

## **SOBRE LOS MEJORES RESULTADOS ACADÉMICOS DE LAS ALUMNAS: ¿RESILIENCIA?**

**Vera Gil, Sara**  
Departamento de Psicología Social  
Universidad de Sevilla  
sverag@us.es

**Guil Bozal, Ana**  
Departamento de Psicología Social  
Universidad de Sevilla  
anaguil@us.es

### **RESUMEN:**

En los últimos años, los informes educativos tanto nacionales como internacionales, advierten del aumento progresivo de las estudiantes universitarias. De hecho la Universidad se encuentra actualmente feminizada a nivel de alumnado, en la gran mayoría de titulaciones, salvo en las Escuelas Técnicas. Desde la perspectiva histórica, esta realidad supone un gran acontecimiento y un enorme logro para las mujeres ya que, desde su acceso formal al sistema educativo, han debido sortear no pocas dificultades provenientes tanto de barreras institucionales, como de las limitaciones que les imponen los roles y los estereotipos de género tradicionales. Realidad la actual que además supera las mejores expectativas puesto que, la mayoría que conforman las chicas, no es sólo cuantitativa sino también cualitativa. Ello parece indicar la presencia de comportamientos resilientes entre las estudiantes, que estarían relacionados con el afrontamiento exitoso de las adversidades de tal manera que, no sólo no resultan negativamente afectadas por éstas, sino que además salen fortalecidas y preparadas para enfrentarse a nuevas dificultades.

### **PALABRAS CLAVE:**

Éxito académico, resiliencia, alumnas universitarias, resistencia a la adversidad, adaptación.

### **ABSTRACT:**

National and international educational reports in recent years, have been warning a progressive increase of women in college. Universities today are widely feminized in most degree programs, except in technical specialties. A historical approach to women's education tell us that this situation is a significant achievement, especially because from their official access to education women have had to overcome serious difficulties. These difficulties which come from both institutional barriers and the limitations of gender roles and stereotypes, seem to have been overcome by women not only in a quantitative way but also in a qualitative because they have a higher academic performance than their male peers, those for which the education system was created. These results could be interpreted in terms of resilience, a psychological construct that describes those individuals or groups who successfully faced environmental adversity, leaving them empowered and ready to face new challenges.

### **KEYWORDS:**

Academic achievement, resilience, college women, resistance to difficulties, adaptation.

## DE LA EXCLUSIÓN A LA INTEGRACIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO

Durante siglos -salvo escasas y brillantes excepciones individuales-, las mujeres como grupo social estuvieron formalmente vetadas en su acceso a cualquier tipo de educación que no fuera el aprendizaje de las tradicionales labores del hogar, prescripción que reaparece constante y solapadamente sobre las mujeres, incluso cuando la educación comienza a institucionalizarse.

En los inicios de la educación reglada -en España no es obligatoria la creación de escuelas de primaria hasta 1857 con la Ley Moyano (Sánchez y Hernández, 2012)-, tanto las niñas como los niños comenzaron a ir a la escuela, pues hasta entonces tan sólo existía cierta voluntad por parte de la institución educativa de erradicar el analfabetismo en una población eminentemente agrícola, siendo la instrucción femenina un asunto privado, dejado a la libre elección de docentes y diputaciones (Ballarín, 1989).

Pese a lo positivo de esta nueva Ley de enseñanza básica, la realidad es que ésta no se tradujo en una equiparación en los niveles de instrucción en ambos sexos. Por una parte el currículum académico difería de unos a otras. Así las materias impartidas exclusivamente a las niñas estaban relacionadas con la preparación para ser madres, esposas y cuidadoras del hogar, con asignaturas como labores, dibujo e higiene doméstica. Aunque es cierto que existían algunas materias comunes como lectura, escritura, cálculo, principios de gramática castellana y reglas de ortografía y doctrina cristiana. Además y aumentando esta segregación, sus disposiciones quedaban en una mera recomendación en el caso de las niñas, siendo de obligado cumplimiento en el caso de los niños (Ballarín, 2008, citado en Sánchez y Hernández, 2012).

Como consecuencia de todo ello, el acceso formal de las mujeres a la Universidad también estuvo plagado de desigualdades que, ya de forma más sutil, se siguen arrastrando hasta nuestros días (Guil, 2010).

Siguiendo a Consuelo Flecha, aunque algunas mujeres ya habían solicitado matrícula en estudios universitarios con anterioridad, la entrada oficial a la Universidad no se produce hasta 1888 pues, antes de esta fecha, y viendo el crecimiento progresivo aunque anecdótico de las mujeres en las universidades, se había convenido, con la Real Orden de 16 de marzo de 1882, la prohibición explícita de nuevas matrículas. La Real Orden de 11 de junio de 1888 viene a regular, ya con carácter general, el reconocimiento del derecho de las mujeres a matricularse en estudios superiores. Esta nueva regulación, sin embargo, partía de la máxima cautela, dado el temor, siempre presente, a que las Universidades llegarán a llenarse de mujeres y no quedara en unos pocos casos excepcionales. De este modo, la R.O. señalaba que “cuando alguien solicite matrícula oficial se consulte a la Superioridad para que resuelva según el caso y las circunstancias de la interesada” (Flecha, 1996, p. 129). Esta premisa dejaba a juicio de los rectores la posibilidad de permitir las matriculas, pues en muchas ocasiones éstos se oponían a ello, alegando desconocer la nueva normativa. Otro de los preceptos que impedía a las mujeres ejercer el derecho reconocido en esta R.O., hacía referencia a la necesidad de los profesores de comprometerse a garantizar que los alumnos no vieran alterado el transcurrir de las clases por la presencia femenina. Con ello de nuevo, quedaba en manos masculinas la decisión de que las mujeres pudieran continuar sus estudios superiores. Si bien el creciente interés femenino por cursar estudios universitarios, lleva a la Real Orden de 8 de marzo de 1910, que supone la derogación de la Real Orden anterior. A partir de entonces, las mujeres ya no necesitarían un permiso especial para poder matricularse, lo que dejaba atrás que el acceso a este nivel educativo quedara a merced de la opinión masculina, al menos a nivel institucional.

