

EL EFECTO DEL CAPITAL CULTURAL SOBRE EL RENDIMIENTO EDUCATIVO DIFERENCIAL POR GÉNERO

Marcenaro-Gutiérrez, Óscar

Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales; Departamento de Economía Aplicada
(Estadística y Econometría, 15)

Universidad de Málaga y Fundación Pública Centro de Estudios Andaluces

odmarcenaro@uma.es

López-Agudo, Luis Alejandro

UNED

luisalej90@gmail.com

RESUMEN

Uno de los aspectos menos tratados respecto a las funciones de producción educativa, en España, es el de la influencia de los estilos de vida, como medio para caracterizar la influencia del contexto familiar en lo que respecta al denominado "capital cultural". Este capital favorece la adquisición en la familia de valores y normas necesarios para potenciar un alto rendimiento académico. Este trabajo evalúa si las variables de capital cultural afectan de forma diferencial al rendimiento de niñas y niños en educación primaria y secundaria en Andalucía, empleando datos del curso 2009/10. En particular se pretende determinar hasta qué punto se pueden diseñar intervenciones que permitan corregir las diferencias de género tanto en rendimiento como en elección de campo de estudio, por cuanto ambas cuestiones no solo afectan a la desigualdad actual sino a potenciales diferencias en las carreras educativo-formativas futuras de mujeres y hombres, y a sus oportunidades laborales. Cuando se analizan las variables relativas al "capital cultural" los resultados mostrados en la literatura previa se ven matizados de forma significativa y se observan impactos diferenciales por razón de género que merecen ser puestos en valor y que dan robustez complementaria a algunos de los argumentos esgrimidos por la economía feminista.

PALABRAS CLAVE:

Rendimiento educativo, capital cultural, género.

ABSTRACT

One of the less discussed issues in the literature on educational production functions, in Spain, is the influence of lifestyles as a way of characterizing more precisely the impact of gender and family background on educational outcomes, regarding the so-called "cultural capital." This capital potentially favors the acquisition of family values and norms necessary to boost educational outcomes. We intend to check whether this is supported by empirical evidence based on Spanish microdata (for the academic year 2009/10) and, additionally, whether these measures of cultural capital have any relationship with pupil's subsequent educational choices at the end of compulsory education (age 16), both in terms of formal education and labor market opportunities. Once we control for "cultural capital" related variables significant nuances arise regarding to previous results dealing with gender differences, giving empirical additional support to many theories coming from the feminist economics.

KEYWORDS:

Students' performance, cultural capital, gender.

INTRODUCCIÓN

Las diferencias de rendimiento educativo entre niños y niñas es un tema que ha recibido especial atención mediática en las últimas dos décadas, tras la puesta en práctica de los programas para la evaluación internacional del rendimiento educativo (PISA, TIMSS, PIRLS, etc.). El interés de esta materia es incuestionable pues constituye la piedra angular para potenciar las oportunidades presentes y futuras de mujeres y hombres, y poder así alcanzar mayores cotas de igualdad. No olvidemos que esa igualdad, además de ser un objetivo en sí misma, es un instrumento para potenciar el crecimiento y desarrollo social y económico.

Ese concepto de igualdad se muestra especialmente mermado en lo relativo al mercado de trabajo español, caracterizado, desde la perspectiva de género, por una elevada segregación, que se traduce en una fuerte concentración de las mujeres en determinadas ocupaciones y actividades¹. Así, por ejemplo, en el año 2010 el 89,7 por ciento del total de las mujeres² que se encontraban trabajando lo hacían en el sector servicios, frente a un 64,4 por ciento entre los hombres, en el sector industria y el de agricultura solo desarrollaban su actividad el 8 por ciento y el 2,4 por ciento de las mujeres, respectivamente; en cambio entre los hombres el 30 por ciento estaban en la industria y el 5,6 por ciento en la agricultura.

La lógica podría llevar a pensar que esa situación desventajosa de las mujeres fuese el resultado de un “peor” rendimiento durante el paso de éstas por el sistema educativo, sin embargo las cifras muestran justamente lo contrario. Así, por ejemplo, en el curso 2009/10 algo más de 3 de cada cuatro mujeres finalizó educación secundaria obligatoria (ESO) mientras solo el 63 por ciento de los hombres³, lo que deriva en parte de la mayor tasa de abandono escolar temprano que alcanza el 23,2 por ciento para las mujeres y 33,5 por ciento para los hombres⁴. Junto a esa contradicción resulta llamativa la perpetuación en el tiempo de una fuerte segregación por género en las opciones cursadas durante el Bachillerato; los hombres se concentran en la opción científico-técnica, y las mujeres en ciencias de la salud y humanidades.

Ante estos desequilibrios observados desde la perspectiva de género, que se presentan también -aunque en menor medida- en el resto de los países de la UE-27, la Estrategia Europa 2020 se plantea la necesidad de mejorar la posición relativa de las mujeres en el mercado de trabajo, promoviendo el espíritu empresarial y la actividad autónoma de éstas, así como su representatividad en los cuadros directivos de las empresas. Si bien resulta incuestionable la importancia de esos objetivos, las cifras presentadas en lo concerniente al rendimiento de las mujeres en el sistema educativo nos llevan a concluir que para conocer las causas últimas de la posición desventajosa de las mujeres en el mercado laboral, resulta imprescindible analizar -como paso previo- los factores diferenciales que afectan al rendimiento educativo de mujeres y hombres en los estadios primario y secundario de su formación reglada obligatoria, como elementos moldeadores de su vida adulta (véase Peter Dolton, Gerald Makepeace, y Óscar Marcenaro 2005; Augustin De Coulon, Óscar Marcenaro, y Anna Vignoles 2011).

¹ Además de una menor tasa de ocupación de las mujeres y, a su vez, tasas de paro superiores de éstas respecto a los hombres (en Óscar D. Marcenaro 2011, se presenta un análisis detallado de esta cuestión).

² Datos procedentes de la Encuesta de Población Activa (INE, 2013).

³ Esa tasa se define como el alumnado de todas las edades que terminó ESO, respecto al total de la población que tiene la edad teórica de comienzo del último curso (4º) de dicho nivel de estudios.

⁴ El abandono educativo temprano es mayor en España que en el resto de países de la UE-27, sólo superada por Turquía, y esta tendencia se ha mantenido durante las últimas dos décadas. Los resultados para Andalucía son aún menos halagüeños, con tasas del 40,3 por ciento para los hombres y 28,7 por ciento.

La importancia de esta cuestión se enfatiza en algunos estudios en los que se subraya que las diferencias encontradas en el rendimiento académico del alumnado por género pueden afectar significativamente a variables tan importantes como el crecimiento económico de un país (Stephan Klassen 2002) o las tasas de fertilidad (Alaka Basu 2002), al estar relacionados con el nivel de riqueza que pueden tener en un futuro o con la estabilidad laboral y la flexibilidad en los horarios a los que puedan acceder y, por tanto, con su capacidad para tener más descendencia y dedicarle tiempo y recursos. De forma similar, Paul Schultz (2002); y Matthias Doepke y Michèle Tertilt (2009) señalan que el aumento de la escolarización de los niños, y sobre todo de las niñas, además de aumentar el crecimiento económico, producen a largo plazo una mejora en el rendimiento futuro de los alumnos y alumnas, debido a la gran influencia que tienen las madres en el rendimiento escolar de sus hijos e hijas (Óscar Marcenaro 2010).

En este contexto, y teniendo en cuenta el trabajo seminal de Pierre Bourdieu (1973)⁵ según el cual el éxito académico de una persona depende directamente de su capital cultural y de su tendencia a invertir en educación, el principal objetivo de este artículo es determinar el efecto del capital cultural sobre el potencial rendimiento educativo diferencial de los chicos y las chicas así como su influencia sobre las posibilidades futuras de su carrera académica. De esta forma pretendemos apuntar una serie de líneas de intervención -sobre estas variables- que permitan corregir las diferencias de género tanto en rendimiento académico como de elección de campo de estudio, por cuanto ambas cuestiones no solo afectan a la desigualdad actual sino a potenciales diferencias en las carreras educativo-formativas futuras de la juventud, y por consiguiente a su posición en el mercado laboral.

Esa consideración de las diferencias de rendimiento educativo por género no fue tenida en cuenta en el trabajo seminal de Pierre Bourdieu (1973), y en estudios recientes apenas ha sido tratada. La razón es triple: por un lado la dificultad para acotar el concepto de "capital cultural" y su diferenciación del concepto de "*habitus*" (también acuñado por Pierre Bourdieu (1973); en segundo lugar, la falta de información estadística que permita realizar este tipo de análisis y, por último, las dificultades metodológicas que plantea poder establecer relaciones de causalidad en este ámbito.

REVISIÓN DE LA LITERATURA Y CONCEPTO DE CAPITAL CULTURAL

Existe una amplia tradición -tanto en el campo de la economía como la sociología de la educación- en asignar al origen socioeconómico familiar del alumnado un papel esencial para explicar las diferencias de rendimiento educativo entre estos. Así, en las dos últimas décadas, trabajos como el de Robert Haveman y Barbara Wolfe (1995), Julio Carabaña (1999), Óscar Marcenaro (2002), Gillian Hampden y Jamie Johnston (2006), Óscar Marcenaro (2010), Augustin De Coulon, Óscar Marcenaro, y Anna Vignoles (2011) y José Martínez (2011) -entre otros-, aportan evidencia empírica sobre la relevancia del capital humano de progenitores/as, y los ingresos normalmente asociados a éstos, para explicar el éxito académico del alumnado⁶. De hecho los sucesivos informes PISA resaltan este resultado para los países evaluados, constatando que en España (y en similar medida en Andalucía)⁷ los descendientes de familias cuyos progenitores presentan un nivel educativo elemental obtienen un rendimiento en las

⁵ Traducción propia del correspondiente párrafo de la página 96 de esa publicación.

⁶ Algunos trabajos destacan que esa influencia es superior en los primeros estadios de la formación reglada, que son los que definen en gran medida la evolución profesional futura de la juventud (véase, por ejemplo, Jeanne Duncan y Greg Brooks 2000, o Peter Dolton y Óscar D. Marcenaro 2005).

