

EQUIDAD DE GÉNERO EN ESTUDIANTES DEL PRIMER CICLO DE EDUCACION MEDIA, VALDIVIA-REGIÓN DE LOS RÍOS.

**Estela Arcos G.
Víctor Figueroa A.
Christian Miranda J.**

RESUMEN

Actualmente, contar con indicadores con perspectiva de género permite detectar nudos críticos de equidad e igualdad en enseñanza media. Objetivos: comparar un conjunto de indicadores educativos capaces de recoger la realidad de género en el primer ciclo de enseñanza media, Valdivia, Región de Los Ríos. Metodología: se construye una matriz de datos sobre rendimiento académico, deserción, antecedentes de repitencia, actividad laboral y apoyo psicopedagógico. Se utilizaron métodos estadísticos para definir tamaño de la muestra y análisis estadístico de los datos. Se obtuvo consentimiento informado de las autoridades educacionales. Resultados. En primeros medios, los resultados muestran que las mujeres logran mejor rendimiento en biología, lenguaje, idioma y matemáticas, $p < 0,05$ y en historia los resultados son similares entre hombres y mujeres, $p \geq 0,05$. En segundos medios, las mujeres lograron mejores calificaciones en biología y lenguaje, $p < 0,05$. Según administración educacional, hubo mejores resultados en todas las asignaturas para estudiantes de colegios con administración particular, $p < 0,05$. Deserción, repitencia, antecedentes de repitencia y actividad laboral fue más frecuente en estudiantes hombres y en establecimientos municipales. Conclusiones. Estos resultados no tienen correlato en equidad de género respecto a inserción laboral, niveles de ingreso y participación en adopción de decisiones y cuotas de poder.

Palabras claves: equidad, género, educación.

Recepción del artículo: 15.07.2010 • Aprobación del artículo: 22.11.2010

Estela Arcos G.

Profesora Ad Honorem Universidad Austral de Chile. Actualmente se desempeña como Profesora Titular en la Universidad Andrés Bello. Facultad de Enfermería

Mail: earcos@uach.cl

Víctor Figueroa A.

Dr. en Economía Aplicada y Análisis Regional, Universidad Austral de Chile.

Mail: vfiguero@uach.cl

Christian Miranda Jaña

Dr. en Ciencias de la Educación, Universidad Austral de Chile.

Mail: christianmiranda@uach.cl

Patrocinio Dirección de Investigación y Desarrollo, Universidad Austral de Chile, S-2006-35.

ABSTRACT

Nowadays, to depend on indicators with genre perspectives allows detecting equity and equality critical knots in secondary school.

Objectives: To compare a unit of educational indicators able to take into account genre reality in the first level of secondary school (enseñanza media), in Valdivia, Chile.

Methodology: A matrix of data about academic performance, desertion, repetition, labor activity and psychopedagogical support was built.

To define the size of the sample and the statistical analysis of data, statistical methods were used, with the approval of the educational authorities.

Results: The results in the first level show that women obtain better results in biology, languages and mathematics, $p < 0.05$; in history the results among men and women are similar, $p \geq 0.05$.

On the second level, women obtained better grades in biology and languages, $p < 0.05$.

According to educational administration, the results were better in every subject in the students of schools of private administration, $p < 0.05$.

Desertion, repetition, repetition antecedents and labor activity were more frequent in male students of municipal institutions.

Conclusions: These results do not have correlation in genre equity respect of labor insertion, earning level and participation in the taking of decisions and power share.

Key words: equity - genre - education.

INTRODUCCIÓN.

Cada persona y todos los pueblos tienen igualdad de oportunidades al desarrollo y a derechos humanos fundamentales relacionados con un mejoramiento sustentable del bienestar económico, social y político (PDHRE, 2005). Los roles de género son socialmente construidos y son los que demarcan responsabilidades, actividades económicas y sociales, acceso a recursos, acceso al poder y a la decisión. El cambio social de los roles de género está limitado por factores políticos, jurídicos, religiosos y culturales, que hacen difícil el cambio, ya que, explícita o implícitamente, tienden a perpetuar y/o reforzar los estereotipos de género y la asimetría de las relaciones de género (Arcos *et al*s, 2006).

Las políticas públicas reconocen a la educación como uno de los ejes fundamentales para conseguir un desarrollo integral, equitativo y sustentable y, en este sentido, la educación media es señalada como factor clave para incidir simultáneamente sobre la equidad, el desarrollo integral y el ejercicio de ciudadanía plena (Magendzo, 2003; Stacki *et al*, 2003;). El cambio social de las relaciones de género vigentes no ha sido un objetivo a llevar a la práctica en las estrategias educativas. Los programas y planes educativos no han estado dirigidos a identificar necesidades específicas diferenciadas por género. Es un hecho que mientras hombres y mujeres se vinculen a partir de patrones de identificación que los polarizan y remarcan sus diferencias, no hay posibilidades de lograr un desarrollo con igualdad y equidad (Arcos *et al*, 2006).