Pocos años después comenzaría el ascenso progresivo de las mujeres y las niñas a la educación, de manera desigual y no sin algunos avatares.

Siguiendo ahora a Sánchez y Hernández (2012), ante la demanda de educación de las chicas, se empezaron a crear escuelas femeninas y residencias de *Señoritas* para albergar a estudiantes universitarias, desarrollándose también otras instituciones educativas femeninas como la Asociación Escolar Femenina, la Escuela Social Femenina, o las Escuelas profesionales para jóvenes obreras. Durante la dictadura de Primo de Rivera y la II República, se fueron sucediendo algunos avances para las mujeres, no sólo en el sistema educativo, sino también en la regulación de otros derechos fundamentales como el derecho al trabajo o la posibilidad de votar. Pero con la llegada de la dictadura, volvieron los retrocesos formales al considerar de nuevo características propias y exclusivas para la educación femenina -recogidas en la Ley de Enseñanza Primaria de 1945- tales como la preparación para el hogar, la artesanía y la industria doméstica. Vuelta atrás ideológica que trajo como resultado un descenso progresivo de niñas en las escuelas y de mujeres en las universidades, ya que desde el Estado se atribuía a éstas la responsabilidad de repoblar el país, asolado por la Guerra Civil. No obstante, en los años 50, la situación educativa formal de las mujeres volvió a progresar al compás de la recuperación socio-económica del país. Las escuelas de secundaria se llenaron nuevamente de mujeres, fundándose además un Bachillerato Laboral Femenino en 1957. En las Universidades también se restableció la participación de las estudiantes, llegando a un 69,9% de matriculadas en Filosofía y Letras y a más del 50% en Farmacia.

Pero a pesar de los avances, el currículum diferenciado seguía siendo una realidad, con asignaturas relacionadas con la *Escuela de Hogar*, pensadas para preparar a madres y esposas abnegadas; además, las asignaturas comunes no eran impartidas de la misma forma para ellas y para ellos. En Educación Física, por ejemplo, existía una marcada connotación militar para el caso de los chicos, que eran preparados para resistir las privaciones de la guerra. Para ellas, sin embargo, esta asignatura iba encaminada a preparar sus cuerpos para las sucesivas maternidades (Mayordomo y otros, 1999). La asignatura de Música es otro ejemplo de la diferenciación en las materias comunes; los niños sólo llegaban a cursarla en los niveles inferiores, centrándose en marchas militares y patrióticas acompañadas del aprendizaje del paso de desfile. Las niñas, por el contrario, podían aprender una amplia gama de canciones populares, aunque los himnos de corte militar también formaban parte del programa.

Marina Subirats (2006), en una síntesis de este recorrido histórico establece tres fases en la integración de las mujeres en la educación formal:

- Exclusión: el colectivo femenino no tenía reconocido el derecho a la educación formal y, en caso de poder acceder, su situación era muy inestable.
- Segregación: acceso irregular a la educación, tomando caminos alternativos a los formales. Fase en la que las primeras mujeres deciden matricularse en la Universidad, no habiendo regulación por parte de las instancias académicas ni a favor ni en contra.
- Integración: ambos sexos son contemplados por igual en el sistema educativo- al menos legislativamente- conviviendo y compartiendo los recursos disponibles.

Integración que, pese a su enorme trascendencia, no ha podido desterrar los tradicionales estereotipos sobre las diferencias entre hombre y mujeres, como vamos a ver a continuación. De hecho en la actualidad -mediante múltiples y sutiles estrategias-, la sociedad en general y las instituciones educativas, especialmente la Universidad, siguen solapadamente llenando de obstáculos el desarrollo educativo y profesional de las mujeres (Guil, 2014, 2010, 2006, 2003,

2002), no ya en términos legales como sucedió en los inicios de su entrada en el sistema educativo reglado, sino sobre todo en aspectos relacionados con las prescripciones y expectativas que siguen recayendo sobre ellas, con su imagen social y especialmente con sus posibilidades de desarrollo profesionales tras el paso por el sistema educativo.

## **BARERRAS EDUCATIVAS NATURALIZADAS**

Si la integración de las mujeres a la educación institucional supuso un proceso no exento de dificultades, una vez incorporadas al sistema educativo, el camino que hubieron de recorrer no fue nada fácil. Por eso aún hoy en día es necesario seguir trabajando por una educación igualitaria, pues lo cierto es que desde tiempos históricos hasta casi nuestros días, los hombres han dado forma al conocimiento femenino, decidiendo qué podían estudiar y qué no, o si podían o no acceder a determinados ámbitos académicos.

Siguiendo otra vez a Consuelo Flecha (1991), el único campo de interés legitimado para las mujeres era el del hogar, respondiendo a su predestinado papel de esposa y madre, y considerándose perjudicial para ellas cualquier intento de prosperidad en el campo del saber. Por ejemplo, el término “Bachillera” era un apodo utilizado para denominar a aquellas que osaban contradecir la ley social, un término usado de manera despectiva para las mujeres que conseguían matricularse en el Bachillerato, mientras que ser Bachiller era algo digno de elogio en un hombre.

Ciertamente, en los inicios de nuestra “revolución educativa”, las pioneras tuvieron que desafiar incluso los rasgos básicos de lo que les habían dicho que era su propia identidad, que las limitaban a las tareas propias de su sexo y que no eran otras que las del ámbito doméstico (Flecha, 1996).

Además de estar restringidas al papel de amas de casa, la inteligencia nunca fue un rasgo considerado femenino, asumiéndose que no poseían esta capacidad, según testimonian numerosas manifestaciones de célebres autores –y alguna autora- de cualquier época histórica que analicemos:

“El varón es por naturaleza superior y la mujer es inferior y uno domina y el otro es dominado...La hembra es hembra en virtud de cierta falta de cualidades“(Aristóteles (384-322 a.C.).