⁷ Véase Óscar D. Marcenaro (2010).

pruebas de evaluación alrededor de una desviación estándar por debajo de los/as hijos/as de familias con alto nivel de formación reglada -estudios superiores- (MEC 2010).

En esa línea se manifiestan trabajos como los de Erik Plug y Hessel Oosterbeek (1999) quienes estiman que un aumento de en torno a 5 años en la formación del padre o la madre se traduce en un año adicional de estudios por parte del hijo/a. Una relación muy similar habían encontrado años antes Jerome Kagan y Howard Moss (1959) y John Wolfe (1982), según los cuales los logros educativos de la madre tienen una influencia más acusada que los del padre sobre la capacidad intelectual de los hijos/as⁸. Richard Murnane, Rebecca Maynard, y James Ohls (1981), y Ainara San Román y Sara Goiricelaya (2012) conjeturan que las madres con alto nivel educativo están muy capacitadas para conducir la vida de sus descendientes, debido a la mayor calidad del tiempo que les dedican, que se manifiesta en un mayor rendimiento académico.

No obstante tal como subrayan Jorge Calero, Álvaro Choy, y Sebastián Waisgrais (2010) -para el caso de España-, la correlación entre formación reglada de padres/madres y su estatus socio-profesional puede originar la falta de significatividad -que ellos encuentran- para la influencia del nivel de estudios de progenitores sobre la probabilidad de fracaso académico de sus descendientes. Este resultado nos llevó a plantear la necesidad de prestar especial atención a las expectativas de madres y padres respecto al rendimiento de sus descendientes, en la medida en la que Pierre Bourdieu (1973) considera esas expectativas como parte del capital cultural de la juventud, por lo que vendrá determinado por su posición social. Así Susan Dumais (2002) muestra -con datos de Estados Unidos⁹-, al igual que ocurre en Jorge Calero y Oriol Escardibul (2007) para España, estudian la existencia de una correlación significativa directa entre las expectativas de progenitores/as y el rendimiento de sus hijos/as, de lo que su autora infiere que a través de este canal aquellos progenitores con bajo nivel de formación reglada y altas expectativas respecto a sus descendientes ejercerán un efecto positivo sobre la productividad académica de estos. Por tanto, en la sección 4 introduciremos una especificación alternativa a nuestro modelo base para contrastar la posible interacción entre nivel de capital humano de progenitores/as, expectativas de éstos y rendimiento del alumnado.

La conceptualización del término capital cultural ha encontrado en el trabajo de Annette Lareau (1989) uno de sus máximos exponentes, al ir más allá de la simple idea de entender el capital cultural como la influencia sobre niños y niñas de estar rodeados de un ambiente de alto nivel cultural. A pesar del fuerte impacto del concepto de capital cultural en la literatura previa, especialmente en el campo de la sociología de la educación, el desarrollo de este concepto por Bourdieu dejó en un segundo plano la relevancia del género cuando se analiza la influencia del capital cultural y el concepto anidado de "*habitus*" sobre el rendimiento académico (John Hall 1992). Esto resulta contradictorio en la medida en que la socialización de niños y niñas condiciona de forma diferencial sus vidas. De hecho John Mohr y Paul DiMaggio (1995) concluyen, en el contexto de análisis de la transmisión intergeneracional de capital humano, que el género tiene incluso mayor influencia sobre el nivel de capital cultural que cualquier otra variable de las que caracterizan la familia del individuo.

⁸ En relación a esta influencia en el contexto de las diferencias entre razas, Shelly Lundberg (2013) -tras evaluar el rendimiento académico de submuestras de estudiantes de raza negra y blanca-, concluye que condicionado a la educación de la madre, pertenecer a la raza negra constituye una desventaja en términos de efectos marginales en tratos personales; en cuanto a los efectos de la conciencia en el rendimiento educativo son inferiores para los hombres de raza negra que para las mujeres, y el efecto del intelecto es más fuerte.

⁹ Al igual que posteriormente Nicky Jacobs y David Harvey (2005).

Otros estudios sostienen que una aparente fuente de diferencias de género en el rendimiento educativo es la diferencia de habilidades sociales entre los chicos y chicas (Marianne Bertrand y Jessica Pan 2013). Pues, aunque se suele pensar que los chicos y las chicas reciben la misma educación cultural si están en la misma clase social, su “*habitus*” puede ser diferente según su socialización y la visión que tienen respecto a sus posibilidades diferenciales futuras. Por tanto la consideración conjunta de las funciones del capital cultural y del “*habitus*” cuando se estudian las diferencias de género en las escuelas es esencial, sobre todo atendiendo a la importancia del género como factor primordial de estratificación social.

En la medida en que la capacidad para adquirir –e interiorizar- capital cultural se “hereda” del entorno familiar –no en el centro educativo- en el que se desarrolla la vida diaria de la juventud, el nivel de capital cultural del/a estudiante vendrá condicionado por su status socioeconómico (Susan Dumais 2002). Este a su vez, tal como se subraya en De Graaf, Nan *et al.* (2000), favorece las posibilidades de aprendizaje de aquellas personas que lo poseen, gracias a la mayor homogeneidad entre el ambiente escolar y familiar, lo que les facilita su adaptación al centro escolar, y potencia una comunicación más fluida con el profesorado. Todo esto tendrá su traducción en mayor rendimiento académico del alumnado con mayor nivel de capital cultural, tal como sostiene Paul DiMaggio (1982). De esta forma las niñas pondrían más esfuerzo en adquirir capital cultural como medio para intentar ser mejor valoradas por el profesorado¹⁰, y así ganar autoestima (Debra Kaufman y Barbara Richardson 1982)¹¹; por el contrario los niños no necesitarían esa mayor visibilidad social que les puede proporcionar el capital cultural, puesto que nutrirían su ego consolidando su posición dominante mediante mayor “rebeldía” frente a las estructuras de poder que representa el profesorado (en sintonía con lo planteado por Myra Sadker y David Sadker 1994).

En el centro de esta cuestión se sitúa un resultado común en la literatura previa: la existencia de diferencias significativas entre las calificaciones medias de mujeres y hombres en comprensión lectora y matemáticas en las pruebas internacionales de evaluación. Según el informe PISA 2009 (OECD, 2010) las niñas obtienen, en los 65 países y economías que participaron, una media mayor en comprensión lectora que los niños. Esta brecha de género varía desde más de 50 puntos en 14 países y economías hasta menos de 25 puntos en 7 países, mientras que en la OCDE la media de esta brecha es de 39 puntos. Por otra parte, los chicos tienen un rendimiento mayor en matemáticas en 35 de los 65 países y economías que participaron en PISA 2009. En cinco países, las chicas tuvieron un rendimiento mayor, y en 25 no había diferencias significativas. Esta diferencia a favor de los chicos para los países de la OCDE fue de 12 puntos. En cuanto al informe TIMSS 2011 (IEA, 2012), se muestra que no hay diferencia en cuarto grado, pero también hay países donde las chicas tuvieron un rendimiento inferior a los chicos, como Austria, República Checa, Italia, Países Bajos, Eslovenia, Estados Unidos y la provincia Canadiense de Quebec. Por otra parte, en Alemania, Corea y República de Eslovaquia, los chicos tienen mayor rendimiento medio que las chicas en matemáticas. En lo que se refiere a octavo grado, algunos países muestran diferencias que van aumentando a través de los años, como Baréin, Indonesia, Nueva Zelanda, etc, sin embargo en pocos se está reduciendo dicha brecha de género. Entre los argumentos que se ha aportado en la literatura para explicar estas diferencias destacan los de Stephen Camarata y Richard Woodcock (2006), quienes señalan que los distintos ritmos de maduración (física y psíquica) son una causa importante para explicar

¹⁰ De forma complementaria, Cathryn Magno e Iveta Silova (2007) defienden que, aunque convencidos de que el profesorado trata de forma igualitaria a su alumnado, éste tiende a castigar y prestar más atención a los chicos y crear mayor dependencia en las chicas, al considerar el mal comportamiento de los niños como algo “normal” y considerar las actividades domésticas como más “normales” entre las niñas.

¹¹ Este argumento sirvió de base a estos autores para desarrollar su teoría sobre la socialización por género.

estas diferencias. Jean-Pierre Terrail (1992) apunta a que las mujeres se esfuerzan más y son más conscientes de la importancia de la educación, sobre todo como medio de “emancipación”. Algunos trabajos, como por ejemplo Claudia Goldin (1994) y más recientemente Ricardo Hausmann, Laura Tyson, y Saadia Zahidi (2008) argumentan que las diferencias de género aparecen en las etapas más tempranas, por lo que las diferencias observadas en secundaria se gestan con anterioridad.

Por otro lado Warren Willingham y Nancy Cole (1997); y Margaret Goddard-Spear (1989), sostienen que las diferencias de rendimiento se deben a que la evaluación del alumnado se ve condicionada por el sexo del estudiante, pues existe una tendencia a otorgar mayores calificaciones a los chicos y menores a las chicas cuando la evaluación no es ciega al sexo del estudiante; aunque otras investigaciones no han encontrado evidencia de la existencia de un sesgo generalizado de este tipo (Jo-Anne Baird 1998). En el contexto español Óscar Marcenaro y Anna Vignoles (2013) encuentran una tendencia del profesorado a otorgar a las niñas una calificación significativamente mayor que las que obtienen en las pruebas externas de evaluación diagnóstica, pero no así en el caso de los niños.

Existen fundamentalmente otros dos argumentos teóricos para explicar las diferencias encontradas en el rendimiento escolar de los estudiantes debido a su género: diferencias biológicas (visión más conservadora) y diferencias sociales (visión más progresista). Numerosos estudios argumentan que las diferencias en la composición del cerebro –diferencias biológicas– (Karin Kucian *et al.* 2005) es una causa fundamental para explicar las disparidades en rendimiento educativo; otra línea argumental dentro del ámbito de las diferencias biológicas se basa en las derivadas de las habilidades innatas al sexo (Carol Lawton y David Hatcher 2005) o las diferencias de estrategias de niños y niñas (Karin Kucian *et al.*; 2005), por lo que no sería posible reducir estas diferencias. No obstante, según Madeleine Arnot, Miriam David, y Gaby Weiner (1999), resulta bastante difícil recurrir a los aspectos biológicos para justificar las diferencias en el rendimiento educativo de hombres y mujeres, pues en sus palabras “...suele estar relacionado con la cultura, las épocas de esa cultura y el grado de desarrollo de los niños y niñas”.

