

Expectativas de género y logro de los estudiantes en TERCE



■ Autores: Ventura Charlin, Álex Torres y Carlos Cayumán.

Este número de MIDEvidencias explora la relación entre el desempeño de niños y niñas en lenguaje y matemáticas y las expectativas de género de sus padres y profesores, utilizando los resultados del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE). Se ha observado que los estereotipos de género tienen consecuencias bastante negativas ya que influyen en las creencias relacionadas con las competencias personales y la autoeficacia y también pueden tener efectos dañinos en el desempeño escolar, razón por la que obtener un panorama de la situación en Latinoamérica es relevante. Se constató que actualmente en toda la región latinoamericana predominan las expectativas igualitarias tanto de padres como de profesores acerca de las habilidades educativas de niños y niñas. Además, se observó que el logro en lenguaje y matemáticas de los niños y niñas cuyos padres consideran que no hay diferencias de género es superior al de aquellos niños y niñas cuyos padres opinan que sí existen diferencias. Es importante destacar que en el caso de los profesores no se verificó un patrón definido entre expectativas igualitarias de género y el desempeño de los alumnos y alumnas.

Los estereotipos de género que padres y profesores tienen sobre la capacidad de los estudiantes influyen en el aprendizaje y logro de los niños y niñas. Se ha descrito que los padres creen que los niños tienen más facilidad para las matemáticas que las niñas (Furnham, Reeves & Budhani, 2002) y que, además, estos estereotipos mantenidos por los padres y los profesores se asocian con las percepciones de los niños con respecto a sus propias habilidades (Bouchey & Harter, 2005; Keller, 2001; Tiedemann, 2000). Complementariamente, algunos estudios afirman el estereotipo de que las niñas tienen mayores habilidades verbales que los niños (Anderson, 2004; Bartholomew, 2004).

La presencia de estos estereotipos de género en la educación es una preocupación por dos motivos. Primero, de acuerdo a las teorías de aprendizaje social cognitivo, los estereotipos influyen en las creencias relacionadas con las competencias personales y la autoeficacia.

Una segunda preocupación es que los estereotipos pueden tener efectos dañinos en el desempeño. En el caso de las mujeres se ha encontrado que los estereotipos de género se relacionan en forma negativa con su desempeño en matemáticas (Steele, 1997; Steele & Aronson, 1995). Igualmente, Davis-Kean et al. (2007) en un estudio longitudinal encontraron además que estos estereotipos tienen un correlato en los logros de los niños y niñas en matemáticas, y en las carreras que estos deciden estudiar. Estudios en que se examinan los efectos de la condición conocida como “amenaza del estereotipo”¹ (Steele & Aronson, 1995) han encontrado que esta se manifiesta aun en niños muy pequeños, incluso a nivel de kindergarten (Ambady, et al., 2001; Tomasetto, Alparone & Cadinu, 2011).

Además de los padres, los profesores también tienden a pensar que las matemáticas son un terreno más bien masculino y que la lectura y las habilidades verbales son femeninas. Se han identificado diferen-



cias en las expectativas de los profesores que los llevan a sobrestimar las habilidades matemáticas de los niños y subestimar las mismas en las niñas (Fennema et al., 1990; Li, 1999; Helwig, Anderson & Tindal, 2001). En otros estudios se ha visto que los profesores estiman la habilidad matemática de los niños como muy superior a la de las niñas e incluso se responsabilizan a sí mismos de no haber sido capaces de ayudarlos cuando los alumnos varones tienen un desempeño deficiente (Lindberg, Hyde & Hirsch, 2008).

Debido a que la mayor parte de los estudios en estos temas se refieren a muestras acotadas en determinados países, los datos aportados por este estudio adquieren gran relevancia, pues permiten tener resultados comparables para los países de nuestra región.