“La mujer es, reconozcámoslo, un animal inepto y estúpido aunque agradable y gracioso” Erasmo de Rotterdam (1466-1536).

“La razón de tener la primera mujer no tanto ingenio, le nació de haberla hecho Dios fría y húmeda que es el temperamento necesario para ser fecunda y paridera y el que contradice el saber” (Huarte de San Juan, 1594).

“Las mujeres, en general, no aman ningún arte, no son inteligentes en ninguno, y no tienen ningún genio” (Jean Jacques Rousseau, 1712-1778).

“Lo que hace a las mujeres particularmente aptas para cuidarnos y educarnos en la primera infancia, es que ellas mismas continúan siendo pueriles, fútiles y limitadas de inteligencia” (Arthur Schopenhauer, 1819).

“Las mujeres muestran una perceptible deficiencia en dos facultades, la intelectual y la emocional, que son el resultado final de la evolución humana, la capacidad de razonamiento abstracto y la que es la más abstracta de las emociones, el sentimiento de la justicia” (Herbert Spencer, 1820-1903).

“La relativa inferioridad de la mujer es incontestable, poco capacitada como está, en comparación con el hombre, para la continuidad en intensidad del esfuerzo mental, o bien debido a la debilidad intrínseca de su raciocinio, o a su ligera sensibilidad moral y física, que son hostiles a la abstracción científica y a la concentración” (Augusto Comte, 1839).

“La diferencia fundamental entre las facultades intelectuales de ambos sexos resulta sobradamente probada por los resultados obtenidos, siempre superiores en los hombres que en las mujeres, sea cual sea la dedicación de que se trate, ya se requiera sagacidad, razón, imaginación, o el mero uso de los sentidos y las manos” (Charles Darwin, 1871).

“La mujer debe cuidar la belleza y sanidad del cuerpo, ya que la de la inteligencia es un tanto difícil encontrar en ella” (Rafael Foros, 1915).

“Las mujeres nunca descubren nada; les falta, desde luego, el talento creador, reservado por Dios para inteligencias varoniles; nosotras no podemos hacer nada más que interpretar, mejor o peor, lo que los hombres nos dan hecho” (Pilar Primo de Rivera, 1943).

“En la presencia de la mujer presentimos los varones inmediatamente una criatura que, sobre el nivel perteneciente a la humanidad, es de rango vital algo inferior al nuestro.” (José Ortega y Gasset, 1957).

Consideraciones que, afortunadamente, han ido evolucionando en paralelo a los progresos legislativos sobre el derecho educativo de las mujeres, motivado en gran parte por la persistencia que muchas tuvieron por incorporarse a la educación formal en igualdad de condiciones (Flecha, 1996).

Pese a ello, aún hoy en día persisten los estereotipos de género que dificultan a las mujeres su tránsito por el sistema educativo al tener que soportar el peso de las tradiciones y de los prejuicios, encontrando -en no pocas ocasiones- que sus aspiraciones académicas chocan con lo que se espera de ellas, al tener que atender a la par obligaciones familiares y sociales en detrimento de sus pretensiones formativas y profesionales.

En este sentido, algunos estudios llevados a cabo en población universitaria latinoamericana (Morales, 2008; Howell, 2004) encuentran que ellas ven limitadas sus posibilidades, en cuanto que se les exige desde la familia la participación en las tareas domésticas y en el cuidado de hermanos o hermanas menores; situación que también ha sido detectada en estudios españoles como el llevado a cabo por Gómez et al. (2001), en el que encontraron que las familias exigen a las chicas responsabilizarse de las obligaciones familiares, mientras que a los chicos se les exime de tal responsabilidad en la gran mayoría de ocasiones.

Pero no sólo en el ámbito familiar, también la sociedad en general sigue arrastrando prejuicios respecto a las mujeres con ambiciones, o a las mujeres sabias -que en vez de realmente sabias, se

la sigue considerando “sabihondas”<sup>1</sup>- lo que en ocasiones llega a producir cierto desinterés por el éxito escolar en chicas jóvenes, en un intento casi inconsciente de prevenir el rechazo social. En este sentido, también las jóvenes pueden temer el rechazo del sexo opuesto si se muestran más inteligentes que ellos, pues además la fuerte influencia de los estereotipos a edades tempranas hace que ellas se encuentren, con mayor frecuencia que ellos, preocupadas por encontrar su “media naranja”. Este anhelo por gustar y ser querida puede traducirse también en una despreocupación por los propios objetivos educativos tal y como aseguran los estudios sobre el éxito académico que plantean una perspectiva de género, demostrando de hecho la fuerte influencia que los estereotipos ejercen sobre las chicas y mujeres de alto rendimiento, especialmente durante la adolescencia. Así, el dilema feminidad-capacidad, les hace temer por el éxito académico y profesional (Kerr, 2000, citado en Morán et al., 2011), llegando incluso en ámbitos considerados masculinos, a padecer -siendo mujeres de éxito- el llamado *síndrome de la impostora*, que las lleva a minusvalorar sus logros y a culpabilizarse de los problemas de su vida personal derivados de su alta productividad (Clance, 1985, citado en Morán y otros, 2011).

Los conflictos entre roles familiares y profesionales influyen también más negativamente sobre las mujeres en el ámbito educativo ya que, por ejemplo, encuentran más dificultades para compaginar su rol de estudiante con el de cuidadoras, especialmente en los niveles más altos de la educación (Kerr, 1985, Kerr y Sodano, 2003 citado en Morales, 2008). Igualmente Belenky et al (1997), encontraron que las tareas educativas pasan a un segundo plano cuando existen demandas familiares, pero sólo en el caso de las mujeres, no entre los varones.