Respecto al marco general de las diferencias por sexo debidas a factores sociales, éstas tienen su origen en el estudio realizado por David Baker y Deborah Jones (1993) a estudiantes americanos, en el que se comprobó que las diferencias en las puntuaciones en matemáticas del alumnado se debían fundamentalmente a diferencias en la facilidad de acceso a la escolarización, a las oportunidades dadas a cada colectivo, y a su propia cultura. En el estudio de Luigi Guiso *et al.* (2008) se encontraron diferencias menores en los resultados de los estudiantes en matemáticas en aquellos países de la OCDE en los que su cultura era más igualitaria con respecto al género. Estas diferencias sociales vienen explicadas, en cierta medida, por el hecho de que las mujeres han ido ocupando diferentes posiciones en la sociedad, mientras que los hombres mantenían una posición de autoridad (Simone De Beauvoir 1953; Sandra Harding 1986; Denise Riley 1988; Johan Scott 1988; Patricia Hill-Collins 1990). Puesto que estas diferencias de género provienen de elementos culturales, la educación sería el elemento fundamental para reducir estas diferencias y acabar con los estereotipos.

En un trabajo muy esclarecedor de Rosylin Mickelson (1989), ésta expuso cuatro hipótesis que pueden ayudar a entender las crecientes tasas de rendimiento académico de las mujeres. Por un lado, la hipótesis de la diferencia de grupo de referencia, que plantea que aunque las estudiantes son conscientes de las mayores dificultades a las que se van a enfrentar por nacer mujeres tienen como referente a otras mujeres, lo que favorece una inercia de continuada mejora. Por

otro lado, la hipótesis del rol de sexo en cuanto a la socialización esgrime que las niñas tienen buen rendimiento académico porque han sido educadas -desde la perspectiva social- para ser buenas y ser obedientes. Más optimista y quizás más coherente con la evolución social en los países desarrollados parece la denominada hipótesis Pollyanna¹², pues plantea que las niñas han asumido que la desigualdad de género es algo superado; por contraposición la hipótesis del desempoderamiento social sostiene que las niñas persiguen con mayor énfasis el éxito académico como medio para encontrar maridos de mayor estatus socioeconómico. La diferencia entre estas hipótesis se fundamenta, por tanto, en la adquisición por parte de las niñas de diferentes "*habitus*", lo que justifica la necesidad de profundizar en la influencia de ese concepto como vía para avanzar en el conocimiento de los factores que condicionan el rendimiento académico diferencial de niños y niñas.

En la literatura reciente un campo en continua expansión es el de la economía experimental, en cuyo contexto se está desarrollando un número creciente de estudios en relación a las diferencias de rendimiento educativo por género. Como ejemplos se encuentra la aportación de Evren Ors, Frédéric Palomino, y Eloïc Peyrache (2008) que muestran que, para la misma cohorte de candidatos, los hombres lo hacen mejor en pruebas competitivas, a pesar de que en las no competitivas, como es el caso del examen nacional baccalauréat (pues el número de diplomas no está fijado), las mujeres obtienen mejores resultados. Rachel Croson y Uri Gneezy (2009) señalan que las mujeres tienden a tener mayor aversión al riesgo que los hombres en determinados aspectos, lo cual podría explicar las diferencias de género.

La forma de convivencia de la unidad familiar es otro aspecto que ha recibido creciente atención en la literatura por el aumento en la proporción de familias desestructuradas, en particular familias monomarentales. Un resultado común a la mayoría de las aportaciones en este sentido es el de una mayor probabilidad de fracaso académico por parte de niños y niñas procedentes de familias monomarentales (o monoparentales)¹³ -y otras formas de convivencia apartadas de la "familia tradicional"- (José Martínez 2008), lo que resulta consistente con los postulados de Coleman puesto que la estructura familiar juega un papel clave en el capital social de las familias.

En relación a esas variables de control y seguimiento del progreso académico de los/as estudiantes, Ralph McNeal (2001) encontró una correlación positiva de éstas sobre el rendimiento de estos últimos, reforzando la idea de Bourdieu de considerar ese control de los/as progenitores/as como parte del capital cultural familiar. Por el contrario estudios como los de Timothy Keith (1991) presentan un escenario muy distinto en el que la implicación de padres y madres en la vida académica de sus hijos/as tiene efectos negativos sobre su rendimiento. Incluso, encontramos trabajos que concluyen sobre la inexistencia de una correlación significativa entre esas variables (Robert Griffore y Margaret Bubolz 1986). Ante esta falta de consistencia de resultados, emplearemos la evidencia empírica que se aportará en la sección cuarta para tratar de arrojar luz sobre esta cuestión.

Un punto de vista imprescindible a la hora de tratar el tema de las diferencias de género en la educación es el de las teorías feministas (Madeleine Arnot y Mairtin Macan Ghaill 2006; Barbara Bank, Sara Delamont, y Catherine Marshall 2007). El objetivo principal del feminismo en el ámbito de la educación en un comienzo era el de destacar la existencia de discriminación que se

¹² En honor al famoso libro de Eleanor H. Porter (1913).

¹³ En España, del total de hogares 75.800 son monoparentales, mientras los hogares monomarentales suponen una cifra siete veces superior (466.200), en 2010 (fuente. www.ine.es). En Andalucía, las proporciones son muy similares.

da en la educación, pero con el tiempo las teorías feministas han ido evolucionando hacia un enfoque que pretende teorizar y diversificar el tema del género.

Se pueden diferenciar tres corrientes principales del feminismo de la educación, que son identificables con las perspectivas de las teorías sociales: El feminismo liberal con las teorías de capital humano, funcionalismo y modernización; el feminismo socialista con las teorías marxistas y el feminismo radical con la teoría de la liberalización.

El feminismo liberal se centra en la premisa de que la escuela es positiva y mejora el bienestar de la mujer. De ahí su exigencia de una mejor distribución de los recursos para que las mujeres puedan tener oportunidades similares a las de los hombres en el ámbito de la educación. De acuerdo con Nelly Stromquist (1990), desde esa óptica el éxito en los estudios depende de la motivación y capacidad intelectual del individuo, por lo que lo que pretende es mejorar el sistema actual. Esto puede ser, por ejemplo, cambiar las actitudes de los profesores y de los alumnos (Gaby Weiner 1986). Las principales críticas que se le hacen a este feminismo es que ignora el poder, la subordinación sistemática de la mujer, así como la raza y clase (Sandra Acker 1987; Gaby Weiner 1994).

El feminismo socialista está relacionado con la visión del Estado como un agente que actúa con la economía para mantener a la mujer en una posición subordinada. La principal crítica que se le hace a esta perspectiva feminista es que no existen apenas estudios empíricos basados en datos macroeconómicos, la cual es su verdadera naturaleza, sino más bien microeconómicos. Además, se trata de una visión fundamentalmente teórica, con escasa aplicación práctica.

Por último, el feminismo radical se basa en la monopolización por los hombres de la cultura y las políticas de género. En el ámbito de la escuela, se centra en el currículum, en las profesoras y el acceso al poder y creación de políticas en las escuelas (Sandra Acker 1987). Esta perspectiva ve la educación como una forma de sacar a la mujer de la subordinación, pero resalta que no es posible lograrlo con el sistema actual de educación. Se centra en la opresión de la mujer en la escuela y en la sociedad en general. Esta perspectiva es criticada por el uso de métodos no convencionales y sus generalizaciones.

Todas estas teorías estarían cercanas a los planteamientos de la Teoría del Capital Cultural, en el sentido de que los estereotipos de género son consecuencia de una "herencia cultural", de ahí la importancia de analizar si esos elementos que componen el capital cultural afectan o no al rendimiento académico.

DATOS

Los datos se han obtenido del enlace de la información contenida en la Encuesta Social de Educación y Hogares -2010- (ESOC10), elaborada por el Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía, con la aportada por los registros administrativos de la base de datos SENECA (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía), dando lugar a la que se ha denominado ESOC10-SEN; a esta última se le incorporaron los resultados obtenidos -por el alumnado muestreado en ESOC10- en las Pruebas de Evaluación de Diagnóstico (PED). En concreto, la Encuesta Social se realizó en el curso 2009-10. En este año, el alumnado nacido en 1994 y que no repitió ningún curso se encontraba matriculado en 4º de ESO, y el nacido en 1998 en 6º de educación primaria.

La información de la ESOC10 fue proporcionada por dos informantes: por un lado, la información relativa al hogar y al cuestionario de padres fue proporcionada por el padre, madre o tutor/a del niño/a que estuviese al corriente de la materia sobre la que versa la encuesta (informante de la vivienda); por otro lado, la información del niño/a sólo podía darla el/la menor seleccionado/a aleatoriamente, sin admitirse que otra persona del hogar contestase por él/ella. El método de entrevista utilizado preferentemente fue la de la entrevista personal asistida por ordenador (CAPI), aunque también se ofreció la posibilidad de suministrar la información a través de Internet (CAWI).

La población objeto de estudio fue la del conjunto de viviendas familiares con algún hijo/a nacido/a en 1994 o 1998, que residían en la Comunidad Autónoma de Andalucía. La muestra de la que partimos está compuesta por un total de 1376 individuos nacidos en 1994 -646 niños y 730 niñas- y 2027 nacidos en 1998 -1010 niños y 1017 niñas-. La muestra inicial (5500 estudiantes) se ha restringido a aquellas personas que no sufren discapacidad, así como aquellas no matriculadas en colegios privados, con el objetivo de no distorsionar los resultados obtenidos; también se han eliminado los repetidores de la muestra.

En cuanto a las variables que vamos a emplear para explicar las causas de las variaciones observadas en las puntuaciones de los registros administrativos, no existe un cuerpo teórico que unifique qué variables de capital cultural o de “*habitus*” son las que más influyen en las diferencias en el rendimiento escolar de los estudiantes por género pues, como hemos visto, apenas existen estudios sobre capital cultural que hagan esta distinción de género. Por ello las variables seleccionadas en este trabajo son aquellas, de entre las disponibles, más frecuentemente señaladas en la literatura como posibles causas que condicionan los resultados académicos y, en general, aquellas que los análisis descriptivos previos de los datos, de carácter exploratorio, nos ha indicado que podrían potencialmente resultar significativas para explicar las variaciones en el rendimiento académico, en términos de registros administrativos, entre individuos. Se han seleccionado un conjunto de indicadores representativos de las principales características individuales del estudiante, así como una serie de características de su entorno socioeconómico y de los recursos de los que dispone el hogar familiar. Además se controlará por las diferencias de características del centro educativo al que asisten.