Un acercamiento a este fenómeno con datos latinoamericanos

El Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) que se realizó en 2013, constituye una gran oportunidad para investigar las expectativas de género en Latinoamérica², puesto que además de medir el aprendizaje en las áreas de lenguaje y matemáticas en tercer y sexto grado³, recoge información sobre las expectativas de género de padres y profesores.

Para indagar esto, TERCE incluyó cuestionarios en que los profesores y padres respondieron una pregunta respecto a la facilidad para lenguaje y matemáticas en los niños. La pregunta para lenguaje fue la siguiente:

En su opinión, ¿quién tiene más facilidad para aprender lenguaje?

- a. Las niñas tienen más facilidad
- b. Los niños tienen más facilidad
- c. Niños y niñas tienen la misma facilidad

Para matemáticas la pregunta se formuló análogamente. A continuación se revisa cómo respondieron los profesores y padres respecto a este tema y su eventual relación con el desempeño de los alumnos.

¿Qué expectativas de género tienen los padres?

Los resultados obtenidos de los padres de la región indican que más del 80% considera que no hay diferencias entre niños y niñas en relación a la facilidad para aprender lenguaje y matemáticas, pero cuando creen que hay diferencias, son más los que creen que las niñas tienen más habilidades para el lenguaje y que los niños tienen más aptitudes para las matemáticas (ver Figuras 1 y 2).



1. La "amenaza del estereotipo" consiste en que el rendimiento se ve dificultado no por falta de talento o habilidad, sino porque los individuos se sienten amenazados por la posibilidad de que su rendimiento confirme el estereotipo negativo asociado a su género.
 2. Los países que participaron fueron: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay.
 3. Los estudiantes de sexto grado también fueron evaluados en su aprendizaje de ciencias naturales.

En todos los países se observa que la postura a favor de la igualdad de habilidades en niños y niñas, tanto para lenguaje como matemáticas, es mayoritaria, siendo México, Ecuador y Costa Rica los países con mayores porcentajes de adhesión a esta postura, mientras que Brasil es el país con menor nivel de apoyo a tal afirmación, seguido por República Dominicana y Argentina (ver Figura 1). Es en estos países, junto a Chile, que los padres opinan en mayor porcentaje que las niñas tienen más facilidad para aprender lenguaje y que los niños tienen más habilidad para las matemáticas. Este resultado es coherente con los estereotipos de género anteriormente mencionados.

Curiosamente y contrario al estereotipo, el porcentaje de padres en Paraguay, Panamá y Honduras que piensan que las niñas tienen más facilidad para las matemáticas, es mayor que el porcentaje que opina que los niños tienen más habilidades para esta materia, reportando una mayor diferencia de porcentajes en sexto grado (ver Figura 2).

¿Qué expectativas de género tienen los profesores?

De forma similar a los padres, la gran mayoría de los profesores de tercer y sexto grado de la región cree que no hay diferencias de género en la facilidad para el aprendizaje de lenguaje, ni en el aprendizaje de matemáticas. Alrededor de un 15% de los profesores coinciden con el estereotipo de género en que las niñas tienen mejor disposición para el lenguaje. Con respecto a las matemáticas, un 14,5% de los profesores de tercer grado y un 10% de los profesores de sexto grado considera que los niños tienen más habilidad (ver Figuras 3 y 4).

El ordenamiento de los países en relación a los docentes es menos coherente que el observado en las opiniones de los padres. La Figura 3 indica que en México más del 90% de los profesores, tanto de tercer como sexto grado, adhiere a que no existen diferencias en el aprendizaje del lenguaje entre niños y niñas. Por el contrario, el país con menor porcentaje de adhesión a esta afirmación es Brasil, donde alrededor de un 70% de los profesores de tercer grado piensa que no hay diferencias de género en lenguaje, mientras que en sexto básico Brasil se ubica también entre quienes menos adhieren a la igualdad de género (78%), junto con Chile (73%) y Honduras (76%).

