexuales (Javiera).

Sus docentes ven sus aptitudes para aquel rumbo profesional, destacan el pensamiento crítico de la estudiante y atribuyen a las vacilaciones que la estudiante presenta sobre qué rumbo seguir a la poca motivación de la familia:

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. (Profesora 1).

5.5. Caso 5: Viviana. FT: “Reformular los estudios en el embarazo adolescente”

Al momento de la entrevista, Viviana cursaba tercero medio con un embarazo. Vive con su madre y abuelos en una situación económica precaria. Viviana es autónoma en sus rutinas, va caminando sola al liceo: “siempre se levantaba en las mañanas, tomaba desayuno (...) ella sola colocaba su alarma y era muy independiente en esas cosas” (Madre). La madre habla en pasado porque al momento de conversar con ella y los profesores, por el contexto pandémico, las clases se estaban desarrollando de manera online.

El padre del bebé de Viviana es su compañero de curso, y si bien ella indica que le ayuda a estudiar, sus profesores señalan que el joven y sus amistades no potenciaban mucho las capacidades de Viviana. Durante el embarazo tuvo muchas ausencias a clases, pero hacía llegar sus trabajos a los profesores. En un momento, Viviana dio luces de sentirse inferior a sus compañeras por el embarazo, lo que tensionó su relación con las compañeras: “no lograba en ese momento, congeniar con ciertas compañeras nuevas que tenía y que

según ella en algún momento tenía miedo, porque a ella le preocupaba mucho su, la... el bebé que llevaba en sus entrañas...” (Profesor 2). Además, la estudiante estaba en un curso recién estructurado de la fusión de dos grupos distintos: “nosotros nos juntamos este año con el otro curso y no somos tan unidos, porque no nos conocemos mucho, cada cual vive en su mundo” (Viviana).

Viviana quería continuar con una carrera universitaria, pero no estaba segura de que la maternidad se lo iba a permitir. En este sentido, tiene la experiencia de su hermana, que logró estudiar aún con un embarazo: “a mi hermana le pasó lo mismo, ya ahora está trabajando” (Viviana). Sin embargo, también manifiesta dudas de la factibilidad producto de sus responsabilidades como madre, pero ve opciones que le permitan conseguir sus metas.

La estudiante manifestó un cambio en el cumplimiento de sus responsabilidades escolares, según los docentes, producto del embarazo: “responsable, perseverante y con buen ánimo de seguir adelante, o sea, hay un cambio en ella ahí, que se deja notar” (Profesor 2). El escenario anterior al embarazo era distinto: “en la parte académica teníamos ahí algunos problemas con ella, en el sentido de que no, no, no participaba mucho y como que le costaba un poquito el proceso de aprendizaje” (Profesor 1).

La estudiante manifiesta querer estudiar para darle un mejor pasar a su mamá y a su bebé: “dar un futuro a mi guaguüta” (Viviana).

5.6. Caso 6: Ester. FT: “Mi abuela me recogió”

Ester vive en Carahue con sus abuelos. Tiene mala comunicación con sus padres, se siente abandonada por ellos: “cuando yo nací, ellos no me querían tener” (Ester). Ester agrega que sus padres no abortaron por las consecuencias legales y que su abuela la recogió. La escasez material y afectiva con que crece es percibida por sus profesores, quienes la describen como “una niña que se transformó en adolescente con muchas carencias socio-emocionales, familiares, pero que, aun así, tiene muchas actitudes que son de carácter intrínseco” (Profesor 2). La casa en que vive está ubicada en el campo y el colegio en que cursó primero y segundo medio está en la ciudad, como el transporte es malo, está internada. Señala que se siente cómoda internada, pero siempre preocupada por sus abuelos.

Es una estudiante tímida, pero que expresa fácilmente su molestia a través de las expresiones faciales: “sus ademanes que tenía faciales o expresiones de molestia de repente cuando había alguna indicación particular para ella, porque no le gustaba ser expuesta, sobre todo en el tema disciplinario” (Profesor 2). No le gusta recibir órdenes, pero al mismo tiempo, es muy solidaria y colaboradora: “ella era súper solidaria (...) a pesar de su escasez económica (...) aunque fuera con, no sé po’, con 10 o 50 pesos, siempre cooperaba” (Profesora 1). En actividades extraprogramáticas como viajes escolares, competencias y el deporte es mucho más extrovertida, desplegando su personalidad y alegría. Juega fútbol, es arquera, olvidando su timidez: “En el área y tiene que ubicarse muy bien para poder ordenar a sus jugadores (...) ella ahí da indicaciones” (Profesora 3).