METODOLOGÍA Y RESULTADOS

En una primera etapa se hará uso de modelos de regresión simples, con un conjunto de especificaciones alternativas para diferenciar claramente el impacto de diferentes variables, y modelos de elección discreta para determinar las probabilidades relativas de seguir las diferentes trayectorias académicas (bachillerato -en sus diferentes modalidades- frente a formación profesional o abandono de los estudios a los 16 años). Todos los modelos serán estimados sobre la muestra de niños y niñas de forma separada. Las estimaciones para el alumnado nacido en 1998 no se mostrarán -en general- por razones de espacio, pero se incluirán -donde procedan- comentarios sobre los matices que se hayan encontrado respecto a los resultados mostrados para la cohorte de alumnado nacida en 1994¹⁴.

Comenzando por los modelos que tratan de explicar las puntuaciones obtenidas por el alumnado en las pruebas de evaluación de diagnóstico se muestran -al final de la sección- las tablas 2 a 7.a. y 7.b., en las que se han incluido especificaciones alternativas partiendo del modelo base mostrado en la tabla 1.

¹⁴ Los estadísticos de la cohorte del alumnado de 1994 y 1998 así como las estimaciones para 1998 no se han incluido por razones de espacio. Se suministrarán bajo petición.

En concreto en la tabla 1 se puede observar como el alumnado inmigrante solo presenta menores puntuaciones -que el nativo- en el caso de los niños, en torno a un 10 por ciento inferior tanto en lengua como en matemáticas. Son numerosos los estudios que argumentan la influencia de esta variable en el resultado educativo (véase, por ejemplo, Barry Chiswick y Paul Miller 2005; o Andreas Ammermueller 2007); la mayoría de éstos enfatizan en la importancia relativa sobre ese resultado del hecho de ser inmigrante frente al de la potencial influencia de las características diferenciales que suelen presentar los inmigrantes en cuanto a otros factores influyentes como la ocupación y educación de sus padres, el nivel cultural del hogar, el nivel de riqueza familiar o el interés por los estudios (Ignacio García, Marisa Hidalgo, y Jose Robles 2010). Curiosamente las diferencias entre nativos e inmigrantes se reducen aún más cuando comparamos a los/as que repiten (una o dos veces). No obstante cuando se analizan las estimaciones referidas al alumnado de primaria (11 años) –Tabla A1, suministrada bajo petición- el alumnado inmigrante de ambos sexos presenta menor rendimiento medio en lengua, consecuencia de las dificultades de adaptación cultural que, por tanto, se irán diluyendo en el caso de las niñas pero no así en el caso de los niños. En concreto, respecto a los resultados obtenidos se podría plantear que a pesar de la menor riqueza cultural a la que se suele enfrentar por término medio el alumnado inmigrante, las niñas superan esa desventaja de partida, pero no así los niños.

En cambio las horas de estudio son significativas para ambos grupos, sobre todo a partir de un número elevado de éstas (2 o más horas), lo que no es de extrañar si la consideramos una medida aproximada del esfuerzo del estudiante. No obstante se obtiene un resultado que debe ser subrayado: el esfuerzo en matemáticas resulta más recompensado -en términos de calificaciones en los exámenes- entre los niños que entre las niñas, que solo a partir de tres horas de trabajo escolar aumentan su rendimiento respecto a las niñas que dedican menos de 30 minutos diarios a esas actividades. En principio, partiendo de una dotación homogénea de inteligencia entre sexos, la mayor recompensa podría ser tomada como indicativa de un potencial sesgo del profesorado a la hora de calificar el rendimiento en matemáticas de alumnos y alumnas.

En cuanto a la influencia del capital humano de los progenitores, ésta procede de las madres, tanto para niños como niñas, además ese efecto permanece cuando se elimina el nivel de estudios del padre, para evitar el efecto distorsionador de la correlación entre el nivel de estudios de ambos progenitores. Por tanto el nivel de formación reglada de las madres es un elemento esencial para poder explicar el rendimiento académico de sus descendientes en la adolescencia, pero no así el de los padres. No obstante en la etapa de educación primaria el capital humano de ambos progenitores afecta significativamente, lo que indicaría que en la evolución temprana del alumnado son igualmente influyentes, pero una vez se va cribando al peor alumnado – especialmente a los niños que son los que muestran mayores tasas de repetición- la influencia de la madre es la que permanece, posiblemente por el mayor influjo derivado de la mayor convivencia con éstas dentro del hogar. Además, en relación a la interacción con las formas de convivencia¹⁵, como señala Shelly Lundberg (2013), los alumnos cuyas madres tienen elevada educación y conviven con ambos padres biológicos presentan un mayor rendimiento educativo, mientras que en el caso de los que tienen madres con baja educación y que no conviven con ambos padres biológicos son los de menor rendimiento. Por tanto la educación de la madre y la estructura de la familia afectan de forma muy significativa al rendimiento educativo.

¹⁵ Tabla no aportada por razones de espacio.

Con el objetivo de profundizar en el efecto de las variables relacionadas con el capital humano y “*habitus*” se han incluido en la especificación alternativa planteada en las tablas 2.a y 2.b la edad a la que comenzó a hablar, escribir y leer, en la medida en que puedan reflejar el entorno de capital cultural en el que se desarrollaron los primeros estadios de la vida de los menores. En concreto se construyen variables ficticias que indican si la niña/o comenzó a realizar estas actividades pronto (primer ventíl de la distribución total de edades de comienzo) o tarde (último ventíl); para controlar por el potencial efecto distorsionador de la falta de respuesta por algunos progenitores se ha incluido una variable que indica la falta de respuesta a cada una de las correspondientes variables. Este último tipo de variables no resulta, en general, significativo, por lo que no cabe hablar de un sesgo derivado de falta de respuesta. Respecto a las variables principales se obtiene que para las niñas comenzar a hablar o escribir relativamente tarde tiene un efecto pernicioso sobre su rendimiento académico futuro, cuando son adolescentes, sin embargo a la edad de 11 años –cuyas tablas, al corresponderse con la cohorte de 1998, se suministrarán bajo petición- en las que sólo se observa un efecto (en este caso beneficioso) de comenzar pronto a leer y escribir. Por tanto parece que ese efecto beneficioso desaparece a lo largo del tiempo, convirtiéndose en una dificultad para los que comienzan de forma tardía, cuando alcanzan la adolescencia. En consecuencia el refuerzo de los padres y madres de la actividad de escritura en las primeras etapas puede tener un efecto beneficioso para las niñas, en lo referido a sus resultados académicos en las materias esenciales de su formación (matemáticas y lengua).

Sin duda entre los resultados centrales de las estimaciones realizadas se encuentran los en las tablas 3.a y 3.b. En concreto las cifras ahí mostradas presentan un escenario en el que altos niveles culturales en el hogar favorecen el rendimiento de las alumnas, pero no así de los niños que parecen, por tanto, menos afectados por el ambiente cultural del hogar. Se ha subrayado este resultado por cuanto muestra la importancia que pueden tener los estereotipos culturales sobre las niñas y no tanto sobre los niños, por lo que hay que profundizar en corregir estereotipos sexistas que puedan perpetuarse a través del capital cultural que se “respira” en los hogares andaluces.

La influencia de la lectura como ocio y como gusto personal tiene efectos muy positivos especialmente sobre las calificaciones en lengua entre niños y niñas. Sin embargo la motivación por la lectura debe ser adquirida de forma indirecta y no como una imposición, puesto que cuando el alumnado lee porque sus progenitores le insisten no se aprecia una mejora significativa del rendimiento escolar; además la lectura diaria del periódico por parte de padres/madres si puede favorecer la mejora del alumnado.

En relación a la ayuda prestada por los padres (tabla 4) no favorece mayores estándares de rendimiento de las alumnas e incluso va en detrimento del rendimiento de los niños posiblemente, como señalábamos más arriba, porque esa ayuda puede ser consecuencia de un menor rendimiento previo del alumnado, que suele presentarse más en los niños. En cambio el contacto con la asociación de padres y madres de alumnos/as, que puede considerarse como proxy de la preocupación de los progenitores por la formación reglada de sus hijos/as, resulta positiva para el alumnado¹⁶. Se ha argumentado en la literatura previa que el interés de los padres y madres por la educación de sus hijos/as es la variable más relevante en la influencia de las características familiares sobre el rendimiento de los jóvenes. Por ejemplo, Leon Feinstein y James Symons (1999) avalan que el esfuerzo de los padres/madres en cuanto a la dedicación a los estudios de sus hijos/as afecta más al rendimiento que el nivel socio-económico de éstos o su formación académica. Los resultados comentados no avalan esa teoría, no obstante hay que

¹⁶ La correspondiente tabla no se presenta por razones de espacio.

relativizar el resultado de Leon Feinstein y James Symons (1999) por la existencia de una fuerte correlación entre la dedicación de los padres y su nivel socio-económico.

No resultan sorprendentes los resultados obtenidos de las especificaciones presentadas en la tabla 5, puesto que cabe esperar que las faltas de asistencia a clase resulten perniciosas para el proceso de enseñanza aprendizaje que se desarrolla en el centro educativo. Igualmente las conductas contrarias a las normas de convivencia en el centro escolar (tablas 6.a y 6.b) deterioran el rendimiento del alumnado, como medida de la falta de capacidad o de las dificultades de adaptación, causadas en muchos casos por problemas en el seno del hogar. La aplicación de correctivos para paliar estas conductas no parecen ejercer el efecto esperado.