Otro fenómeno ampliamente estudiado en ámbitos educativos es el llamado currículum oculto que, como es sabido, emerge de manera no oficial en paralelo al currículum oficial, estableciendo las pautas de comportamiento esperado entre el alumnado (Bueno y Gómez, 2003). Este código de conducta implícito que está estrechamente relacionado con los ya mencionados estereotipos y roles de género, supone también en muchas ocasiones un obstáculo para el desempeño académico de las mujeres. Esto es así porque se espera de ellas comportamientos como la sumisión, la pasividad o la parquedad de palabra, siendo sancionadas socialmente si no cumplen con las expectativas. Del mismo modo, en muchas ocasiones son desalentadas a seguir determinados itinerarios educativos -las ciencias puras y la tecnología- por considerarse que no poseen las cualidades necesarias para ello (Rossiter, 1982, citado en Gómez et al, 2001).

Michelle Stanworth (1987, citado en Gómez et al., 2001) ha observado en las interacciones del profesorado con sus alumnas y alumnos que las chicas son situadas por éste en los márgenes de las interacciones, llegando a generarse un anonimato femenino en el sistema escolar. Loscertales y Flecha (1993)<sup>2</sup> investigaron igualmente la marginación de las chicas a través de comportamientos no verbales. Situación que ha sido analizada también en otros estudios en los que se pone de manifiesto que se otorga a los varones un mayor protagonismo en las clases, siéndoles permitidas conductas que son sancionadas en el caso de las chicas (Gómez et al., 2001).

En el ámbito específico universitario las mujeres, por el hecho de serlo, afrontan situaciones diferenciales relacionadas con la vivencia del estrés, que podrían estar influidas por las cuestiones vistas más atrás. Porque son muchos los estudios que han manifestado la existencia

<sup>1</sup> *Las mujeres sabias -o sabihondas- (Les Femmes Savantes)*, Jean Baptiste Molière (1622-1673).

<sup>2</sup> Felicidad Loscertales, Consuelo Flecha, et al (1993): “Modelos sexistas en la enseñanza: análisis desde el lenguaje no verbal”. Proyecto financiado por el Instituto Andaluz de la Mujer.

de un mayor estrés percibido por parte de las mujeres en el ámbito universitario (López-Medina y Sánchez-Cuadrado, 2008; Romero, 2008; Naiemeh y otros, 2007, citado en Iglesias, 2011). Uno de ellos, realizado en la Universidad de Málaga con alumnado de nuevo ingreso en diversas titulaciones de Ciencias de la Salud, encontró diferencias significativas en cuanto a la mayor percepción de las mujeres en el estrés académico, los sentimientos de soledad, los problemas en las relaciones y el estrés general, todo ello teniendo en cuenta que las Ciencias de la Salud se encuentran mayoritariamente ocupadas por mujeres, por lo que cabría suponer que ellas se sintieran más cómodas en este ámbito (Iglesias, 2011).

En resumidas cuentas, la realidad es que históricamente han existido y siguen existiendo ya de manera más solapada, barreras objetivas para las mujeres tanto personales, como sociales e institucionales, que podrían o tendrían consecuentemente que interferir en su óptimo desempeño en las actividades académicas. Pero pese a ello, lo cierto es que parecen estar sorteándolas con éxito ya que, como muestran todos los informes educativos nacionales e internacionales de los últimos años -tal y como veremos a continuación-, son ellas las que en líneas generales, poseen un rendimiento académico superior.

## **GÉNERO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO**

Desde la incorporación de las mujeres a la educación formal, el profesorado no detectó problema alguno que impidiera a las niñas seguir el normal curso de las clases impartidas. Más bien al contrario encontraron que “En la mayor parte de las facultades la mujer es igual al hombre; la diferencia intelectual sólo empieza donde empieza la de la educación. Los maestros de primeras letras no hallan diferencia en las facultades de los niños y las niñas, y si las hay es a favor de éstas, más dóciles por lo común y más precoces<sup>3</sup>”.

No es extraño por tanto que, desde hace años, se vengan publicando diversos trabajos que apuntan a un mayor rendimiento académico entre las mujeres (Montero y Villalobos, 2004, citado en Garbanzo, 2012; Rodríguez, Fita y Torrado, 2001; Planas, 2008; Morán y otros, 2011). Así mismo, año tras año los diversos informes educativos confirman también esos resultados.

Uno de los informes de carácter anual que ofrece indicadores sobre aspectos relacionados con la educación, es el llevado a cabo por el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE), que en su edición 2011, constata la existencia de diferencias en cuanto a la adquisición de las competencias básicas en alumnado de primaria y secundaria obligatoria. En concreto, encuentran diferencias significativas a favor de las chicas en ambos niveles en comunicación lingüística, competencia básica social y ciudadana y en conocimiento cívico y ciudadano. En cuanto al conocimiento y la interacción con el mundo físico, las diferencias a favor de las chicas sólo se observan en secundaria, siendo no significativas en primaria. Sólo en competencias matemáticas los chicos superan a las chicas, diferencias que se van atenuando en secundaria.

Otro aspecto analizado en el INCE es el relativo a la idoneidad, definida como el porcentaje de alumnado de una determinada edad, que se encuentra matriculado en el curso que teóricamente le corresponde a esa edad. En este aspecto, también son las chicas, tanto en primaria como en secundaria obligatoria, las que presentan mejores resultados. Ellas repiten en menor medida que ellos, de lo que se deriva que también son ellas quienes aprueban más.

---

<sup>3</sup> *La mujer del porvenir*. Concepción Arenal (1820-1893).