En Chile, la política pública incorpora el enfoque de género desde la década del 90 y, en el sector educación se abordó a través de los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) (Mulsow, 2000). Desde el año 2002 se incluye el enfoque de género como una de los aspectos estratégicos del Programa de Mejoramiento de la Gestión (PMG), entregando una señal explícita sobre el rol del Estado en la construcción de relaciones más equitativas en políticas, programas y reformas legislativas que consideren las diferencias de género en la distribución de beneficios y tareas sociales (Ministerio de Hacienda de Chile, 2006). En el PMG se propone una línea estratégica para avanzar en términos de equidad, que consiste en promover la igualdad de acceso a la educación tomando medidas para eliminar la discriminación en todos los niveles por motivos de género, raza, clase, idioma, religión, origen nacional y territorio, edad o discapacidad, o cualquier otra forma de discriminación. Además, propone estrategias orientadas a focalizar las acciones en áreas vinculadas a la pobreza y desigualdad (Rico, 1996; Redondo, 2005; Ministerio de Educación de Chile, 2006).

Actualmente, surge con fuerza, tanto en debates académicos nacionales e internacionales, la necesidad de contar con indicadores con perspectiva de género que permitan, por una parte, detectar, agregada y desagregadamente, los nudos críticos en grupos específicos y, por otra, hacer comparaciones y establecer sistemas

de monitoreo frente a intervenciones específicas (Arcos *et al*, 2007a). En esta oportunidad, asumimos el desafío de construir una herramienta integrada basada en indicadores educativos, que logre conjugar las diferentes dimensiones donde la equidad e igualdad de género pueda ser medida, para posteriormente, establecer los mecanismos de validación de la metodología propuesta. La investigación corresponde a la cuarta etapa del proyecto académico "Transversalización de la perspectiva de género en la educación de tercer ciclo: una tarea pendiente", que cuenta con el patrocinio de la Vicerrectoría Académica de la Universidad Austral de Chile y, tiene como marco de referencia las políticas públicas que enfatizan la importancia de incrementar la pertinencia de la formación de recursos humanos con las necesidades sociales y el mundo del trabajo.

METODOLOGÍA.

Diseño: corresponde a un estudio descriptivo, no experimental, con construcción teórica de un conjunto de indicadores de género y variables capaces de recoger la realidad social respecto a equidad de género del proceso de enseñanza aprendizaje.

Población. La población objetivo estuvo conformada por 116 cursos de los niveles de Primero y Segundo de Enseñanza Media de 25 establecimientos educacionales de todas las modalidades de enseñanza (científico humanista, comercial, técnico profesional), pertenecientes a 7 establecimientos mixtos municipalizados (EM = 49 cursos), 15 particulares subvencionados (EPS= 57 cursos) y 3 particulares pagados (EPP= 10 cursos) de la comuna de Valdivia, Región de Los Ríos.

Diseño y tamaño de la muestra. El criterio de selección muestral corresponde a un muestreo estratificado por dependencia, colegio y nivel, proporcional al total de cursos que cumplen con las características antes señaladas. El cálculo del tamaño muestral se realizó bajo el supuesto de $p=q=50\%$ (0,50), un nivel de confianza del 95% y un error estimado de 0.1. El tamaño de la muestra fue de 53 cursos de EM (22 cursos, 11 primeros y 11 segundos), EPS (26 cursos, 13 primeros y 13 segundos) y EPP (5 cursos, 3 primeros y 2 segundos).

Concepto y matriz de indicadores. El término "indicador" usado estuvo referido a datos con capacidad de medir, captar y sistematizar aspectos cualitativos o cuantitativos de situaciones específicas de los procesos educativos, en un periodo dado (Servicio Nacional de la Mujer, Agencia Canadiense, 1998). Los indicadores de género usados corresponden a mediciones de rendimiento académico (indicadores de resultado) y hechos que ocurrieron durante el proceso escolar relacionado con deserción, repitencia, antecedentes de repitencia, antecedente laborales y apoyo psicopedagógico. La matriz estuvo compuesta por indicadores de producto (calificaciones semestrales y anuales en las asignaturas de lenguaje, idioma, biología, historia y matemáticas, tasa de repitencia, tasa de deserción escolar) e indicadores de proceso (actividad laboral estudiantes y apoyo psicopedagógico).

Recolección, procesamiento y análisis de los datos. . Los datos fueron recabados, por tesista de postgrado previamente entrenada, desde los registros convencionales realizados por docentes de los establecimientos educacionales. Se solicitó certificación institucional a autoridades provinciales y municipales de educación y directivos de establecimientos, previo envío de objetivos del proyecto. Se obtuvo certificación del Comité de Ética de la Dirección de Investigación y Desarrollo de la Universidad Austral de Chile. Se configuraron bases de datos brutas y depuradas. Se calcularon estadígrafos descriptivos de frecuencia, posición y dispersión en la población total y para subgrupos. Para análisis comparativo se usó estadísticas chi cuadrado, Coeficiente de Phi (para tablas 2x2), V de Cramer (tablas kxn) para variables categóricas y t de Student's para variables continuas. Se estableció un nivel de confianza de 95%. Se usaron los programas computacionales SPSS y SPADN para análisis multivariado.