Ester repitió primero medio y entre las causas que ella da, señala que muchas veces no hacía nada en clases y el cambio con respecto de la dinámica que había en su colegio básico. Su repitencia la hizo reflexionar: “cuando supe que repetí, sí, me sentí súper mal y como que después, el año pasado, llegué con más ganas de estudiar” (Ester). Los docentes atribuyen su bajo rendimiento escolar a la transición enseñanza básica-media: “este gran cambio que existe de la básica a la enseñanza media, el... no sé si llamarlo “trastorno”, pero de ir del mundo rural a la ciudad” (Profesora 3). Ester dice que su rutina es ir del liceo al internado, que a veces estudia, sentada en el suelo porque no se siente cómoda en la mesa. No recibe apoyo de su familia, más que su hermano que le muestra videos y algo de ayuda de su tío: “mi tío alcanzó a estudiar. Llegó hasta 7° y me enseña lo que él aprendió” (Ester).

Ester vive activamente la cultura mapuche, lo que es percibido por sus docentes:

Su familia, al menos como lo planteó alguna vez en alguna actividad que tuvimos, tenían arraigo muy potente relacionados con la cultura mapuche y, de hecho, en las actividades, por ejemplo, en celebración del año nuevo mapuche ella participaba activamente también, y orgullosa, la vestimenta y la indumentaria y muy respetuosa (Profesor 2).

A pesar de que los profesores están al tanto de esto, Ester siente que no entienden lo que significa, el cansancio que vive por ser Llancán (ayudante de machi, curandera mapuche). Su abuela es machi y recibe pacientes constantemente, lo que la agota. Al mismo tiempo cuando está lejos de su hogar vive una preocupación constante: “siento la intuición de que mi abuela me necesita y que yo no pueda estar, es como que... no sé, después siento eso. Sueño que mi abuela está sanando un enfermo y que le falta alguien” (Ester).

De lo que si están conscientes los profesores es de la personalidad de su abuela, que, si bien reconocen buenas intenciones en ella, la describen como alguien porfiada con quien cuesta comunicarse. La abuela participa de las actividades del colegio, a pesar de que Ester indica que su abuelo es su apoderado. Incluso le mandó hierbas medicinales a una de las profesoras que estaba enferma:

Ella siempre traía medicina, ¿cierto? Traía harta hierbita y, de hecho, en una oportunidad me dijo a mí, «señorita, yo le traje una, pero no para que la exponga, sino que para que tome usted, mi abuelita dijo que era buena, que era buena para usted» (Profesora 1).

En el futuro, Ester quiere seguir estudiando, pues señala que con cuarto medio las opciones laborales son escasas. Una de sus motivaciones es su abuelo, para demostrarle que puede salir adelante. Cuando se

entrevistó a sus profesores, Ester se había cambiado de colegio a un liceo que formaba en técnico de enfermería, pues el área comercial del colegio al que ingresó a enseñanza media no le atraía.

6. Discusión

Aunque se ha avanzado hacia la equidad de género, la sociedad aún responde a una visión androcéntrica, con una dicotomía hombre-mujer donde el primero domina (Santos, 2015). Los derechos reconocidos hacia las mujeres han sido fruto de la lucha persistente de organizaciones femeninas (Arrieta, 2018). Sin embargo, aún es posible observar brechas o un doble rol que debe cumplir la mujer, que, teniendo acceso al mundo profesional, sigue asumiendo la responsabilidad de conducir el hogar. En las jóvenes participantes de este estudio, Sofía, ha sorteado las dificultades de los estudios, tiene una rutina que considera los quehaceres domésticos y un protocolo de estudio. Esto se condice con lo descrito por Santos et al. (2020), quienes señalan que las niñas suelen emplear distintas estrategias de aprendizaje al momento de estudiar.

Por otra parte, el rol de cuidador/a suele recaer en la mujer, incluso sin ser las madres biológicas. Es el caso de la hermana de Pamela o de la abuela de Ester, quien asumió su cuidado al no ser deseada por sus padres. Considerando que el rol de la familia y la cultura es fundamental en este proceso del crecimiento de la adolescente, en su formación, contención emocional y felicidad (Bisquerra, 2009), la historia de Ester, presenta una experiencia de resiliencia, donde la estudiante se adapta al medio escolar, aunque éste no se adapta a la cultura transmitida por su abuela.