Situación que se repite invariablemente en toda Europa, tal y como podemos apreciar en los siguientes gráficos (Fig.1 y 2):

Figura 1: Porcentaje de chicos y chicas que están todavía en primaria, a la edad en que al menos el 80% de quienes tienen su misma edad están ya en secundaria inferior (EURYDICE, Comisión Europea 2011)

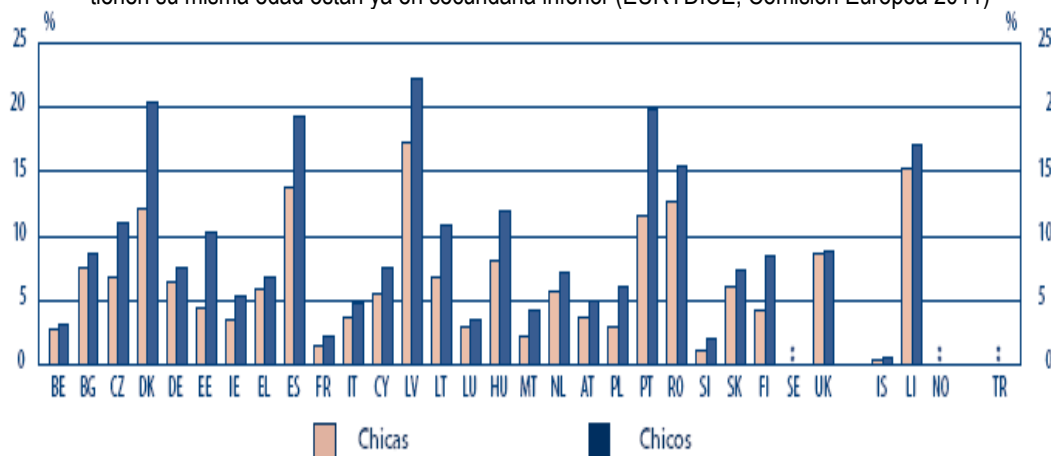
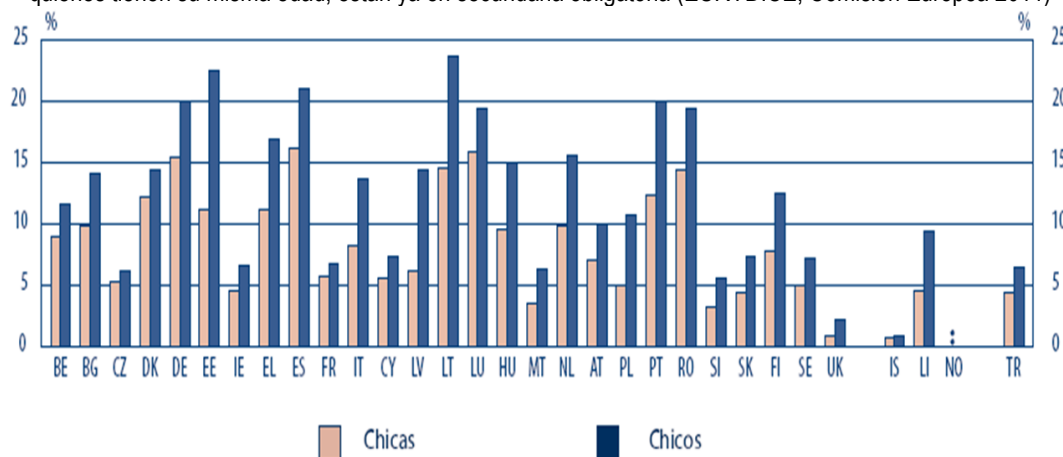


Figura 2: Porcentaje de chicos y chicas que todavía están en secundaria inferior, cuando al menos el 80% de quienes tienen su misma edad, están ya en secundaria obligatoria (EURYDICE, Comisión Europea 2011)

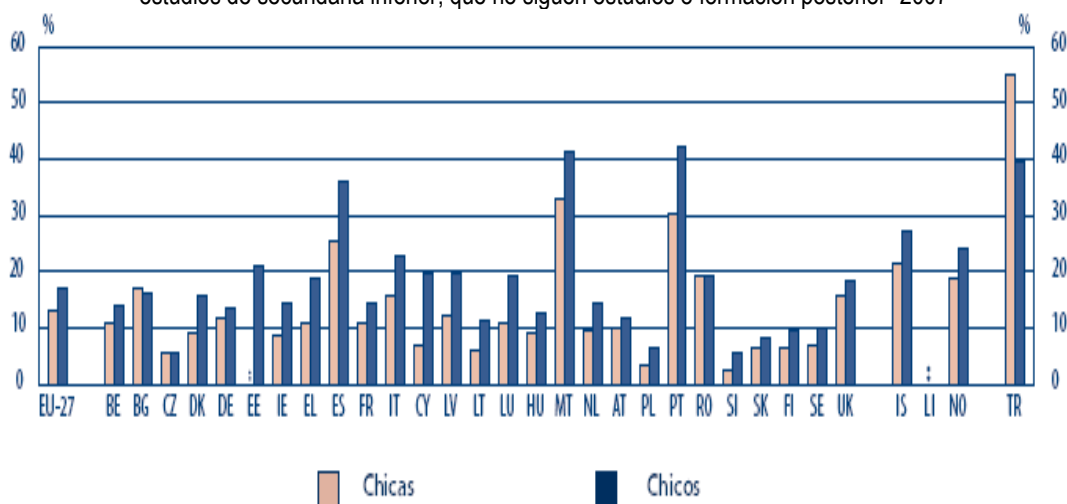


En la educación postobligatoria, el informe “Mujeres y Hombres en España, 2011”, pone de manifiesto que el abandono académico temprano ocurre en menor medida entre población femenina. Este informe que hace un análisis comparativo con el resto de la Unión Europea, muestra cómo desde 2007 las tasas de abandono escolar temprano en alumnado 18 a 24 años, tanto en España como en la Unión Europea en su conjunto, son más elevadas entre los chicos. También se observa en este informe que son las mujeres las que, en mayor medida, acaban con éxito sus estudios de secundaria, pues son ellas las que consiguen completarlos en un porcentaje mayor que los chicos.

Circunstancia que, al igual que las anteriores, también se observa de manera generalizada en la Unión Europea (Fig.3):



Figura 3: Abandono escolar temprano -porcentaje de chicos y chicas de entre 18-24 años con un nivel máximo de estudios de secundaria inferior, que no siguen estudios o formación posterior- 2007



En el nivel Universitario, también se produce mayor deserción masculina. En concreto, en el curso 2008-09, abandonaron 58.161 mujeres frente a 62.057 hombres, según datos de La Universidad Española en cifras (2010).