Con respecto al aprendizaje de matemáticas, Uruguay es el país que manifiesta el mayor porcentaje de expectativas igualitarias en tercer grado, con el 96% de los profesores, sin embargo, este porcentaje disminuye a un 86% entre los maestros de sexto grado, ubicándose incluso bajo el promedio de la región. Por su parte, México se mantiene con más del 90% de los educadores de tercer y sexto grado que indica que niños y niñas tienen habilidades similares para las matemáticas (ver Figura 4).

Es interesante destacar el caso de Chile, en que disminuye el sesgo de los profesores a favor de los niños en matemáticas conforme aumenta el grado evaluado, pero el sesgo a favor de las niñas en lenguaje aumenta entre tercer y sexto grado.

Figura 1: Expectativas de género de los padres (%) sobre la facilidad para aprender lenguaje: tercer y sexto grado

País	Grado	Niñas tienen más facilidad	No hay diferencia entre géneros	Niños tienen más facilidad
Brasil	3°	23,4%	72,9%	3,8%
	6°	25,1%	71,1%	3,8%
Rep. Dominicana	3°	19,0%	77,1%	3,9%
	6°	17,5%	77,5%	5,0%
Argentina	3°	18,7%	77,7%	3,6%
	6°	19,5%	76,3%	4,2%
Uruguay	3°	14,6%	82,8%	2,6%
	6°	15,6%	82,9%	1,4%
Chile	3°	14,8%	83,4%	1,8%
	6°	16,0%	81,5%	2,5%
Paraguay	3°	12,4%	84,0%	3,7%
	6°	13,2%	83,0%	3,9%
Region Total	3°	12,4%	84,6%	2,7%
	6°	12,7%	85,2%	2,7%
Nicaragua	3°	11,8%	85,2%	3,0%
	6°	8,8%	88,1%	3,1%
Panamá	3°	9,5%	87,3%	3,2%
	6°	10,0%	87,4%	2,6%
Guatemala	3°	8,0%	88,0%	4,0%
	6°	6,8%	89,7%	3,5%
Colombia	3°	10,0%	88,2%	1,9%
	6°	10,3%	87,4%	2,3%
Honduras	3°	7,4%	89,0%	3,7%
	6°	7,4%	89,2%	3,4%
Costa Rica	3°	8,5%	89,4%	2,1%
	6°	7,9%	90,7%	1,4%
Perú	3°	7,2%	89,6%	3,5%
	6°	7,0%	89,3%	3,5%
Ecuador	3°	7,0%	90,2%	2,8%
	6°	7,1%	90,5%	2,4%
México	3°	6,2%	92,3%	1,5%
	6°	5,9%	92,8%	1,3%

¿Cómo se relacionan las expectativas de género de los padres con el desempeño de los estudiantes?

Hasta ahora se ha analizado las expectativas de género en padres y profesores. En adelante veremos la relación de estas con el desempeño de los estudiantes en TERCE. Para analizar dicha relación, se separó a niños y niñas respectivamente en tres grupos según las expectativas de género de sus padres (o de sus profesores): a favor de los niños, a favor de las niñas y expectativas igualitarias. Luego se procedió a comparar el desempeño medio de estos grupos en cada uno de los sectores y grados estudiados. Los resultados basados en las expectativas de los padres se presentan en la Figura 5, en la que se representa el promedio obtenido por cada uno de los tres grupos mencionados para niños y niñas en cada prueba y grado evaluado.

Se aprecia que el rendimiento de niños y niñas cuyos padres consideran que no hay diferencias de género en el aprendizaje de estas disciplinas, es superior al de aquellos cuyos padres opinan que sí existen diferencias. Más aún, el rendimiento de niños y niñas de familias que tienen una percepción igualitaria en cuanto a las habilidades es significativamente superior a la media de 700⁴ para casi todos los grupos, excepto en el caso del desempeño en matemáticas para las niñas de sexto grado.