Por último, tal como se reseñó en la sección segunda, se puede considerar que las expectativas de padres y madres respecto a la trayectoria académica futura forman parte del capital cultural del alumnado. De ahí que en las tablas 7.a y 7.b, para niños y niñas respectivamente, se hayan incluido las expectativas de padres, madres y del propio alumnado para analizar su correlación con el rendimiento académico de este último. Las expectativas de los propios alumnos es una variable de gran interés, sobre todo a la hora de estudiar el concepto de "*habitus*", del que forma parte. Los coeficientes para las expectativas del alumnado permiten constatar una correlación significativa directa entre nivel de expectativas y realidad académica entre los niños, sin embargo el patrón no es tan obvio entre la niñas, salvo en el caso en que éstas esperan alcanzar el nivel académico más alto (estudios superiores). La interpretación de este resultado no es simple, pero podría tomarse como señal de que solo las niñas, hasta cierto punto, se subestiman más que los niños, puesto que solo aquellas que han obtenido altos niveles de rendimiento en cursos previos, que serían las que mayores expectativas tienen ven reflejadas esas expectativas en términos de rendimiento académico en el curso actual. Esta "subestimación" podría responder a la asunción de estereotipos que les hace concebir su éxito académico solo si se integran en el estadio de formación reglada superior.

No menos interesante y compleja resulta la interpretación de los coeficientes que cuantifican el grado de correlación entre las expectativas de padres/madres y el rendimiento académico de sus hijos/as. Así solo en el caso de que las expectativas sean muy altas (esperen que sus descendientes alcancen la Universidad) el rendimiento académico de éstos se ve incrementado, puesto que en los niveles intermedios, el efecto es de signo opuesto. Es decir parece que las expectativas de los progenitores, cuando se controla adicionalmente por variables como el nivel educativo de éstos, no mantienen una correlación todo lo estrecha que se pudiera esperar con el rendimiento real del alumnado.

La última cuestión que abordamos es la del efecto de las variables de capital cultural sobre la trayectoria académica seguida a los 16 años (tablas 8.a. y 8.b.), que es la edad teórica de finalización de los estudios secundarios obligatorios; momento en el cual el/a alumno/a tiene libertad para decidir si continuar o no estudiando (en caso de no repetir) y qué trayectoria seguir (formación profesional o bachillerato -en cualquier de sus tres modalidades-). Los resultados alcanzados en las estimaciones muestran un alto poder explicativo del indicador de capital cultural, lo que implica que altos niveles de capital cultural favorecen el acceso a bachillerato en ciencias sociales y puras, para ambos niños y niñas.

Como se dijo anteriormente, por razones de espacio no se aportan la totalidad de tablas para la cohorte de 1994 y todas las de 1998, aunque sus conclusiones resultan muy interesantes, por lo que los vamos a comentar a continuación. Primeramente, las opiniones de los progenitores sobre la autonomía de sus hijos e hijas puede considerarse un reflejo de la madurez que

atribuyen los progenitores a sus descendientes. Los resultados obtenidos al incluir esta variable muestran que es una limitación que condiciona a los hijos con una intensidad significativa, pero no a las hijas, al menos en parte por la opinión generalizada entre los padres y madres que son los niños los que tienen mayores dificultades para alcanzar esta autonomía, reflejo de la menor madurez que estos últimos alcanzan en comparación con las niñas.

Prueba de esa mayor madurez atribuida a las niñas es que cuando los progenitores opinan que sería bueno que sus descendientes asistieran a cursos en el extranjero solo tiene efectos positivos sobre el rendimiento actual de las niñas y no de los niños. Estas variables constituyen expectativas realizadas por los padres, pues el hecho de que quieran que sus hijos/as asistan a un máster o curso en el extranjero denota la confianza que tienen sobre las capacidades de sus hijos/as, y estas expectativas forman parte, por tanto, del concepto de “*habitus*”. De hecho cuando se controla la dedicación en casa al estudio de los jóvenes el rendimiento escolar de las niñas se ve especialmente resentido, lo que puede interpretarse como indicador de que aquellas que necesitan control por parte de sus padres/madres son las que han mostrado un rendimiento académico especialmente bajo en cursos previos. En esa misma tabla se observa que la imposición de diferentes tipos de castigo para “corregir” trayectorias académicas deficitarias no supone ninguna solución, e incluso puede ser contraproducente.

Una cuestión adicional planteada entre los objetivos de esta investigación es la de evaluar si esas variables de capital cultural afectan al progreso académico del alumnado entre cursos académicos sucesivos. De los resultados obtenidos se puede inferir que el nivel de capital cultural del hogar medido simplemente a partir del indicador construido a tal fin no afecta de forma significativa al progreso ni en para los niños ni para las niñas.

Tabla 1. Correlación entre rendimiento académico y las principales variables de capital cultural.

Variables	Niños		Niñas	
	Lengua	Matemáticas	Lengua	Matemáticas
Inmigrante	-0.898*	-1.110**	-0.456	0.349
Colegio concertado	-0.158	-0.361*	0.200	0.083
Horas de estudio				
De 30 minutos a 1 hora	0.427	0.539	0.869*	-0.300
De 1 a 2 horas	0.622*	0.425	1.349***	0.323
De 2 a 3 horas	1.081***	0.949***	1.599***	0.639
Más de 3 horas	1.809***	1.599***	2.154***	1.085**
Estudios del padre				
Primarios	-0.593	-0.531	0.025	0.132
Secundarios	0.025	-0.183	-0.057	0.065
Bachillerato	0.192	-0.163	0.347	0.634**
Universitarios	0.370	0.232	0.182	0.323
Estudios de la madre				
Primarios	0.601	0.284	0.456	0.027
Secundarios	0.514	0.306	0.857**	0.294
Bachillerato	0.975**	0.812**	1.026***	0.417
Universitarios	1.223***	0.990***	1.522***	1.090***
Constante	4.356***	4.915***	3.952***	4.992***
Observaciones	620	597	697	676
R-cuadrado ajustado	0.079	0.076	0.110	0.089

Nota: La variable dependiente se refiere a las calificaciones de los registros administrativos.

Categoría de referencia: Estudiante nativo/a, que asiste a un colegio público, cuyos padres y madres tienen estudios inferiores a primarios y que dedica menos de 30 minutos al estudio.

Método de estimación: Mínimos cuadrados ordinarios.

Coefficiente: ***Significativo al 1%, ** significativo al 5%, * significativo al 10%.

Fuente: Elaboración propia a partir de ESOC10-SEN.

Tabla 2.a. Niños. Correlación entre rendimiento académico y edad a la que el alumnado empezó a hablar, leer y escribir.

Variables	Lengua	Matemáticas	Lengua	Matemáticas	Lengua	Matemáticas
Inmigrante	X	X	X	X	X	X
Colegio concertado	X	X	X	X	X	X
Estudios del padre	X	X	X	X	X	X
Estudios de la madre	X	X	X	X	X	X
Horas de estudio	X	X	X	X	X	X
Edad: Empezó a hablar						
Muy pronto	-0.208	-0.195				
Muy tarde	-0.405	-0.243				
Falta respuesta (hablar)	-0.277	-0.324				
Edad: Empezó a leer						
Muy pronto			0.439*	0.220		
Muy tarde			-1.046	-1.401		
Falta respuesta (leer)			-0.217	-0.593		
Edad: Empezó a escribir						
Muy pronto					0.364	0.120
Muy tarde					-0.498	-0.869
Falta respuesta (escribir)					-0.025	-0.429
Constante	4.464***	5.009***	4.377***	5.015***	4.314***	4.973***
Observaciones	620	597	620	597	620	597
R-cuadrado ajustado	0.077	0.074	0.082	0.079	0.078	0.075

Nota: La variable dependiente se refiere a las calificaciones de los registros administrativos. Incluye como variables de control adicionales: inmigrante, tipo de colegio, estudios del padre, estudios de la madre y horas de estudio.

Categoría de referencia: Estudiante nativo, que asiste a un colegio público, cuyos padres y madres tienen estudios inferiores a primarios, que dedica menos de 30 minutos al estudio y que no empezó a hablar, leer o escribir ni muy pronto ni muy tarde.

Método de estimación: Mínimos cuadrados ordinarios.

Coefficiente: ***Significativo al 1%, ** significativo al 5%, * significativo al 10%.

Fuente: Elaboración propia a partir de ESOC10-SEN.

Tabla 2.b. Niñas. Correlación entre rendimiento académico y edad a la que el alumnado empezó a hablar, leer y escribir.

Variables	Lengua	Matemáticas	Lengua	Matemáticas	Lengua	Matemáticas
Inmigrante	X	X	X	X	X	X
Colegio concertado	X	X	X	X	X	X
Estudios del padre	X	X	X	X	X	X
Estudios de la madre	X	X	X	X	X	X
Horas de estudio	X	X	X	X	X	X
Edad: Empezó a hablar						
Muy pronto	-0.287	0.105				
Muy tarde	-0.898**	-0.290				
Falta respuesta (hablar)	0.293	0.916**				
Edad: Empezó a leer						
Muy pronto			0.322*	0.306		
Muy tarde			-0.765	-0.844		
Falta respuesta (leer)			0.657	0.427		
Edad: Empezó a escribir						
Muy pronto					0.289	0.415*
Muy tarde					-1.517**	-1.030
Falta respuesta (escribir)					0.112	0.248
Constante	4.095***	5.035***	3.890***	4.947***	4.031***	5.000***
Observaciones	697	676	697	676	697	676
R-cuadrado ajustado	0.116	0.092	0.112	0.090	0.115	0.092

Nota: La variable dependiente se refiere a las calificaciones de los registros administrativos. Incluye como variables de control adicionales: inmigrante, tipo de colegio, estudios del padre, estudios de la madre y horas de estudio.

Categoría de referencia: Estudiante nativa, que asiste a un colegio público, cuyos padres y madres tienen estudios inferiores a primarios, que dedica menos de 30 minutos al estudio y que no empezó a hablar, leer o escribir ni muy pronto ni muy tarde.

Método de estimación: Mínimos cuadrados ordinarios.

Coefficiente: ***Significativo al 1%, ** significativo al 5%, * significativo al 10%.

Fuente: Elaboración propia a partir de ESOC10-SEN.

Tabla 3.a. Niños. Correlación entre rendimiento académico y variables culturales.