En consonancia con ello, en las cifras reflejadas en Mujeres y Hombres en España (2011) sobre el sistema educativo, es también llamativo que en población de 30 a 34 años, existe un mayor porcentaje de mujeres con titulación universitaria, pues en 2011 había en España un 45% de mujeres con estudios universitarios frente a un 36% de hombres. Situación que ocurre al menos desde 2007, y que se produce tanto en nuestro país como en la Unión Europea.

El informe "Sistema Estatal de Indicadores de la Educación" (2012), muestra una tasa en la Educación Superior universitaria mayor entre las mujeres. Además, desde el curso académico 1999-2000, las diferencias por sexo en esta tasa se han ido incrementando progresivamente.

Las tasas de graduación universitaria son también mayores entre las mujeres, tal como señala este mismo documento, y ello es así tanto en diplomaturas como en licenciaturas.

Y podríamos seguir citando informes, tanto de carácter autonómico como nacional e internacional, dónde igualmente se muestran las mejores condiciones en las que se encuentran las mujeres en todos los niveles educativos y en casi todas las titulaciones -exceptuando las de corte científico y tecnológico, en donde aún hay una predominancia masculina-.

Sirva de resumen el siguiente cuadro -publicado por Eurostat junto con otros muchos indicadores sobre la situación de las mujeres en Europa, el pasado 8 de Marzo de 2014, día de la Mujer Trabajadora-, en el que podemos apreciar los mayores porcentajes de hombres que abandonaron sus estudios entre los 18 y 24 años en 2012 (el 14.4% de media, frente al 10.9% de mujeres); los mayores porcentajes de mujeres entre 30 y 34 años que obtuvieron su titulación terciaria en 2012 (39.9% de media, frente a 31.5% entre los varones) y los porcentajes de mujeres graduadas por especialidades en 2011: el 71,1% de media entre quienes se graduaron en Educación, el 76% en Salud y Bienestar, el 40.8% en Ciencias, Matemáticas e Informática y el 26,6% en las Ingenierías (Tabla 1):

Education								
	Early leavers from education and training, 2012 (% of women and % of men aged 18 to 24)		Tertiary education attainment, 2012 (% of women and % of men aged 30 to 34)		Female tertiary education graduates by field of study, 2011 (% of graduates in the field)*			
	Women	Men	Women	Men	Education & training	Health & welfare	Science, mathematics & computing	Engineering
EU28	10.9	14.4	39.9	31.5	79.1	76.0	40.8	26.6
Belgium	9.5	14.4	50.7	37.1	75.4	76.1	30.1	21.4
Bulgaria	13.0	12.1	33.6	20.5	79.5	72.9	51.0	33.4
Czech Republic	4.9	6.1	29.1	22.4	82.0	83.1	39.4	26.9
Denmark	7.4	10.8	52.6	33.7	74.4	81.0	36.9	38.7
Germany	9.9	11.3	32.9	31.0	76.2	78.2	43.6	18.2
Estonia	7.1	14.0	50.4	28.1	93.3	92.5	45.4	31.1
Ireland	8.2	11.2	57.9	44.0	76.2	79.4	40.4	16.9
Greece	9.1	13.7	34.2	27.6	76.4	72.7	46.7	32.7
Spain	20.8	28.8	45.3	35.0	77.2	76.1	36.2	27.2
France	9.8	13.4	48.6	38.5	78.4	73.3	36.2	25.5
Croatia	3.6	4.6	28.8	19.4	94.0	76.2	52.6	28.1
Italy	14.5	20.5	26.3	17.2	87.6	67.6	53.9	33.0
Cyprus	7.0	16.5	55.5	43.6	83.5	59.7	46.0	50.4
Latvia	6.3	14.7	48.1	26.2	90.0	93.7	35.3	25.8
Lithuania	4.6	8.1	56.7	40.3	79.4	85.2	39.8	23.2
Luxembourg	5.5	10.7	48.9	50.4	66.8	68.2	33.6	22.2
Hungary	10.7	12.2	35.5	24.7	80.7	79.1	33.3	22.9
Malta	17.6	27.5	24.0	20.7	79.6	72.3	50.7	29.2
Netherlands	7.3	10.2	44.6	39.8	79.9	74.8	25.2	20.0
Austria	7.3	7.9	26.6	26.0	79.3	70.3	35.4	19.6
Poland	3.5	7.8	46.5	31.9	81.7	76.0	44.8	33.9
Portugal	14.3	27.1	30.1	24.3	81.5	78.9	55.1	31.2
Romania	16.7	18.0	23.2	20.5	95.1	71.7	60.7	35.4
Slovenia	3.2	5.4	49.6	29.5	87.0	81.8	39.9	24.4
Slovakia	4.6	6.0	28.2	19.4	77.4	83.1	42.5	30.5
Finland	8.1	9.8	55.4	36.7	81.2	85.3	44.7	22.4
Sweden	6.3	8.5	53.7	42.4	79.3	82.5	40.0	29.7
United Kingdom	12.4	14.7	50.2	44.0	75.5	76.8	36.7	21.4
Iceland	16.5	23.6	51.2	34.5	82.7	87.6	47.4	40.3
Norway	11.9	17.6	55.9	39.9	74.5	83.4	33.7	26.5
Switzerland	5.3	5.7	40.5	47.2	69.8	71.3	31.2	13.0
Former Yug. Rep. of Macedonia	12.3	11.1	22.6	20.8	70.4	73.4	44.1	33.4
Turkey	43.0	36.1	16.2	19.8	59.9	60.4	46.1	24.5

Infographics. <http://www.flickr.com/photos/eurostat/12947816214/>

\* Data for 2012 for Belgium, Bulgaria, Cyprus, Lithuania, Romania, Slovenia and the Former Yugoslav Republic of Macedonia and for 2010 for Croatia and Iceland.