Ahora bien, cuando los padres consideran que hay diferencias de género en el aprendizaje, los resultados difieren según el género del niño y las expectativas de los padres. En el caso de lenguaje, las niñas se ven favorecidas en su desempeño si sus padres tienen mejores expectativas para ellas que para los niños (es decir, tienen expectativas coherentes con el estereotipo). Sin embargo, las expectativas en lenguaje de los padres no afectan el desempeño de los niños. Por el contrario, en el caso de matemáticas, los niños tienen un mejor desempeño si sus padres creen que ellos tienen mejores aptitudes que las niñas para esta materia (si sus creencias son coherentes con el estereotipo). Nuevamente, esto no afecta el desempeño de las niñas en matemáticas. En todo caso, el desempeño de niños y niñas es siempre mayor cuando los padres tienen expectativas de género igualitarias.

Al analizar los datos referentes a la opinión de los profesores y el desempeño, no se detectan patrones sistemáticos como en el caso de la opinión de los padres, ni en lenguaje ni en matemáticas.

Figura 2: Expectativas de género de los padres (%) sobre la facilidad para aprender matemáticas: tercer y sexto grado

País	Grado	Niñas tienen más facilidad	No hay diferencia entre géneros	Niños tienen más facilidad
Brasil	3°	10,6%	70,2%	19,3%
	6°	10,6%	70,5%	18,8%
Rep. Dominicana	3°	11,9%	74,3%	13,8%
	6°	10,4%	75,0%	14,6%
Argentina	3°	7,8%	82,0%	10,2%
	6°	7,5%	81,7%	10,8%
Región Total	3°	6,6%	84,6%	8,8%
	6°	6,5%	84,2%	9,3%
Paraguay	3°	8,5%	85,0%	6,5%
	6°	11,0%	82,0%	7,0%
Chile	3°	3,5%	85,0%	11,5%
	6°	4,0%	83,0%	12,6%
Nicaragua	3°	6,7%	86,4%	7,0%
	6°	6,4%	87,4%	6,2%
Panamá	3°	6,7%	87,5%	5,8%
	6°	9,2%	85,2%	5,6%
Uruguay	3°	4,0%	88,2%	7,8%
	6°	4,6%	88,9%	6,5%
Honduras	3°	6,3%	88,7%	5,0%
	6°	8,2%	87,4%	4,4%
Perú	3°	5,1%	88,8%	6,2%
	6°	4,0%	88,3%	7,7%
Guatemala	3°	5,3%	89,1%	5,6%
	6°	4,3%	90,2%	5,5%
Colombia	3°	3,4%	89,3%	7,3%
	6°	4,3%	87,3%	8,4%
Costa Rica	3°	3,8%	91,1%	5,2%
	6°	4,0%	91,5%	4,5%
México	3°	5,7%	91,2%	3,1%
	6°	4,8%	91,2%	3,9%
Ecuador	3°	3,8%	91,7%	4,5%
	6°	4,5%	90,3%	5,2%

4. Todas las comparaciones se evaluaron con una significancia del 5%. Los resultados del desempeño de niños y niñas que se presentan fueron calculados controlando el nivel socio económico y cultural. La escala de puntajes del TERCE tiene una media de 700 puntos y una desviación estándar de 100.

Prevalecen expectativas igualitarias acerca de las habilidades de niños y niñas

Pese a que nuestra región ha estado históricamente asociada a importantes diferencias de género, tanto en el plano cultural como económico, este estudio constata que en todos los países participantes en el TERCE hoy prevalecen expectativas igualitarias acerca de las capacidades y habilidades educativas de niños y niñas. Es muy importante constatar que esto ocurre tanto con profesores como con padres. En promedio, más del 80% de padres y profesores adhieren a la igualdad de género en las habilidades para lenguaje y matemáticas de niños y niñas.