Variabes	Lengua	Matemáticas	Lengua	Matemáticas	Lengua	Matemáticas	Lengua	Matemáticas
Ocio: Lectura	0.598***	0.347**						
Lee diariamente el periódico			0.185	0.312*				
Cultura								
Alta					0.159	0.246		
Media					0.098	-0.073		
Lectura								
No lee y no le dicen de leer							0.443*	0.332
Lee porque le dicen de leer							0.318	0.353
Lee porque le gusta							0.777***	0.532***
Constante	4.101***	4.738***	4.347***	4.894***	4.137***	4.959***	4.059***	4.680***
Observaciones	620	597	620	597	578	557	620	597
R-cuadrado ajustado	0.097	0.082	0.079	0.079	0.088	0.084	0.122	0.109

Nota: La variable dependiente se refiere a las calificaciones de los registros administrativos. Incluye como variables de control adicionales: inmigrante, tipo de colegio, estudios del padre, estudios de la madre y horas de estudio.

Categoría de referencia: Estudiante nativo, que asiste a un colegio público, cuyos padres y madres tienen estudios inferiores a primarios y que dedica menos de 30 minutos al estudio, que no lee en su tiempo de ocio, cuyos padres y madres no leen diariamente el periódico, con cultura del hogar baja y que no lee aunque se lo digan.

Método de estimación: Mínimos cuadrados ordinarios.

Coefficiente: ***Significativo al 1%, ** significativo al 5%, * significativo al 10%.

Fuente: Elaboración propia a partir de ESOC10-SEN.

Tabla 3.b. Niñas. Correlación entre rendimiento académico y variables culturales.

Variabes	Lengua	Matemáticas	Lengua	Matemáticas	Lengua	Matemáticas	Lengua	Matemáticas
Ocio: Lectura	0.599***	0.376**						
Lee diariamente el periódico			0.386**	0.329*				
Cultura								
Alta					0.686***	0.452*		
Media					0.723***	0.464**		
Lectura								
No lee y no le dicen de leer							0.067	0.234
Lee porque le dicen de leer							0.509**	0.253
Lee porque le gusta							0.838***	0.464**
Constante	3.765***	4.864***	3.946***	4.985***	3.883***	5.060***	3.484***	4.683***
Observaciones	697	676	697	676	650	631	697	676
R-cuadrado ajustado	0.126	0.094	0.115	0.092	0.126	0.094	0.156	0.115

Nota: La variable dependiente se refiere a las calificaciones de los registros administrativos. Incluye como variables de control adicionales: inmigrante, tipo de colegio, estudios del padre, estudios de la madre y horas de estudio.

Categoría de referencia: Estudiante nativa, que asiste a un colegio público, cuyos padres y madres tienen estudios inferiores a primarios y que dedica menos de 30 minutos al estudio, que no lee en su tiempo de ocio, cuyos padres y madres no leen diariamente el periódico, con cultura del hogar baja y que no lee aunque se lo digan.

Método de estimación: Mínimos cuadrados ordinarios.

Coefficiente: ***Significativo al 1%, ** significativo al 5%, * significativo al 10%.

Fuente: Elaboración propia a partir de ESOC10-SEN.

Tabla 4. Correlación entre rendimiento académico y quién ayuda con los deberes.

Variables	Niños				Niñas			
	Lengua	Matemáticas	Lengua	Matemáticas	Lengua	Matemáticas	Lengua	Matemáticas
Ayuda deberes padre								
Mucho	-0.890***	-0.775**			-0.208	-0.097		
Bastante	-0.458*	-0.535**			-0.426**	-0.290		
Poco	-0.130	-0.247			-0.268	-0.114		
Ayuda deberes madre								
Mucho			-1.162***	-0.987***			0.437	0.299
Bastante			-0.764***	-0.507**			-0.269	-0.242
Poco			-0.354*	-0.323*			-0.127	-0.051
Constante	4.313***	4.905***	4.314***	4.887***	3.970***	5.024***	3.690***	4.889***
Observaciones	614	591	595	573	691	670	648	629
R-cuadrado ajustado	0.116	0.111	0.126	0.113	0.133	0.110	0.147	0.118

Nota: La variable dependiente se refiere a las calificaciones de los registros administrativos. Incluye como variables de control adicionales: inmigrante, tipo de colegio, estudios del padre, estudios de la madre y horas de estudio.

Categoría de referencia: Estudiante nativo/a, que asiste a un colegio público, cuyos padres y madres tienen estudios inferiores a primarios y que dedica menos de 30 minutos al estudio, cuyo padre y madre no le/la ayudan con los deberes.

Método de estimación: Mínimos cuadrados ordinarios.

Coefficiente: ***Significativo al 1%, ** significativo al 5%, * significativo al 10%.

Fuente: Elaboración propia a partir de ESOC10-SEN.

Tabla 5. Correlación entre rendimiento académico y faltas de asistencia.

Variables	Niños				Niñas			
	Lengua	Matemáticas	Lengua	Matemáticas	Lengua	Matemáticas	Lengua	Matemáticas
Faltas parciales								
De 1 a 19	-0.464**	-0.479**			-0.326*	-0.143		
De 20 a 39	-0.302	-0.680**			-1.209***	-0.629**		
40 o más	-1.309***	-2.016***			-1.369***	-1.462***		
Faltas completas								
De 1 a 9			-0.458**	-0.349**			-0.045	-0.326**
De 10 a 19			-1.250***	-1.499***			-	-1.443***
							0.928***	
20 o más			-3.393***	-3.082***			-	-2.006***
							2.326***	
Constante	4.908***	5.638***	4.933***	5.360***	4.547***	5.401***	4.305***	5.524***
Observaciones	620	597	620	597	697	676	697	676
R-cuadrado ajustado	0.119	0.141	0.144	0.138	0.168	0.138	0.156	0.139

Nota: La variable dependiente se refiere a las calificaciones de los registros administrativos. Incluye como variables de control adicionales: inmigrante, tipo de colegio, estudios del padre, estudios de la madre y horas de estudio.

Categoría de referencia: Estudiante nativo/a, que asiste a un colegio público, cuyos padres y madres tienen estudios inferiores a primarios y que dedica menos de 30 minutos al estudio, sin faltas completas o parciales.

Método de estimación: Mínimos cuadrados ordinarios.

Coefficiente: ***Significativo al 1%, ** significativo al 5%, * significativo al 10%.

Fuente: Elaboración propia a partir de ESOC10-SEN.

Tabla 6.a. Niños. Correlación entre rendimiento académico y conductas incorrectas.

Variables	Niños					
	Lengua	Matemáticas	Lengua	Matemáticas	Lengua	Matemáticas
Conductas graves						
De 1 a 2	-2.035***	-1.309*				
3 o más	-1.747*	-0.690				
Conductas contrarias						
De 1 a 2			-1.466**	-0.792		
3 o más			-1.213**	-1.483***		
Correcciones						
De 1 a 2					-1.779***	-0.868**
3 o más					-1.156**	-1.294***
Constante	4.519***	4.984***	4.549***	5.080***	4.611***	5.154***
Observaciones	620	597	620	597	620	597
R-cuadrado ajustado	0.116	0.104	0.118	0.116	0.131	0.115

Nota: La variable dependiente se refiere a las calificaciones de los registros administrativos. Incluye como variables de control adicionales: inmigrante, tipo de colegio, estudios del padre, estudios de la madre y horas de estudio.

Categoría de referencia: Estudiante nativo/a, que asiste a un colegio público, cuyos padres y madres tienen estudios inferiores a primarios y que dedica menos de 30 minutos al estudio, sin conductas graves o contrarias o correcciones.

Método de estimación: Mínimos cuadrados ordinarios.

Coefficiente: ***Significativo al 1%, ** significativo al 5%, * significativo al 10%.

Fuente: Elaboración propia a partir de ESOC10-SEN.

Tabla 6.b. Niñas. Correlación entre rendimiento académico y conductas incorrectas.

Variables	Niñas					
	Lengua	Matemáticas	Lengua	Matemáticas	Lengua	Matemáticas
Conductas graves						
De 1 a 2	-0.816	-1.867*				
3 o más	-	-				
Conductas contrarias						
De 1 a 2			0.869	-0.781		
3 o más			-2.037***	-2.441***		
Correcciones						
De 1 a 2					0.604	-0.585
3 o más					-2.225***	-2.636***
Constante	3.940***	4.962***	4.210***	5.288***	4.105***	5.215***
Observaciones	697	676	697	676	697	676
R-cuadrado ajustado	0.128	0.113	0.139	0.122	0.139	0.123

Nota: La variable dependiente se refiere a las calificaciones de los registros administrativos. Incluye como variables de control adicionales: inmigrante, tipo de colegio, estudios del padre, estudios de la madre y horas de estudio.

Categoría de referencia: Estudiante nativo/a, que asiste a un colegio público, cuyos padres y madres tienen estudios inferiores a primarios y que dedica menos de 30 minutos al estudio, sin conductas graves o contrarias o correcciones.

Método de estimación: Mínimos cuadrados ordinarios.

Coefficiente: ***Significativo al 1%, ** significativo al 5%, * significativo al 10%.

Fuente: Elaboración propia a partir de ESOC10-SEN.

Tabla 7.a. Niños. Correlación entre rendimiento académico y las expectativas sobre el nivel de estudios de los padres, madres y alumnado.

Variables	Lengua	Matemáticas	Lengua	Matemáticas
Expectativas del padre y la madre sobre nivel estudios				
ESO				
Bachiller	1.307**	0.395		
Módulo medio	1.068*	0.696		
Módulo superior	1.742***	1.174**		
Universidad	3.253***	2.312***		
Expectativas del alumno sobre nivel estudios				
ESO			0.467	0.213
Bachiller			1.585***	1.299***
Módulo medio			-	-
Módulo superior			1.480***	1.579***
Universidad			3.179***	2.730***
Constante	2.552***	3.435***	2.770***	3.373***
Observaciones	586	563	620	597
R-cuadrado ajustado	0.256	0.200	0.261	0.212

Nota: La variable dependiente se refiere a las calificaciones de los registros administrativos. Incluye como variables de control adicionales: inmigrante, tipo de colegio, estudios del padre, estudios de la madre y horas de estudio.

Categoría de referencia: Estudiante nativo, que asiste a un colegio público, cuyos padres y madres tienen estudios inferiores a primarios, que dedica menos de 30 minutos al estudio y cuyo padre, madre y él/ella mismo/a creen que no alcanzará un nivel de estudios de ESO.

Método de estimación: Mínimos cuadrados ordinarios.

Coefficiente: ***Significativo al 1%, ** significativo al 5%, * significativo al 10%.