Data are presented for the fields education & training and health & welfare, which have the highest shares for women and for science, mathematics & computing and engineering, which have the lowest shares for women.

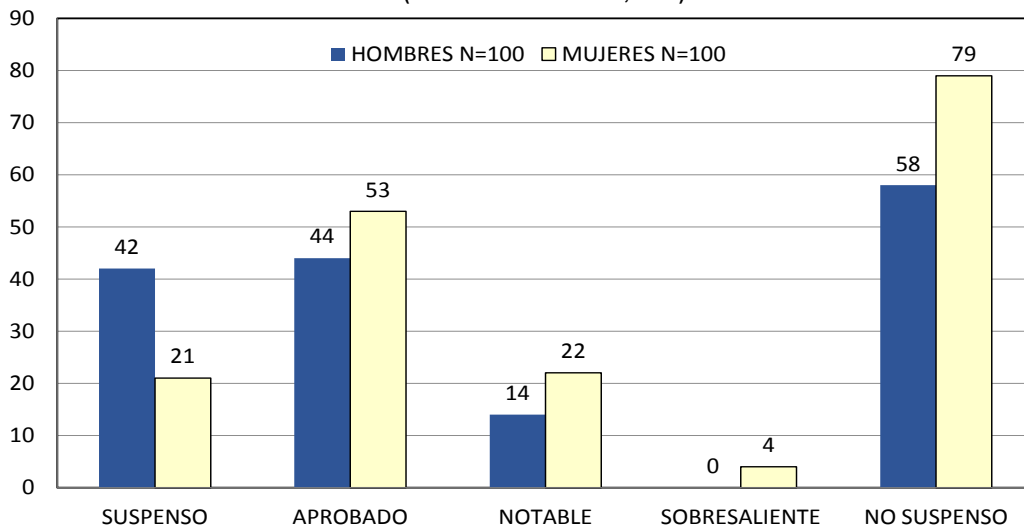
Tabla 1: tomada de Eurostat 2014

## RESILIENCIA COMO SUPERACIÓN ANTE LA ADVERSIDAD

Los claramente mejores resultados académicos de las estudiantes nos hicieron plantearnos la siguiente pregunta: ¿cómo es posible que -en tan sólo un siglo desde su incorporación formal a la Universidad como estudiantes (Guil, 2002)-, las mujeres hayan podido superar con creces todos los hándicap impuestos?

Inicialmente llama la atención su superioridad numérica, pero sobre todo lo que nos empezó a cuestionar sobre las posibles causas del fenómeno fue su superioridad cualitativa. De hecho realizamos diversos estudios pilotos para comprobar, en nuestro entorno más próximo -la Universidad de Sevilla-, los datos que comenzaban a aparecer en diversos informes. Y los resultados fueron abrumadores. En la Fig.4, mostramos como ejemplo los resultados del estudio llevado a cabo en la Facultad de CC Económicas y Empresariales de la Universidad de Sevilla, elegida porque las proporciones de estudiantes de uno y otro sexo son similares:

Figura 4: calificaciones en 4 asignaturas de la Facultad de Económicas: Estadística, Matemáticas Financieras, Historia, Derecho del Trabajo (Universidad de Sevilla, 2011)



La explicación a este fenómeno podría estar en la hipotética mayor resiliencia de las estudiantes universitarias, porque efectivamente en los últimos años, la investigación en relación al éxito académico ha tratado de discernir su conexión con la resiliencia (Vera, 2014).

Se trata de un constructo que hace referencia a la capacidad del ser humano de sobreponerse a situaciones adversas contando para ello con determinadas habilidades aprendidas durante el proceso, de tal manera que al final, la persona resulta fortalecida con la experiencia y preparada para asumir nuevos retos.

La realidad es que, durante su paso por el sistema educativo, el alumnado debe afrontar con éxito una serie de dificultades para poder avanzar en su desarrollo académico. Y una vez llegado al nivel superior - mujeres en su mayoría en la actualidad-, nuevamente encuentran, sobre todo al inicio, una serie de dificultades que deben aprender a superar, siendo esta resistencia activa a las dificultades encontradas, a lo que alude precisamente el término resiliencia (Cabrera, 2007).

## CONCLUSIONES

Como ha quedado patente en los apartados precedentes, las mujeres han tenido que enfrentarse a grandes barreras tanto institucionales como personales y psicosocial, hasta conseguir con pleno derecho su acceso al sistema educativo.

Además, aún hoy en día siguen existiendo dificultades, ligadas al género, que las mujeres han de superar cuando pretenden alcanzar los niveles más altos de excelencia. Nos referimos a las cargas asociadas a la maternidad y la convivencia conyugal, las exigencias familiares, o las expectativas sociales que prescriben los comportamientos adecuados de las mujeres.

Son estos obstáculos -que a pesar de todo han sido y son superado cada día- los que han podido reafirmar en las mujeres su capacidad resiliente, es decir, aquellas conductas y habilidades que ponen en marcha para conseguir superar las adversidades del entorno y conseguir niveles de adaptación adecuados.

Existen aún pocos estudios relacionados con este constructo, especialmente en lo que se refiere a enseñanza universitaria (Haz y Castillo, 2003; Lamas y Lamas, 1997; Peralta, 2005, citados en Peralta y otros, 2006) y, más especialmente a su conexión con el género. No obstante, pensamos que es probable que encontremos en su base los mecanismos psicológicos que están presentes entre las mujeres que decidieron y deciden cada día resistir ante las barreras que, tanto el sistema educativo como la sociedad en su conjunto, les va imponiendo en su desarrollo personal y profesional.

En este sentido, el mejor desempeño académico de las mujeres es muy probable que guarde relación con la existencia de una proporción mayor de comportamiento resilientes dentro del entorno educativo, aspecto sobre el que nos proponemos seguir investigando en el futuro.