RESULTADOS.

Rendimiento académico. En primerio medio, las notas finales logradas por estudiantes mujeres fueron más altas en todas las asignaturas, observándose diferencias estadísticamente significativas en biología, historia y lenguaje, $p < 0,05$, gráfico 1. Similar comportamiento se observó según género y tipo de administración escolar, siendo las diferencias significativas en lenguaje para EPP (5,9 vs 5,4, $p < 0,05$); en biología (5,0 vs 4,7, $p < 0,05$) y lenguaje (5,4 vs 5,0, $p < 0,05$) para EPS y, en lenguaje (5,6 vs 5,2, $p < 0,05$) y matemática (5,0 vs 4,7, $p < 0,05$) para EM. El análisis comparativo intragrupo género, siempre fue mejor en estudiantes mujeres de EPP en historia, idioma y lenguaje, $p < 0,05$, y en hombres de EPP en todas las asignaturas, $p < 0,05$. Las tasas de deserción escolar fueron más altas en EM y según género, en mujeres de EPP y EPS, situación que se revirtió en EM, porque los estudiantes hombres presentaron tasas más altas (24,7% vs 16,2% respectivamente), gráfico 2.

La condición de egreso repitente según género y tipo de administración siempre fue más alta en establecimientos municipales y, según género en hombres, siendo en las dos categorías significativamente menor en EPP, gráfico 3.

En cuanto a indicadores de entrada al sistema escolar, el registro del antecedente repitencia, éste fue siempre menos frecuente en EPP y, según género en mujeres de EPP y EM. Sólo las mujeres de EPS registraron más el atributo de repitencia previo, gráfico 4.

Equidad de género en estudiantes del primer ciclo de Educación Media, Valdivia.

Gráfico 1. Calificaciones finales en asignaturas de biología, historia, idioma, lenguaje y matemáticas, nivel primero medio, según género.

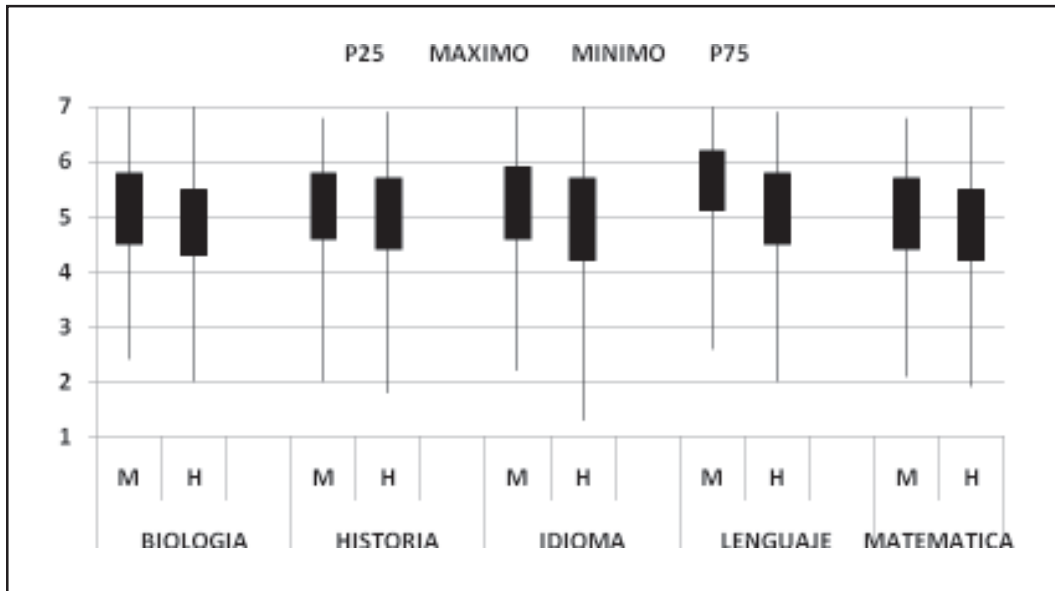


Gráfico 2. Tasas de deserción de estudiantes de primer año medio por tipo de administración educacional y según género.