Fuente: Elaboración propia a partir de ESOC10-SEN.

Tabla 7.b. Niñas Correlación entre rendimiento académico y las expectativas sobre el nivel de estudios de los padres, madres y alumnado.

Variables	Lengua	Matemáticas	Lengua	Matemáticas
Expectativas del padre y la madre sobre nivel estudios				
ESO	-3.618*	-0.761		
Bachiller	-2.625	0.152		
Módulo medio	-3.302*	0.146		
Módulo superior	-3.006	-0.154		
Universidad	-1.453	1.076		
Expectativas de la alumna sobre nivel estudios				
ESO			0.483	1.650
Bachiller			1.016	1.062
Módulo medio			0.488	1.237
Módulo superior			1.082	1.288
Universidad			2.642**	2.641**
Constante	6.411***	4.772**	2.506**	3.251***
Observaciones	659	639	697	676
R-cuadrado ajustado	0.208	0.146	0.245	0.185

Nota: La variable dependiente se refiere a las calificaciones de los registros administrativos. Incluye como variables de control adicionales: inmigrante, tipo de colegio, estudios del padre, estudios de la madre y horas de estudio.

Categoría de referencia: Estudiante nativa, que asiste a un colegio público, cuyos padres y madres tienen estudios inferiores a primarios, que dedica menos de 30 minutos al estudio y cuyo padre, madre y él/ella mismo/a creen que no alcanzará un nivel de estudios de ESO.

Método de estimación: Mínimos cuadrados ordinarios.

Coefficiente: ***Significativo al 1%, ** significativo al 5%, * significativo al 10%.

Fuente: Elaboración propia a partir de ESOC10-SEN.

Tabla 8.a. Niños. Correlación entre educación postsecundaria elegida y variables principales de capital cultural.

Variables	F. P.	Bachillerato letras	Bachillerato CC. Sociales Y Humanidades	Bachillerato Ciencias Puras
Inmigrante	-0.821	1.492	-0.763	-0.409
Colegio concertado	-0.032	0.475	0.229	0.738***
Estudios del padre				
Universitarios	0.432	-12.358	1.105***	0.896***
Estudios de la madre				
Universitarios	-1.934***	-12.576	0.844***	0.502**
Cultura				
Alta	-0.101	1.196	0.457**	0.249
Media	-0.672**	0.816	0.893***	0.540**
Constante	-1.096***	-5.079***	-1.461***	-1.324***
Observaciones	1113	1113	1113	1113

Nota: La variable dependiente se refiere a distintas trayectorias seguidas a los 16 años, siendo la categoría de referencia repite o abandona estudios.

Categoría de referencia: Estudiante nativo/a, que asiste a un colegio público, cuyos padres y madres tienen estudios inferiores universitarios y bajo nivel cultural.

Método de estimación: Logit multinomial.

Coefficiente: ***Significativo al 1%, ** significativo al 5%, * significativo al 10%.

Fuente: Elaboración propia a partir de ESOC10-SEN.

Tabla 8.b. Niñas. Correlación entre educación postsecundaria elegida y variables principales de capital cultural.

Variables	F. P.	Bachillerato letras	Bachillerato CC. Sociales y Humanidades	Bachillerato Ciencias Puras
Inmigrante	-0.598	-14.294	-1.101*	-0.725*
Colegio concertado	0.499	1.076	0.551**	0.404*
Estudios del padre				
Universitarios	-0.974	-13.500	0.239	0.408
Estudios de la madre				
Universitarios	0.315	-13.221	1.349***	0.690**
Cultura				
Alta	-0.007	1.233	0.805***	0.518***
Media	-0.272	1.280	1.058***	0.890***
Constante	-1.902***	-5.325***	-1.390***	-0.718***
Observaciones	1026	1026	1026	1026

Nota: La variable dependiente se refiere a distintas trayectorias seguidas a los 16 años, siendo la categoría de referencia repite o abandona estudios.

Categoría de referencia: Estudiante nativo/a, que asiste a un colegio público, cuyos padres y madres tienen estudios inferiores universitarios y bajo nivel cultural.

Método de estimación: Logit multinomial.

Coefficiente: ***Significativo al 1%, ** significativo al 5%, * significativo al 10%.

Fuente: Elaboración propia a partir de ESOC10-SEN.

CONCLUSIONES

Históricamente las cuestiones de género en materia de rendimiento académico se centran en las chicas, principalmente por su menor participación en el sistema educativo. Actualmente, debido a la creciente información respecto a los resultados educativos del alumnado -gracias a la publicación de los resultados de los programas internacionales de evaluación- y al peor rendimiento educativo de los niños se está produciendo un importante giro en esta cuestión, puesto que suele ser el bajo rendimiento de éstos una de las principales preocupaciones de las políticas educativas. Tanto la repetición como el abandono escolar son más frecuentes en los niños que en las niñas, por lo que éstas suelen pasar de curso más que los niños y tener una nota más elevada para poder acceder a la carrera universitaria que desean. Es por esto que destaca el hecho de que la mayoría de las políticas que se llevan a cabo están dirigidas a aumentar el rendimiento de los niños, sin tener en cuenta las diferencias de género que se han comentado a lo largo de todo el texto, y sobre todo el efecto diferencial de algunas variables poco estudiadas como son las relativas al capital cultural del alumnado.

En relación a esto último los resultados apuntan a que las niñas inmigrantes si bien, al igual que los niños, parten de un peor rendimiento académico medio en educación primaria, superan esa dificultad, mientras que los niños inmigrantes no, posiblemente porque ellas son conscientes de la doble desventaja a la que pueden enfrentarse en su futuro laboral por ser inmigrantes y mujeres. Ese esfuerzo diferencial podría estar también detrás del resultado encontrado para la influencia del número de horas de estudio, puesto que solo a partir de niveles muy altos (más de 3 horas diarias) estas ven recompensado su esfuerzo en matemáticas, lo que podría ser considerado indicativo de cierta subestimación en la capacidad de éstas en esa materia, posiblemente como consecuencia de prejuicios de género por parte del profesorado.

La fuerte influencia del nivel de capital humano materno en la formación de los/as adolescentes resulta esencial para entender que solo en la medida en la que las mujeres sean capaces de superar los estereotipos sexistas que la sociedad sigue imponiendo, lo cual en la mayoría de los casos se consigue con altos niveles de formación por parte de ellas, estaremos avanzando hacia una sociedad más igualitaria en términos de género. La influencia del capital cultural no se detiene en el nivel de capital humano de los progenitores sino que el apoyo a sus hijos/as en las primeras etapas en su habilidad para escribir tiene beneficios para las niñas incluso en la etapa adolescente, reforzando así la idea de que el esfuerzo de padres y madres, en especial de estas últimas es un factor clave para el progreso de las mujeres y su empoderamiento.

Por otra parte se constata la mayor madurez de las niñas, reflejada en la mayor capacidad para organizarse. A pesar de ello éstas parecen subestimarse en la medida en que las expectativas que se forman sobre su propio potencial de éxito académico está por debajo del que plantean los niños. Además las expectativas de padres y madres como canal de transmisión de capital cultural parece estar desvirtuado. La correlación positiva encontrada entre expectativas de progenitores y rendimiento académico de sus descendientes debe ser tomada con cautela, puesto que podría deberse a que padres y madres forman sus expectativas en función del rendimiento de sus hijos/as en cursos previos. En la medida en que estos resultados se han obtenido al tratar los datos reales observados respecto al alumnado (y progenitores) andaluz en fechas recientes, podemos concluir que los progenitores deberían potenciar el capital cultural de sus hijos/as como medio para facilitar su éxito académico y conseguir que éstos, con independencia de su sexo, logren las mayores cotas de éxito que su capacidad intelectual les permita.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acker, Sandra (1987): "Feminist Theory and the Study of Gender and Education", *International Review of Education*, Vol. 33 N° 4, (419-435).

Ammermueller, Andreas (2007): "Poor Background or Low Returns? Why Immigrant Students in Germany Perform so Poorly in the Programme for International Student Assessment", *Education Economics*, Vol. 15, (215-230).

Annot, Madeleine, David, Miriam, y Weiner, Gaby (1999): *Closing the Gender Gap: Postwar educational and social change*, Polity Press, Cambridge.

Annot, Madeleine y Mac an Ghail, Martin (2006): *The Routledge Falmer Reader in Gender and Education*, Routledge, London.

Baird, Jo-Anne (1998): "What's in a name? Experiments with blind marking in A-Level examinations", *Educational Research*, Vol. 40, N° 1, (191-202).

Baker, David P. y Jones, Deborah P (1993): "Creating gender equality: Cross national gender stratification and mathematical performance", *Sociology of Education*, Vol. 66, (91-103).

Bank, Barbara J., Delamont, Sara, y Marshall, Catherine (2007): *Gender and Education: Gendered Theories of Education*, University of South Carolina Press, Columbia, South Carolina.

Basu, Alaka Malwade (2002): "Why Does Education Lead to Low Fertility? A critical review of some of the Possibilities", *World Development*, Vol. 30, (1779-1790).

Bertrand, Marianne, y Pan, Jessica (2013): "The Trouble with Boys: Social Influences and the Gender Gap in Disruptive Behavior", *American Economic Journal: Applied Economics*, Vol. 5 N° 1, (32-64).

Bourdieu, Pierre (1973): "Cultural Reproduction and Social Reproduction", in Brown, Richard editor: *Knowledge, Education, and Cultural Change: Papers in the Sociology of Education*, Tavistock, London, (71-112).

Bourdieu, Pierre (1986): "The forms of Capital," in Richardson, John G. editor: *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, Greenwood Press, New York, (241-258).

Calero, Jorge, y Escardíbul, Josep-Oriol (2007): "Evaluación de los servicios educativos: el rendimiento en los centros públicos y privados medido en PISA-2003", *Hacienda Pública Española*, Vol. 183, (33-66).

Calero, Jorge, Choy, Álvaro, y Waisgrais, Sebastián (2010): "¿Qué determina el fracaso escolar en España?", in XVII Encuentro de Economía Pública. Available in <http://www.um.es/dp-hacienda/eep2010/comunicaciones/eep2010-6..pdf> (Accessed 19th October 2011).