El panorama recién mencionado no muestra mayores variaciones entre tercero y sexto, tanto en lenguaje como en matemáticas, especialmente en los padres. En el caso de los profesores se constata que en sexto grado aumenta la proporción de quienes sustentan la igualdad de género en matemáticas, lo que ocurre por una disminución de quienes en tercer grado afirmaban que los niños poseen mayor facilidad para las matemáticas. Es decir, en un panorama marcado por la estabilidad de las expectativas, el único cambio es hacia un aumento de las expectativas equitativas de profesores en matemáticas.

A nivel de países, también se observa relativa estabilidad en cuanto a aquellos en donde se constata, en términos relativos, mayor o menor adhesión a la idea de que no hay diferencias en la facilidad de aprendizaje de niños y niñas. Así, entre los países que más suscriben la igualdad de género se encuentran México y Ecuador, mientras que Brasil, República Dominicana y Argentina aparecen con mayor frecuencia entre los países donde menos se suscribe tal igualdad. Es interesante advertir que esta invariabilidad está más presente en la opinión de los padres que en la de los docentes.

Aunque Chile no aparece con alta frecuencia en los extremos de la distribución de las expectativas de padres y profesores, en términos generales se ubica entre los países donde menos se apoya la igualdad de género. Más aún, se puede ver que es el país donde los profesores menos suscriben tal igualdad en lenguaje de sexto grado y es el segundo más bajo en profesores de matemáticas de tercer grado. Cuando padres y profesores no apoyan la igualdad de género, lo más usual es que adhieran al estereotipo de que las niñas tienen mejor rendimiento en lenguaje y los niños en matemáticas.

Figura 3: Expectativas de género de los profesores (%) sobre la facilidad para aprender lenguaje: tercer y sexto grado

País	Grado	Niñas tienen más facilidad	No hay diferencia entre géneros	Niños tienen más facilidad
Brasil	3°	29,2%	70,4%	0,4%
	6°	20,3%	78,2%	1,5%
Rep. Dominicana	3°	21,7%	78,2%	0,1%
	6°	18,4%	79,0%	2,6%
Argentina	3°	18,8%	80,1%	1,1%
	6°	17,5%	81,5%	1,0%
Paraguay	3°	14,2%	81,2%	4,6%
	6°	18,7%	80,1%	1,3%
Chile	3°	13,8%	82,1%	4,1%
	6°	23,9%	73,4%	2,7%
Honduras	3°	15,3%	82,9%	1,8%
	6°	21,5%	76,2%	2,2%
Nicaragua	3°	14,8%	83,3%	1,9%
	6°	16,4%	83,6%	0,0%
Region Total	3°	15,3%	83,7%	0,9%
	6°	14,5%	83,9%	1,5%
Panamá	3°	15,4%	83,7%	0,8%
	6°	19,6%	80,0%	0,4%
Costa Rica	3°	15,6%	83,9%	0,5%
	6°	16,9%	80,4%	2,7%
Guatemala	3°	13,9%	84,8%	1,3%
	6°	13,3%	85,6%	1,1%
Colombia	3°	11,8%	87,8%	0,4%
	6°	12,6%	85,0%	2,4%
Perú	3°	8,6%	88,7%	2,7%
	6°	8,6%	86,8%	4,6%
Ecuador	3°	10,2%	89,8%	0,0%
	6°	15,8%	81,3%	2,9%
Uruguay	3°	9,0%	91,0%	0,1%
	6°	16,0%	83,9%	0,2%
México	3°	7,6%	91,9%	0,5%
	6°	9,4%	90,2%	0,4%