Otro punto a considerar es que la afectividad asociada a las relaciones amorosas y con la figura paterna también juega un rol en la trayectoria escolar de nuestras participantes. De acuerdo con Márquez y Gaeta (2018), el control de las emociones incide en la toma de decisiones y en el aprendizaje. Katherine, relata cómo la relación con su progenitor influyó en su desempeño: “tuve problemas con mi papá y ahí me bajoneé, tuve que ir al psicólogo y quedé repitiendo”. Además, la estudiante asegura haber vivido reiterados cambios de instituciones educativas, uno de los motivos que causaron esta rotación, fue su noviazgo, donde a partir del relato, se observan actitudes un tanto agresivas por parte de él, comportamientos que son también comentados por las compañeras de Katherine y sus propios padres. No obstante, esta estudiante no considera que haya existido violencia dentro de su relación, aun cuando terminó apartándose de sus amistades por pensar diferente. Este tipo de situaciones, en donde se coartan las libertades individuales, también es un tipo de violencia (Luna, 2017), por lo que es urgente desarrollar a nivel país, políticas en donde se aborde la violencia en el noviazgo (Sepúlveda & Ascencio, 2019).

En la misma línea, los casos de violencia contra la mujer también son una lucha de las organizaciones feministas, posicionando los casos en los medios de comunicación masiva y en redes sociales. La empatía por las mujeres víctimas de violencia repercute en los procesos identitarios de las adolescentes, como en el caso de Javiera, conmovida por el suicidio de una joven víctima de violación. El impacto se observa en distintas esferas, desde la inseguridad sentida en los espacios públicos, lo que fue reforzado por sus vivencias, hasta la expectativa en las futuras competencias profesionales que tiene su madre sobre ella, quien no confía en que pueda ser abogada por su sensibilidad. Esto último, es un ejemplo de discriminación en base al género, que castiga características asociadas a lo femenino y las asocia a una incompatibilidad profesional.

Dentro de las redes de apoyo con las cuales cuentan los estudiantes está el profesorado. En los relatos es posible visualizar información sobre las dinámicas familiares, desde aseveraciones de profesoras, como por ejemplo la siguiente: “Vive con su hermana mayor, ella es su apoderada, sus hermanas son bastante preocupadas por ella, siempre están pendientes de sus estudios” (Profesora 2 de Pamela). Que el profesor conozca la cercanía que tiene su estudiante con integrantes de la familia es relevante, porque sabe a quién acudir cuando lo necesita en caso de emergencia, como también le permite comprender el contexto que rodea a los alumnos y así influir de mejor manera en la transmisión de valores sociales y formas de convivencia sana, considerando que la escuela también tiene un rol en la formación socioafectiva (Gallargo & Romagnoli, 2018).

En el mismo sentido, en el quinto relato se visualiza el apoyo que entregan los docentes a una estudiante embarazada, quien encontró sentido a sus estudios. Vemos que la maternidad precoz se convirtió en un aliciente para que la estudiante se supere, lo que puede estar facilitado por el apoyo social dado por sus profesores y profesoras, factor reconocido por la literatura como promotor de la resiliencia de estudiantes embarazadas (Monterrosa-Carrasco et al., 2018).

7. Conclusiones

Una limitación de este estudio es que no pretende dar cuenta de la realidad vivida por todas las jóvenes en la transición educación primaria-secundaria, sino que, profundizar en seis relatos de adolescentes, para revelar la complejidad de los factores asociados al rendimiento escolar. El foco del análisis estuvo en el género de las participantes, donde sus historias de vida muestran como el ser mujer incide en el rendimiento escolar. De esta manera, se dispone de conocimiento para que la institución escolar ‘vea’ las interrelaciones, cotidianas pero ocultas, entre las variables género y rendimiento escolar.

Describimos el caso de Sofía, que además de una ser una buena estudiante se levantaba temprano para dar cumplimiento a las labores del hogar. El caso de Javiera, quien insegura por situaciones de acoso se alejó de las actividades extraprogramáticas del liceo. El caso de Viviana, que tras un embarazo adolescente reescribió su comportamiento escolar, teniendo una nueva motivación. El caso de Katherine, donde su relación de noviazgo poco sano llevó a su madre a colocarla en un colegio de niñas. Son clave también el rol de la hermana de Pamela y de la abuela de Ester, quienes las apoyan en sus estudios en la ausencia de la madre.

Se espera que este escrito incentive la reflexión de investigadores y actores del ámbito educativo, explicitando vivencias asociadas al género que, aunque comunes, pueden estar ocultas en las dinámicas escolares.