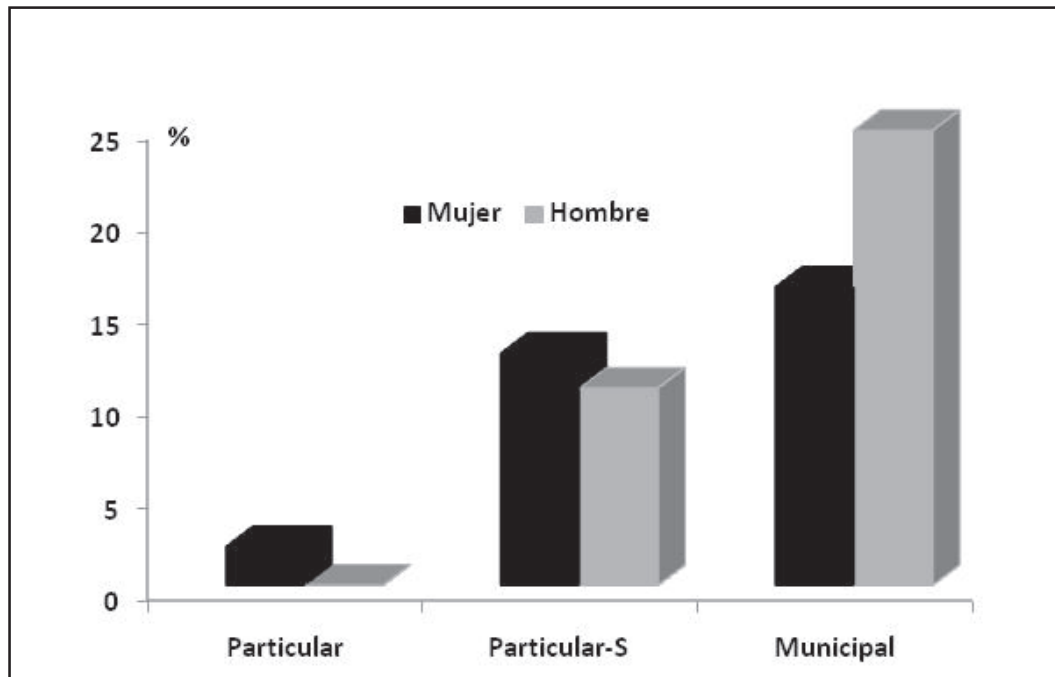
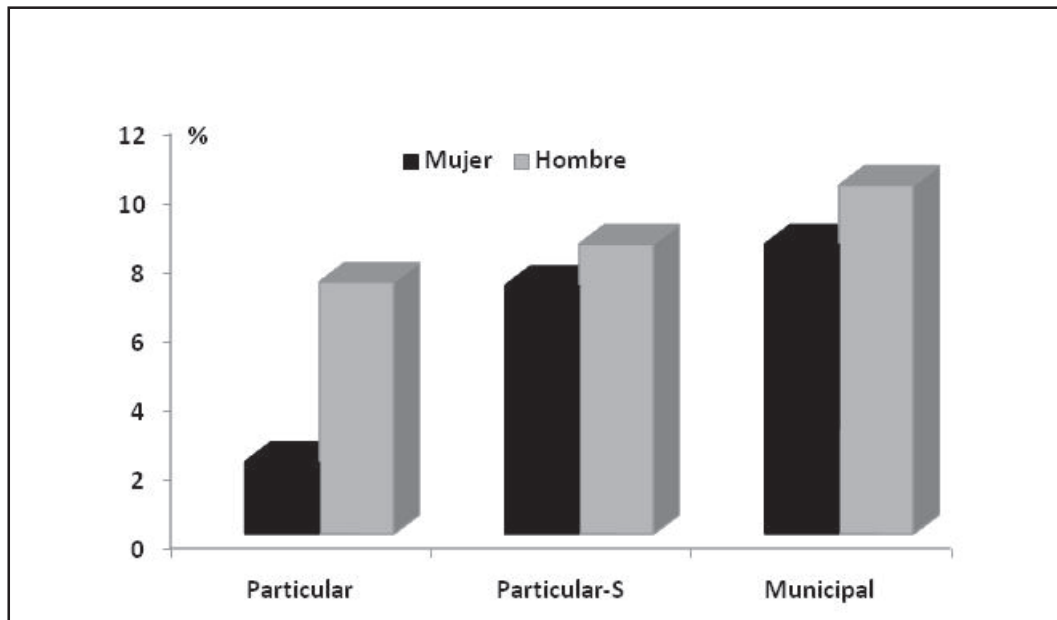


Gráfico 3. Tasas de repitencia de estudiantes de primer año medio por tipo de administración educacional y según género.



Sólo estudiantes matriculados en EPS y EM tenían antecedentes de actividad laboral, hecho que fue más frecuente en hombres que en mujeres (4,3% vs 1,2%). Acorde a los registros, casi no se utiliza el apoyo psicopedagógico para estudiantes (1,0%) y, son 4 mujeres las que lo reciben.

Las actividades extraprogramáticas son en promedio más utilizadas por estudiantes de EM y EP que en EPP (3, 2 y 1, respectivamente, $p < 0,05$) y según género no se encontraron diferencias significativas, $pe'' 0,05$.

En **segundo medio**, la situación respecto a rendimiento académico, según género y tipo de administración, fue muy similar a la observada en primero medio, porque las estudiantes mujeres siempre lograron mejores calificaciones, siendo estas estadísticamente significativas en las asignaturas de biología (5,2 vs 5,0, $p < 0,05$) y lenguaje (5,3 vs 5,0, $p < 0,05$), gráfico 5.