## BIBLIOGRAFÍA

Artunduaga, Martha (2008): Variables que influyen en el rendimiento académico en la universidad. <http://www.ori.soa.efn.uncor.edu/?publicaciones=variables-que-influyen-en-el-rendimiento-academico-en-la-universidad>. Consultado 25/01/2012.

Ballarín, Pilar (1989): La educación de la mujer española en el siglo XIX. Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria, 8 (245-260).

Belenky, Mary F., Clinchy, Blythe M., Goldberger, Nancy R., and Tarule, J. M. (1997): Women's ways of knowing: The development of self, voice and mind. Tent anniversary edition.: Basic Books, New York.

Bueno, Ramón y Gómez, Lucía (2003): *Construcción de la Identidad en la Interacción educativa*. En Guil, Ana (Dir.) (2003). *Psicología social del sistema educativo. Líneas actuales de trabajo e investigación*. Kronos, Sevilla (55-70).

Cabrera, Leopoldo J. (2007): Desigualdad social y escolarización universitaria en España. La escuela del siglo XXI [recurso electrónico]: La educación en un tiempo de cambio social acelerado: *XII Conferencia de Sociología de la Educación*. Logroño 2006. Universidad de La Rioja.

Flecha, Consuelo (1991): *Mujer y Educación*. En Flecha, C., de Torres, I., y Fundación Castroverde. (1993). *La mujer, nueva realidad, respuestas nuevas: Simposio en el centenario del nacimiento de Josefa Segovia*, Sevilla. Narcea, Madrid (221-231).

Flecha, Consuelo (1996): *Las primeras universitarias en España: 1872-1910*. Narcea, Madrid.

Garbanzo, Guisselle (2012): Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación* 31(1), 43-63. <http://www.revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/1252/1315>. Consultado: 24/08/2013

Gómez, Carmuca; Casares, Mayte; Cifuentes, Claudia; Carmona, Antonia y Fernández, Fernando (2001): *Identidades de género y feminización del éxito académico (1st ed.)* Ministerio de Educación, Centro de Investigación y Documentación Educativa.

Guil, Ana (2014): *Techos de cristal blindados*. Actas del VII Congreso Internacional de Psicología y Educación. Universidad de Extremadura (129-133)

Guil, Ana (2010): "1910-2010. Cien años buscando igualdad en la Universidad". *Aequalitas: Revista jurídica de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres* No 26 (16-19).

Guil, Ana (2006): *Barreras al desarrollo profesional de las mujeres en la Universidad*. En Pérez Sedeño, Eulalia et al: *Ciencia, Tecnología y Género en Iberoamérica*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas (99-108).

Guil, Ana; Hou, JingRong y Jiménez, Yirsa (2006). "Glass ceiling in the University. Cross cultural perspectives". En Dayan et al (eds.): *Making a Differences in the Life of Others*. Shaker Verlag, Aachen (Germany) (139-148).

Guil, Ana (2003): *Glass ceiling in the University*. En R. Roth, L. Lowestein, D. Trent.: *Catching the Future: Women and Men in Global Psychology*. Pabst Science Publishers, Lengerich, Germany (119-127).

Guil, Ana (2002): "El viaje de Penélope. Sobre las vicisitudes de las docentes universitarias". *El Telar de Ulises nº 2/Mujeres y Relidad Social*, 11. [www.us.es/bibemp/ulises/ulises2/Penelope.htm](http://www.us.es/bibemp/ulises/ulises2/Penelope.htm)

Howell, Cynthia L. (2004): Resilience in Adult Women Students: Facilitating Academic Achievement and Persistence. *The Researcher*, Spring (34-43).

INCE, 2011: *Los resultados escolares*. Ministerio de Educación, Madrid.

Iglesias Parra, M. Rosa, Labajos Manzanares, M. Teresa, y Barón López, Francisco J. (2011): *Estudio del estrés percibido por alumnos noveles de ciencias de la salud (Tesis Doctoral)*.

Lozano González; Luis, Lozano Fernández, Luis; M., Núñez, José C., González-Pienda, Julio A., y Álvarez, Luis (2001); Estrategias de aprendizaje, género y rendimiento académico. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación: Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 7 (203-216).

Mayordomo, Alejandro (1999): *Estudios sobre la política educativa durante el franquismo*. Valencia: Universitat de València, Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación

Morales, Erik (2008): Exceptional Female Students of Color: Academic Resilience and Gender in Higher Education. *Innovative Higher Education*, 33 (197-213).

Morán, Juan Carlos; Camacho, J. Pedro; García, Rafael; Rebollo, M<sup>a</sup> Ángeles; Ruiz, Estrella; Vega, Luisa (2011): Estudio de las causas que provocan las diferencias de rendimiento escolar desde la perspectiva de género. Conserjería de Educación. Junta de Andalucía. Manuscrito pendiente de publicación.

Peralta, Sonia; Ramírez, Andrés y Castaño, Hernando (2006): Factores resilientes asociados al rendimiento académico en estudiantes pertenecientes a la Universidad de Sucre (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, 17, 196-219.

Planas, J. Antonio (2008): Las nueva Orientación en el Sistema Educativo, en Álvarez, M. y Bisquerra, R. Manual de Orientación y Tutoría. Wolters Kluwer, Barcelona.

Rodríguez, M<sup>a</sup> del Carmen, y Peña, José Vicente (2002): Identidades esquemáticas de género en la escuela: A propósito del primer aniversario de la muerte de Pierre Bourdieu. *Teoría de la Educación*, 14 (235-263).

Sánchez, Laura, y Hernández, José Luis (2012): La educación femenina en el sistema educativo español (1857-2007). *El Futuro del Pasado: Revista electrónica de Historia*, 3 (255-281).

Subirats, Marina (2006): La educación de las mujeres: de la marginalidad a la coeducación: Propuestas para una metodología de cambio. Ediciones Akal. Madrid.

Vera, Sara (2014): *Las alumnas universitarias: modelo de resiliencia*. Actas del VII Congreso Internacional de Psicología y Educación. Universidad de Extremadura. (143-150)