Los resultados del rendimiento de alumnos y alumnas entregados por el TERCE no sólo están en concordancia con los estereotipos ya mencionados en lenguaje y matemáticas (UNESCO, 2016), sino que además indican que las creencias acerca del desempeño de niños y niñas no son inocuas, puesto que se asocian con los desempeños que esta prueba mide. Este estudio revela que las expectativas igualitarias de los padres corresponden a mejores desempeños de niños y niñas tanto en lenguaje como en matemáticas. En consecuencia, estos resultados reafirman la conveniencia de apoyar, desde las políticas públicas y mediante campañas comunicacionales, la diseminación de actitudes igualitarias acerca del desempeño escolar de niños y niñas. Aunque la visión predominante que se observa es en favor de la equidad de género, cuando los padres no creen en ella, se observan desempeños menos positivos en sus hijos. Sin embargo, cuando las expectativas de los padres no son igualitarias es importante destacar que la relación entre expectativas y desempeño sólo existe en las niñas en la prueba de lenguaje y en los niños en la de matemáticas, afectando a cada grupo de forma coherente según el estereotipo que corresponde.

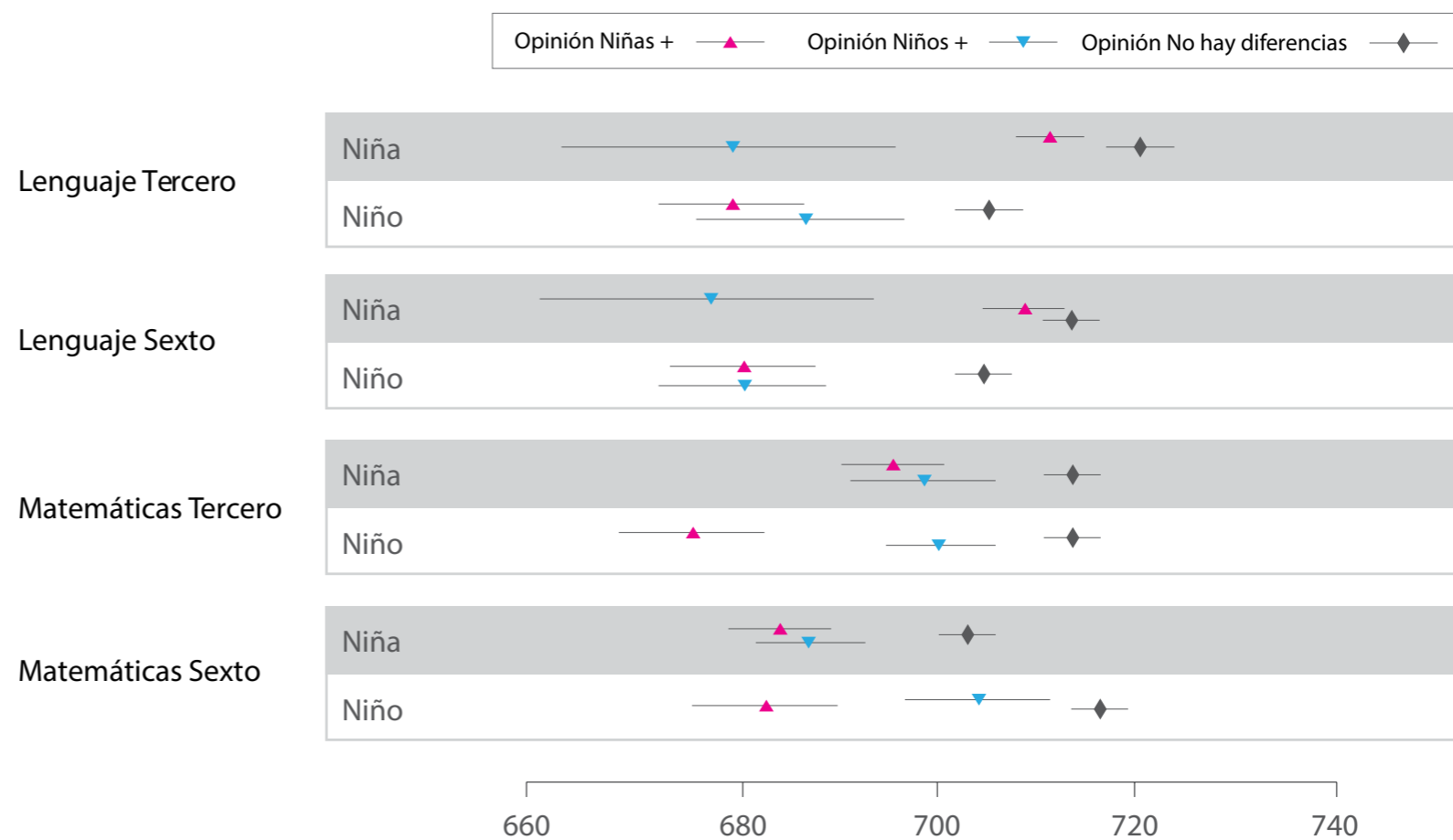
Finalmente, es interesante resaltar que en el caso de los profesores no se constata una relación significativa entre sus expectativas de género y el desempeño de sus estudiantes (tal como se observó en los padres). La asimetría de resultados entre padres y profesores debería ser objeto de investigación adicional, para precisarla. Entretanto, indica que debiéramos preocuparnos más de las actitudes de los padres, para asegurar que niños y niñas crezcan en un ambiente familiar que confíe por igual en sus capacidades y les otorgue las condiciones y apoyos que se requieren para un buen desempeño en el contexto escolar.