Comportamiento similar, según género y tipo de administración escolar con diferencias significativas, se observó en biología (5,1 vs 4,8, $p < 0,05$); en idioma (5,2 vs 4,9, $p < 0,05$) y lenguaje (5,3 vs 5,1, $p < 0,05$) para EPS y, en lenguaje (5,2 vs 4,7, $p < 0,05$) para EM. En EPP no hubo diferencias significativas en las cinco asignaturas, $pe'' 0,05$. El análisis comparativo intragrupo género, en todas las asignaturas las notas promedio fueron más altas para estudiantes mujeres y hombres de EPP y peores en EM, $p < 0,05$. La tasa de repitencia según género, fue proporcionalmente más alta en estudiantes hombres de EM (10,5% vs 8,1%) y EPS (6,3% vs 5,0%).

Equidad de género en estudiantes del primer ciclo de Educación Media, Valdivia.

En cambio en EPP sólo se registró este antecedente en mujeres (3,4%).

Gráfico 4. Antecedente repitencia de estudiantes de primer año medio por tipo de administración educacional y según género.

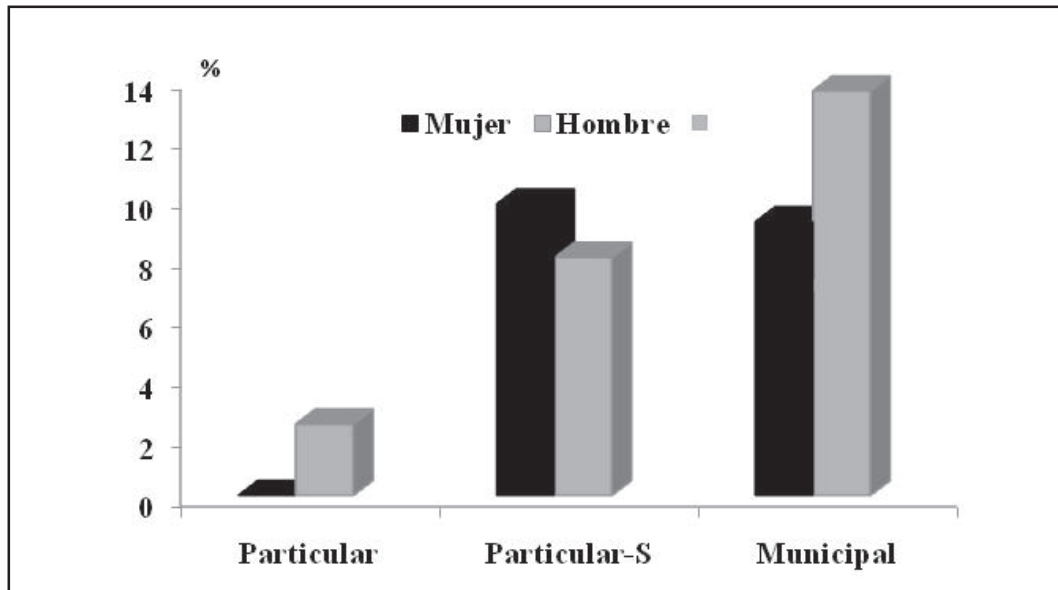
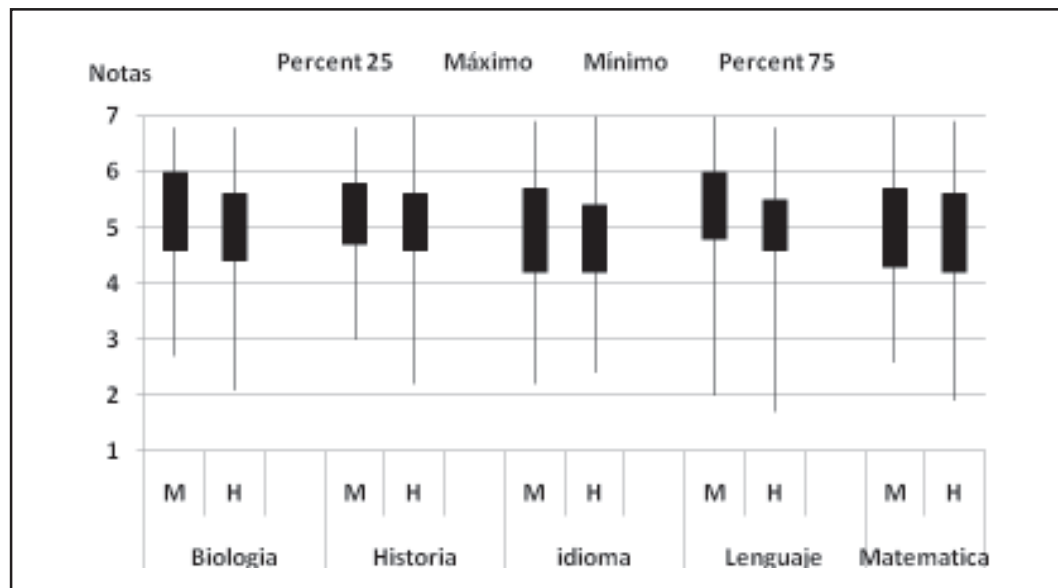