8. Referencias bibliográficas

- Andrades-Suárez, K., Faúndez-Casanova, C., Carreño-Cariceo, J., López-Tapia, M., Sobarzo-Espinoza, F., & Valderrama-Ponce, C., Villar-Cavieles, N., Castillo-Retamal, F., & Westphal, G. (2022). Relación entre actividad física, rendimiento académico y funciones ejecutivas en adolescentes: una revisión sistemática. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*, 23(2), 1-17. <https://doi.org/10.29035/rcaf.23.2.10>
- Arrieta, T. (2018). Sobre el pensamiento feminista y la ciencia. *Letras*, 89(130), 51-78. <http://dx.doi.org/10.30920/letras.89.130.3>
- Baldeón-Padilla, D. S., Valencia-Serrano, M., & Alvarado-Bueno, J. I. (2020). Amenaza de estereotipo, género y desempeño académico en matemáticas. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13, 1-22. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m13.aegd>
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Cervini, R., Dari, N., & Quiroz, S. (2015). Género y rendimiento escolar en América Latina. Los datos del SERCE en matemática y lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68, 99-116.
- Creswell, J. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* [Diseño de la investigación: aproximaciones cualitativas, cuantitativas y métodos mixtos]. Sage Publications, Inc.
- Decreto 67, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (2018). <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1127255>
- Fernández, M. (2011). Del desapego al desenganche y de éste al fracaso escolar. *Cadernos de pesquisa*, 41(144), 732-751.
- 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>
- Gallardo, G., & Romagnoli, C. (2018). *Alianza Efectiva Familia Escuela: Para promover el desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes*. Valores UC.
- Higuera, M. C. (2015). *Factores Asociados a la repitencia escolar en los estudiantes de básica secundaria y media vocacional del Colegio Simón Bolívar IED* [Tesis de maestría inédita]. Universidad Católica de Colombia.
- Julià, A. (2016). Contexto escolar y desigualdad de género en el rendimiento de la comprensión lectora. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 156, 41-58.
- Lamas, H. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y Representaciones*, 3(1), 313-386. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.74>
- Luna, S. (2017, 2 de agosto). *¿Por qué insistimos en hablar de violencia de género?* Surmaule. <http://surmaule.cl/por-que-insistimos-en-hablar-de-violencia-de-genero/>
- Márquez-Cervantes, M., & Gaeta-González, M. L. (2018). Competencias emocionales y toma de decisiones responsable en preadolescentes con el apoyo de docentes, padres y madres de familia: Un estudio comparativo en estudiantes de 4° a 6° año de educación primaria en España. *Revista Electrónica Educare*, 22(1), 176-200. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.9>
- Ministerio de Educación de Chile (2013). *Serie Evidencias: Medición de la Deserción Escolar en Chile*.
- Ministerio de Educación de Chile (2014). *Otros indicadores de Calidad Educativa*. Unidad de Currículum y Evaluación.
- 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>
- Monterrosa-Castro, A.; Ulloque-Camaño, L., & Arteta-Acosta, C. (2018). Estrategias para mejorar el nivel de resiliencia en adolescentes embarazadas. *Investigación en Enfermería: Imagen y Desarrollo*, 20(2).
- Morales, L., Morales, V., & Holguín, S. (2017). Rendimiento Escolar. *Humanidades, Tecnología y Ciencia, del Instituto Politécnico Nacional*, 15, 1-5.
- Moreno, D., & Moreno, A. (2005). Deserción escolar. *Revista Internacional de Psicología*, 6(1), 1-3. <https://doi.org/10.33670/18181023.v6i01.33>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2016). *PISA 2015. Resultados claves*. OECD Publishing.
- 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
- Osses, S., Abarzúa, C. & Westermeyer M. (2021). *Lineamientos educativos orientados a prevenir o superar el fracaso escolar*. Latur impresores.
- Pasolini, M. (2011, 10-12 de noviembre). *La repitencia como problema de (in)justicia educacional: un análisis de estrategias alternativas en Brasil y Argentina* [Sesión de congreso]. VI Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-093/392.pdf>
- Rodríguez-Martínez, C., & Blanco García, N. (2015). Diferencias de género, abandono escolar y continuidad en los estudios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68, 59-78

- Sanches, E. A., & Ulloa, O. (2021). Estudio relacional entre gênero e rendimento escolar de alunos do Ensino Fundamental e Médio de Brasília-Brasil [Estudio de relación entre el género y el rendimiento escolar de estudiantes de escuela primaria y secundaria de Brasília-Brasil]. *Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação*, 16(1), 37-67. <https://doi.org/10.21723/riaee.v16i1.13448>
- Santos, B. (2015). *Una Epistemología del Sur*. Clacso Coediciones
- Santos, M., Lorenzo, M., Priegue, D., & Torrado, 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*, 31(2), 163-171. <https://doi.org/10.5209/rced.62000>
- Sepúlveda, C. A., & Ascencio, V. R. (2019). Violencia en relaciones de pololeo en Chile: Brechas y desafíos a partir de la experiencia del centro de la mujer de Talcahuano-Hualpén. *Solonik*, 5, 37-49.
- Torres, J., Acevedo, D., & Gallo, L. (2015). Causas y consecuencias de la deserción y repitencia escolar: una visión general en el contexto Latinoamericano. *Cultura Educación y Sociedad*, 6(2), 157-187.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad. Idea Books, S.A