Figura 4: Expectativas de género de los profesores (%) sobre la facilidad para aprender matemáticas: tercer y sexto grado

País	Grado	Niñas tienen más facilidad	No hay diferencia entre géneros	Niños tienen más facilidad
Brasil	3°	4,7%	66,0%	29,3%
	6°	3,6%	85,8%	10,6%
Chile	3°	3,8%	72,9%	23,4%
	6°	5,0%	81,4%	13,6%
Rep. Dominicana	3°	4,5%	78,2%	17,2%
	6°	8,3%	74,8%	16,9%
Nicaragua	3°	7,1%	81,9%	11,0%
	6°	7,9%	78,0%	14,1%
Región Total	3°	2,9%	82,6%	14,5%
	6°	3,2%	86,5%	10,3%
Costa Rica	3°	5,4%	82,8%	11,8%
	6°	2,6%	85,6%	11,8%
Panamá	3°	7,7%	83,5%	8,9%
	6°	8,7%	78,4%	12,9%
Colombia	3°	0,0%	84,2%	15,8%
	6°	1,2%	86,3%	12,4%
Guatemala	3°	5,0%	85,2%	9,8%
	6°	5,5%	84,1%	10,3%
Perú	3°	1,6%	86,3%	12,1%
	6°	2,4%	81,8%	15,7%
Argentina	3°	1,9%	87,2%	10,9%
	6°	2,5%	87,5%	10,1%
Paraguay	3°	4,7%	88,2%	7,1%
	6°	7,7%	81,4%	10,9%
Honduras	3°	3,0%	88,3%	8,6%
	6°	7,1%	79,8%	13,1%
México	3°	2,4%	91,3%	6,2%
	6°	2,6%	90,6%	6,8%
Ecuador	3°	2,8%	91,7%	5,5%
	6°	2,9%	87,4%	9,8%
Uruguay	3°	0,0%	96,2%	3,8%
	6°	4,4%	85,8%	9,8%



▼ Figura 5. Relación entre las expectativas de los padres con el rendimiento de niñas y niños en lenguaje y matemáticas según el grado*



*Nota: Los promedios están indicados por triángulo/rombo y la línea horizontal indica el intervalo de confianza de 95%. La escala de puntajes del TERCE tiene una media de 700 puntos y una desviación estándar de 100.