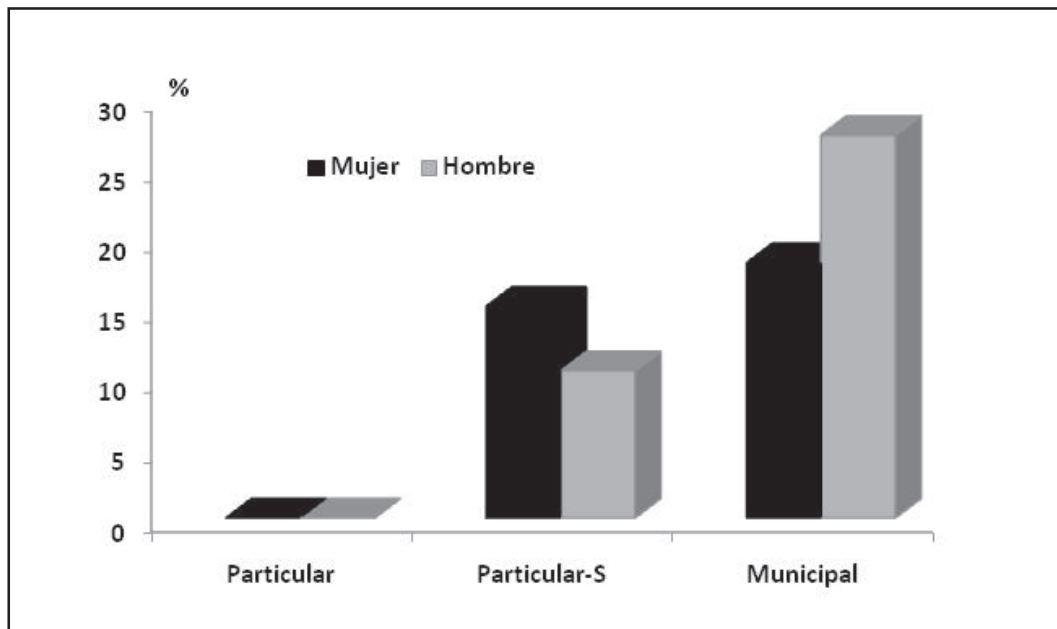
Gráfico 5. Calificaciones finales en asignaturas de biología, historia, idioma, lenguaje y matemáticas, nivel segundo medio, según género.



Respecto a deserción escolar, es muy preocupante la situación encontrada en EPS y EM, porque son muy altas las tasas de deserción escolar (12,6% y 22,7%, respectivamente). Por género, la situación es inversa según el tipo de administración, gráfico 6.

Al igual que en primero medio, los estudiantes que trabajan con mayor frecuencia son hombres de EPS (7,3% vs 1,9%) y EM (4,2% VS 2,7%) y, no se registraron casos en estudiantes de EPP. Como entrada al nivel, tenían registros sobre antecedente de repitencia el 7,3% de los estudiantes, concentrándose solo en EM (62,7%) y EPS (37,3%). Según género, el antecedente de repitencia se observó con mayor frecuencia en hombres que mujeres de EM (15,4% vs 6,8%) y EPS (5,8% vs 5,0%). Los EPP no tenían registros de estudiantes con antecedentes de repitencia. Sobre apoyo psicopedagógico, al igual que en primero medio, fue mínimo (1,1%) y, cuando se otorgó, el apoyo fue preferentemente para hombres en EM y EPS (1,7% vs 0,6%).

Gráfico 6. Tasas de deserción de estudiantes de segundo año medio por tipo de administración educacional y según género.



DISCUSIÓN.

Los resultados aquí presentados, coinciden con lo señalado en la literatura revisada, en cuanto a que las mujeres logran mejor rendimiento académico que los hombres, independiente, del tipo de administración del establecimiento. En este estudio, el enfoque de género, como categoría de análisis de los datos, mostró que el rendimiento académico de las mujeres es mejor y/o similar al de los hombres en todos los indicadores analizados (Sanz, 2007). Por otra parte, los datos refuerzan el hecho conocido que la educación privada, en ambos niveles y según género e intra género, obtiene mejores resultados que los EM y EPS, tanto en indicadores de rendimiento académico como tasas de deserción y repitencia. Además, existe en los EM y EPS antecedentes adversos sobre repitencia y actividad laboral de estudiantes, hecho que no se registró en EPP. Las disparidades observadas confirman la teoría de la reproducción social y de la inequidad que se deriva de las desigualdades socioeconómicas de la población (Guerrero *et al*, 2006a).

La deserción escolar junto con la escasa capacidad de retención de los/las estudiantes es uno de los problemas más agudos del sistema educativo, porque están asociadas a riesgos de conductas disruptivas y patología social que, finalmente, provocan inequidad (Moreira-Mora, 2007; Ketterer, 2008). Las altas tasas de deserción y la baja capacidad de retención observadas (menos del 2% registró apoyo psicopedagógico) en EM y EPS, fueron hallazgos relevantes, porque es una situación que está estrechamente vinculada con el ingreso económico de las familias, el nivel de escolaridad de los padres y las madres, el historial académico del/la estudiante, la maternidad precoz, la necesidad de trabajar y el grado de motivación, que son factores que reproducen pobreza e inequidad (Moreira-Mora, 2007; Ketterer, 2008; Sapelli y Torche, 2004). Otra explicación hace referencia a las situaciones intrasistema que tornan conflictiva la permanencia de estudiantes en el centro educativo tales como: bajo rendimiento, problemas conductuales, autoritarismo docente, entre otros. De esta manera, las características, la estructura del sistema escolar y los propios agentes intraescuela, son los responsables directos de la generación de los elementos expulsivos, ya sea por acciones socializadoras inadecuadas o por su incapacidad para canalizar o contener la influencia del medio socioeconómico adverso en el que se desenvuelven los estudiantes (Moreira-Mora, 2007).