Camarata, Stephen, y Woodcock, Richard (2006): "Sex differences in progressing Speedy: Developmental effects in males and females", *Intelligences*, Vol. 34, (231-320).

Carabaña, Julio (1999): *Dos Estudios sobre movilidad intergeneracional*, Ed. Fundación Argentaria-Visor, Madrid.

Chiswick, Barry R., y Miller, Paul W (2005): "Do enclaves matter in immigrant adjustment?", *City Community*, Vol. 4, (5-35).

Coleman, James S. (1961): *The Adolescent Society*, Free Press of Glencoe, New York.

Croson, Rachel, y Gneezy, Uri (2009): "Gender differences in preferences", *Journal of Economic Literature*, Vol. 47 N° 2, (1-27).

De Beauvoir, Simone (1953): *The Second Sex*, Jonathan Cape, Translated and edited by H.M. Parshley, London.

De Coulon, Augustin, Marcenaro, Óscar D., y Vignoles, Anna (2011): "The value of basic skills in the British labour market", *Oxford Economic Papers*, Vol. 63 N° 1, (27-48).

De Graaf, Nan D., De Graaf, Paul M., y Kraaykamp, Gerbert (2000): "The Cultural Capital Perspective", *Sociology of Education*, Vol. 73 N° 2, (92-111).

DiMaggio, Paul (1982): "Cultural capital and school success: The impact of status culture participation on the grades of U.S. high school students", *American Sociological Review*, Vol. 47 N° 2, (189-201).

Doepke, Matthias, y Tertilt, Michele (2009): "Women's Liberation: What was in it for men?", *Quarterly Journal of Economics*, Vol. 124 N° 4, (1541-1591).

Dolton, Peter, Makepeace, Gerald, y Marcenaro, Óscar D. (2005): "Career progression: getting-on, getting-by and going nowhere", *Education economics*, Vol. 13 N° 2, (237-255).

Dumais, Susan A. (2002): "Cultural Capital, Gender, and School Success: The Role of Habitus", *Sociology of Education*, Vol. 75, (44-68).

Duncan, Greg J., y Brooks-Gunn, Jeanne (2000): "Family Poverty, Welfare Reform, and Child Development", *Child Development*, Vol. 71 N° 1, (188-196).

Feinstein, Leon, y Symons, James (1999): "Attainment in secondary schools", *Oxford Economic Papers*, Vol. 51, (300-321).

García, Ignacio, Hidalgo, Marisa, y Robles, Jose A. (2010): *Diferencias regionales y rendimiento educativo: análisis de los resultados del Estudio PISA-2006*, Mimeo.

Goddard-Spear, Margaret (1989): "Differences between the written work of boys and girls", *British Educational Research Journal*, Vol. 15 N° 3, (271-277).

Goldin, Claudia (1994): "The U-Shaped Female Labor Force Function in Economic Development and Economic History", in Schultz, T. Paul, editor: *Investment in Women's Human Capital and Economic Development*, University of Chicago Press, Illinois, Chicago, (61-90).

Griffore, Robert, y Bubolz, Margaret (1986): "Limits and possibilities of family and school as educators", in Gliffore, Robert and Boger, Robert P. editors: *Child rearing in the home and school*, Plenum Press, New York.

Guiso, Luigi, Monte, Ferdinando, Sapienza, Paola y Zingales, Luigi (2008): "Culture, Gender and Math", *Science*, Vol. 320, (1164-1165).

Hall, John (1992): "The Capital(s) of Culture: A Nonholistic Approach to Status Situations, Class, Gender, and Ethnicity", in Lamont, Michele and Fournier, Marcel editors: *Cultivating Differences: Symbolic Boundaries and the Making of Inequality*, University of Chicago Press, Chicago, (257-85).

Hampden-Thompson, Gillian, y Johnston, Jamie (2006): *Variation in the relationship between non school factors and student achievement on international assessments*, Government Printing Office, U.S.

Harding, Sandra (1986): *The science question in feminism*, Cornell University Press, Ithaca, New York.

Hausmann, Ricardo, Tyson, Laura, y Zahidi, Saadia (2009): *The Global Gender Gap Report 2009*, World Economic Forum Geneva, Switzerland.

Haveman, Robert, y Wolfe, Barbara (1995): "The Determinants of Children Attainments: A Review of Methods and Findings", *Journal of Economic Literature*, Vol. 33 N° 4, (1829-1878).

Hill Collins, Patricia (1990): *Black feminist thought*, Routledge, New York.

IEA (2012): *Timss 2011 International Results in Mathematics*.

Jacobs, Nicky, y Harvey, David (2005): "Do parents make a difference to children's academic achievement? Differences between parents of higher and lower achieving students", *Educational Studies*, Vol. 31, N° 4, (431-448).

Kagan, Jerome, y Moss, Howard A. (1959): "Stability and validity of achievement fantasy", *Journal of Abnormal & Social Psychology*, Vol. 58 N° 3, (357-364).

Kaufman, Debra R., y Richardson, Barbara L. (1982): *Achievement and Women: Challenging the Assumptions*, Editorial The Free Press, New York.

Keith, Timothy (1991): "Parent involvement and achievement in high school", *Advances in Reading/Language Research*, Vol. 5, (121-141).

Klassen, Stephan (2002): "Low schooling for Girls, slower Growth for All? Cross country evidence on the Effect of Gender Inequality in Education on Economic Development", *World Bank Economic Review*, Vol. 16, (345-373).

Kucian, Karin, Loenneker, Thomas, Dietrich, Thomas, Martin, Ernst, y Von Aster, Michael (2005): "Gender differences in brain activation patterns during mental rotation and number related cognitive tasks", *Psychological Science*, Vol. 16, (112- 131).

Lareau, Annette (1989): "Parent Involvement in Schooling: A Critical Approach", in Fagnano, Cheryl and Solomon, Lewis editors: *School, Family, and Community Interaction: A View from the Firing Lines*, Westview Press, Boulder, Colorado, (61-74).

Lawton, Carol A., y Hatcher, David W. (2005): "Gender differences in integration of images in visuospatial memory", *Sex Roles*, Vol. 53 N° 9-10, (717-725).

Lundberg, Shelly (2013): *The College Type: Personality and Educational Inequality*, Discussion Paper Series N° 7305.

Magno, Cathryn, y Silova, Ivete (2007): "Teaching in transition; Examining school-based inequities in central/S south-eastern Europe and the former Soviet Union", *International Journal of Educational Development*, Vol. 27, (647-660).

Marcenaro, Óscar D. (2002): *Los estudiantes universitarios y el uso de su tiempo: una función de producción educativa*. Tesis doctoral, Universidad de Málaga.

Marcenaro, Óscar D. (2010): "La Educación como factor determinante de la movilidad intergeneracional en Andalucía", *Revista Actualidad*, Vol. 56, (1-49).

Marcenaro, Óscar D. (coord.) (2011): *La cambiante situación de la mujer en Andalucía*, Edited by FCEA, Sevilla.

Marcenaro, Óscar D., y Vignoles, Anna (2013): "A comparison of teacher and test based assessment for Spanish primary and secondary education students", *Actas del XVI Encuentro de Economía Aplicada*, Granada.

Martínez, José S. (2008): "Clase social, tipo de familia y logro educativo", *Papers de Sociología*, Vol. 87, (77-100).

Martínez, José S. (2011): "Género y origen social: diferencias grandes en fracaso escolar administrativo y bajas en rendimiento educativo", *Revista electrónica de la Asociación de Sociología de la Educación*, Vol. 4, N° 3, (270-285).

McNeal, Ralph B. (2001): "Differential effects of parental involvement on cognitive and behavioral outcomes by socioeconomic status", *The Journal of Socio-Economics*, Vol. 30, (171-179).

Mickelson, Roslyn (1989): "Why Does Jane Read and Write So Well? The Anomaly of Women's Achievement", *Sociology of Education*, Vol. 62, (47-63).

Mohr John W., y DiMaggio, Paul (1995): "The Intergenerational Transmission of Cultural Capital", *Research in Social Stratification and Mobility*, Vol. 14, (169-200).

Murnane, Richard J., Maynard, Rebecca A., y Ohls, James C. (1981): "Home resources and children's achievement", *Review of Economics and Statistics*, Vol. 63, (369-377).

Ors, Evren, Palomino, Frédéric, y Peyrache, Eloïc (2008): "Performance Gender-Gap: Does Competition Matter?", *Journal of Labor Economics*, Vol. 31, (442-499).

OECD (2010). *PISA 2009 at a Glance*, OECD Publishing.

Plug, Erik y Oosterbeek, Hessel (1999): *Is schooling a family thing? Effects of grandparents, parents, brothers and sisters on school choices*, Working Paper, TSER meeting, Amsterdam, 15-99.

Riley, Denise (1988): *Am I That Name? Feminism and the category of 'woman' in history*, Macmillan, Basingstoke.

Sadker, Myra, y Sadker, David M. (1994): *Failing at fairness: how America's schools cheat girls*, C. Scribner, New York.

San Román, Ainara G., y Goiricelaya, Sara R. (2012): *Gender Gap in PISA Test Scores: The Impact of Social Norms and the Mother's Transmission of Role Attitudes*, IZA Discussion Paper No. 6338.

Schultz, T. Paul (2002): "Why Governments Should invest more to educate girls", *World Development*, Vol. 30, (207-225).

Scott, Joan W. (1988): *Gender and the politics of history*. New York: Columbia University Press.

Shelly, Lundberg (2013): *The College Type: Personality and Educational Inequality*, Discussion Paper Series No. 7305.

Stromquist, Nelly P. (1990): "Gender Inequality in Education: Accounting for Women's Subordination", *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 11 N° 2, (137-153).

Terrail, Jean-Pierre (1992) : "Destins scolaires de sexe: une perspective historique et quelques arguments", *Population*, Vol. 47, (645-676).

Weiner, Gaby (1986): "Feminist Education and Equal Opportunities: Unity or Discord?", *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 7 N° 3, (265-274).

Weiner, Gaby (1994): *Feminisms in education: An introduction*. Buckingham: Open University Press.

Willingham, Warren W., y Cole, Nancy S. (editors) (1997): *Gender and fair assessment*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.

Wolfe, John R. (1982): "The impact of family resources on childhood IQ", *Journal of Human Resources*, Vol. 17, (213-235).