Referencias

- Ambady, N., Shih, M., Kim, A., & Pittinsky T. L. (2001). Stereotype susceptibility in children: Effects of identity activation on quantitative performance. *Psychological Science*, 12, 385–390.
- Anderson, M. (2004). Sex differences in general intelligence. In *The Oxford companion to the mind*. R. L. Gregory, ed. Oxford, UK: Oxford University Press, 828.
- Bartholomew, D. J. (2004). *Measuring intelligence: facts and fallacies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bouchey, H. A. & Harter, S. (2005). Reflected appraisals, academic self-perceptions, and math/science performance during early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 97, 673–686.
- Davis-Kean, P. (2007). Educating a STEM workforce: New strategies for U-M and the state of Michigan. Paper presented at Educating a STEM Workforce Summit, Ann Arbor, May 21. Descargado de: <http://www.ns.umich.edu/htdocs/releases/print.php?htdocs/releases/plainstory.php?id=5895&html=>
- Fennema, E., Ryan, M., Frost, L. A., & Hopp, C. (1990). Gender differences in mathematics attitudes and affect: a meta-analysis. *Psychology of Women Quarterly*, 14, 299–324.
- Furnham A., Reeves, E. & Budhani, S. (2002). Parents think their sons are brighter than their daughters: Sex differences in parental self-estimations and estimations of their children's multiple intelligences. *Journal of Genetic Psychology*, 163, 24–39.
- Helwig, R., Anderson, L., & Tindal, G. (2001). Influence of elementary student gender on teachers' perceptions of mathematics achievement. *Journal of Educational Research*, 95, 93–102.
- Keller C. (2001). Effect of teachers' stereotyping on students' stereotyping of mathematics as a male domain. *The Journal of Social Psychology*, 14, 165–173.
- Li, Q. (1999). Teachers' beliefs and gender differences in mathematics: A review. *Educational Research*, 41, 63–76.
- Lietz, P. (2006). A meta-analysis of gender differences in reading achievement at the secondary school level. *Studies in Educational Evaluation*, 32(4), 317–344.
- Lindberg, S. M., Hyde, J. S., & Hirsch, L. M. (2008). Gender and mother-child interactions during mathematics homework. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54, 232–255.
- Lynn, R., & Mikk, J. (2009). Sex differences in reading achievement. *Trames*, 13(63/58), 3–13.
- Steele, C. M. (1997). A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance. *American Psychologist*, 52, 613–629.
- Steele, C. M., & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 797–811.
- Tiedemann, J. (2000). Parents' gender stereotypes and teachers' beliefs as predictors of children's concept of their mathematical ability in elementary school. *Journal of Educational Psychology*, 92, 144–151.
- Tomasetto, C., Alparone, F. R., & Cadinu, M. (2011). Girls' math performance under stereotype threat: the moderating role of mothers' gender stereotypes. *Developmental psychology*, 47(4), 943-949.
- UNESCO (2016). ¿Qué hay tras la inequidad de género en los logros de aprendizaje?. *TERCE en la mira*, 4.

Acerca de los autores:

Ventura Charlin

Psicóloga de la Universidad de Chile, M.S. en Finanzas del Zicklin School of Business del Baruch College de Nueva York y Ph.D. en Psicología Cuantitativa de la University of Southern California (USC). Actualmente se desempeña como consultora asociada en MIDE UC. (ventcusa@gmail.com)

Álex Torres

Psicólogo y magíster en Psicología Social Comunitaria de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Instructor adjunto de la Pontificia Universidad Católica y de la Universidad Alberto Hurtado. Actualmente es miembro de la Unidad de Análisis de MIDE UC. (atorresp@uc.cl)

Carlos Cayumán

Licenciado en Estadística y magíster en Estadística de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Actualmente es miembro de la Unidad de Análisis de MIDE UC. (cfcayuma@uc.cl)

Cómo citar esta publicación:

Charlin, V., Torres, A., & Cayumán, C. (2016). Expectativas de género y logro de los estudiantes en TERCE. *Midevidencias*, 9, 1-8.
<http://www.mideuc.cl/wp-content/uploads/2016/MidEvidencias-N9.pdf>

Comité editorial de MIDEvidencias:

Jorge Manzi, María Rosa García y Carlos Cayumán.

midevidencias@uc.cl