La disminución de las brechas de equidad e igualdad de oportunidades de género a través de mejor educación, se constituyen en un mito, porque la inequidad entre hombres y mujeres se manifiesta y mantiene en la vida adulta (diferencias de ingresos, poder, roles domésticos y públicos) (Provoste, 2005; Arcos *et al*, 2007b), a pesar de los mejores resultados de las mujeres en el ámbito académico (Redondo, 2005). En suma, la ausencia de correlato entre mejores resultados en educación con equidad e igualdad de oportunidades de género (Sanz, 2007), es consecuencia de la construcción ideológica de género que se inicia en el seno familiar y, se

refuerza a través de lo que se ha llamado el currículo explícito y el currículo oculto de género (Nuñez y Segall, 2002; Davis, 2009).

El conocimiento y la información que aportan las investigaciones sobre las desigualdades de género invaden el ambiente político, pero no se integran suficientemente a la argumentación y reflexión de los grupos con poder de decisión política, económica y social en las transformaciones actuales de la ciudadanía desde una perspectiva de género (Tarrés, 1998; Gálvez, 2001). El enfoque del problema supone considerar al género como un componente de la ciudadanía social, en tanto es concebido como un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias entre los sexos y como forma primaria de relaciones significantes de poder (Naciones Unidas, CEPAL, 2000).

El Ministerio de Educación hacia el año 2000 comenzó a incluir la perspectiva de género en las directivas entregadas a las editoriales y en los criterios de evaluación de las propuestas. Sin embargo, la institucionalidad carece de evaluaciones de impacto de estas medidas, porque no ha realizado un seguimiento sostenido y metodológicamente riguroso, que permita sostener que se han producido cambios (Consejo Asesor Presidencial, 2008). En el sistema educativo, la equidad de género se considera lograda cuando hay paridad de acceso (Guerrero *et al*, 2006b), sin considerar lo que la educación formal no hace: "socialización de género" (Redondo, 2005). Lo anterior, define una actitud de complacencia de actores vinculados a la gestión educativa, porque interpretan estos resultados como avances en términos de equidad y, como consecuencia, relajan el cuestionamiento de las prácticas patriarcales presentes en la sociedad y en la escuela (Guerrero *et al*, 2006b). Desde una perspectiva de género, los programas de estudio, los métodos de enseñanza, los contenidos, los textos y materiales educativos privilegian los valores androcéntricos y no cuestionan el rol asignados a mujeres y hombres tanto en el pasado como en el presente (Araneda *et al*, 1997).

Por esto planteamos que si la política pública en Chile no introduce pedagogía de género en el curriculum y prácticas educativas en todos los niveles educativos; no construye procesos de formación de capital humano docente en género (Guerrero *et al*, 2006b) y, no establece sistemas de monitoreo de equidad de género en sus procesos, entonces los cambios culturales para superar la inequidad no se producirán y, se constituirán en intenciones no consolidadas de esas políticas (Araujo, 2005; Arcos *et al*, 2007a).

REFERENCIAS

- Araneda, P., Guerra L., J. & Rodríguez S., M. (1997). *Lo femenino visible*. Ministerio de Educación, Corporación de Promoción Universitaria. Santiago, Chile: Servicio Nacional de la Mujer.
- Araujo, K. (2005 17 y 18 de mayo). La construcción de una práctica pedagógica sensible a la problemática de género. Los desafíos de la formación y las prácticas docentes. (Seminario Internacional) Equidad de género en las reformas educativas de América Latina, Recuperado en enero 2010 de <http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/1903.pdf>
- Arcos, E., Molina, I., Trumper, R.E., Larrañaga, L. P Smulewicz, M. I. del Río. et al. (2006). Estudio de perspectiva de género en estudiantes y docentes de la Universidad Austral de Chile. *Revista de Estudios Pedagógicos*, 32, 27-45.
- Arcos, E., Figueroa, V., Miranda, C. & Ramos C. (2007a). Estado del arte y fundamentos para la construcción de indicadores de género en educación. *Revista Estudios Pedagógicos*, 33, (2), 121-130.
- Arcos, E., Poblete, J., Molina, I., Miranda, C. Zúñiga, Y., Fecci, E. Rodríguez, L. et al. (2007b). Perspectiva de género en la formación de profesionales de la salud: Una tarea pendiente. *Rev Méd Chile*, 135, 708-717.
- Consejo Asesor Presidencial. (2008). Hacia un Chile más justo. Trabajo, salario, competitividad y equidad social. Resumen ejecutivo del Consejo Asesor Presidencial. Recuperado en enero 2010, de <http://www.trabajoyequidad.cl/view/informe.asp>.
- Davis S., Greenstein T. (2009). Gender ideology: components, predictors, and consequences. *Annu. Rev. Social*, 35, 87-105.
- Gálvez, T. (2001). Aspectos económicos de la equidad de género. Comisión Económica para América Latina y El Caribe (CEPAL). Recuperado en enero 2010 de <http://www.eclac.cl/publicaciones/UnidadMujer/1/LCL1561/lcl1561e.pdf>.
- Guerrero, E., Provoste, P. & Valdés, A. (2006a). La desigualdad olvidada: Género y educación en Chile. En equidad de género y reformas educativas, hexagrama consultores y Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) de Argentina. Recuperado en enero 2010 de <http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/1830.pdf>
- Guerrero, E., Provoste, P., Valdés A. (2006b). Acceso a la educación y socialización de género en un contexto de reformas educativas. En equidad de género y Reformas educativas, hexagrama consultores y Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) de Argentina. Recuperado en enero 2010 de <http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/1830.pdf>

- Ketterer, L. (2008). La transversalización de género en la educación: ¿Qué pasa en las escuelas de Galvarino, la capital indígena de la región de La Araucanía? *Segunda Época* 12, 21-32.
- Magendzo, A. (2003). Formación ciudadana y objetivos transversales. En Hevia, R. (ed.). *La educación en Chile hoy*. Cáp. 5to. (pp.335-346). Santiago: Universidad Diego Portales.
- Ministerio de Educación de Chile. (2006). Aplicación del enfoque de género a las actividades del MINEDUC. Ministerio de Educación, División de Planificación y Presupuesto, Departamentos de Estudios y Desarrollo. Recuperado en enero 2010 de <http://www.mineduc.cl/documento/200612270933050.guia%20etapa20PMG%20Genero%202006.pdf>
- Ministerio de Hacienda de Chile. (2006). Programa de mejoramiento de la gestión año 2007. Programa marco. Documento técnico de la Dirección de Presupuesto del Ministerio de Hacienda, República de Chile. Recuperado en enero 2010 de http://www.dipres.cl/572/articles-22155_doc_pdf.pdf
- Moreira-Mora, T. (2007). Perfil sociodemográfico y académico de estudiantes en deserción del sistema educativo. *Actualidades en Psicología*, 21, 145-165.
- Mulsow, G. (2000). Desarrollo humano: a través de los objetivos fundamentales transversales (OFT). *Revista Estudios Pedagógicos*, 26, 127-132.
- Naciones Unidas, CEPAL. (2000). El desafío de la equidad de género y de los derechos humanos en los albores del siglo XXI. Octava conferencia sobre la Mujer de América Latina y el Caribe, CEPAL febrero 2000: pp. 75. Recuperado en junio 2008 de <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/2/4322/indice.htm>
- Núñez, L., Segall, M. (2002). Análisis y detección de expectativas y proyectos de vida de niñas, niños y adolescentes. Recuperado en enero 2010 de <http://www.sernam.cl/estudios/abstracts/7.htm>.
- PDHRE (2005). Los derechos humanos al desarrollo. Movimiento de los Pueblos para la Educación de los Derechos Humanos. Recuperado en enero 2010 de <http://www.pdhre.org/rights/development-sp.html>.
- Provoste, P. (2005 17 y 18 de mayo). Equidad de género y reformas educativas en América Latina: en busca de sintonía. Seminario internacional equidad de género en las reformas educativas de América Latina, Recuperado en enero 2010 de http://www.opech.cl/bibliografico/Participacion_Cultura_Escolar/reforma_genero_provoste.pdf
- Redondo, J. (2005 agosto). El experimento chileno en educación: ¿Conduce a mayor equidad y calidad en la educación? *Ultima Década* 22, 95-110. Valparaíso: CIDPA.

Equidad de género en estudiantes del primer ciclo de Educación Media, Valdivia.

- Rico, N. (1996). Formación de los recursos humanos femeninos: Prioridad del crecimiento y de la equidad. Serie Mujer y Desarrollo 15, Comisión Económica para América Latina y El Caribe, CEPAL. Recuperado en junio 2008 de <http://www.eclac.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/publicaciones>.
- Sanz, M. (2007). Los desafíos del Milenio ante la igualdad de género. Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer (UNIFEM) y Comisión Económica para América Latina y El Caribe (CEPAL) 2007. Recuperado en junio 2009 de http://cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/gender/doc/noticias/d_mil.htm.
- Sapelli, C., Torche, A. (2004). Deserción escolar y trabajo juvenil. *Cuadernos de Economía* 41, 173-198.
- Stacki, S. & Monkman, K. (2003). Change Through Empowerment Processes: women's stories from South Asia and Latin America. *Compare*, 33, 173-189.
- Tarrés, M.L. (1998). ¿Importa el género en la política? En *Género y cultura en América Latina, Cultura y participación política*, Ed. Colegio de México, 1, 13-32.