

La relación entre intención de seguir estudios universitarios y competencias lingüísticas en estudiantes de cuarto año de escuela superior pública en Puerto Rico*

Aileen Estrada-Fernández, Ph.D.

Universidad del Sagrado Corazón
Santurce, Puerto Rico
aestrada@sagrado.edu

Rubén Rosado-González, Ph.D.

Universidad de Puerto Rico
Recinto de Río Piedras
Facultad de Educación
rrosado2@gmail.com

Wanda Rodríguez-Arocho, Ph.D.

Universidad de Puerto Rico
Recinto de Río Piedras
Facultad de Ciencias Sociales
wandacr@gmail.com

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de una investigación que examinó, por un lado, la relación entre el promedio en la asignatura de Español y la percepción del estudio del español, y, por otro, la intención de 711 estudiantes de seguir estudios universitarios. La muestra fue representativa de la población de estudiantes, hombres y mujeres, de duodécimo grado matriculados en las escuelas públicas de Puerto Rico entre enero y mayo de 2012. El estudio exploraba si un promedio de C, D o F en Español (o un dominio regular, deficiente o inaceptable de esa asignatura) y si una percepción negativa del estudio del español podrían ser factores explicativos de la baja proporción de hombres matriculados en las instituciones de educación superior (IES) del país. Los datos se recopilaron mediante cuestionario. Seis hipótesis se sometieron a pruebas de independencia de chi cuadrado y a pruebas de regresión

* Los datos discutidos en este artículo provienen de una investigación auspiciada por el Consejo de Educación de Puerto Rico, contrato número 2011-000035-B.

logística. Los resultados del estudio revelaron que el promedio en Español y la intención de seguir estudios en IES no son variables independientes, mientras que la intención y la percepción del estudio del español sí lo son. También revelaron que los estudiantes con un promedio en Español de A o B tenían dos veces más probabilidades de tener la intención de seguir estudios universitarios que aquellos con un promedio de C, D o F. Los hallazgos conducen a la conclusión de que un pobre dominio de las destrezas lingüísticas es un factor que pudiera explicar la baja proporción de hombres matriculados en las instituciones de educación superior del país, fenómeno que se ha observado consistentemente en la isla desde la década de 1980.

Palabras clave: competencias lingüísticas en español, estudios universitarios, perspectiva histórico-cultural, Puerto Rico, varones

ABSTRACT

This article presents the findings of a research study that examined the relationship between two independent variables (students' grade average in Spanish language subject matter and students' perceptions of the study of the Spanish language) and one dependent variable (students' intentions to continue studying at institutions of higher education) among 711 students. The sample was representative of the twelfth grade male and female students enrolled in the public school system of Puerto Rico between January and May of 2012. The study explored whether a poor grade (average of C, D or F) in Spanish language classes (coded as regular, deficient or unacceptable command of the Spanish language competencies) and whether a negative perception of the study of the Spanish language could explain the lower proportion of registered male students in higher education in Puerto Rico. Data was gathered by means of a questionnaire. Six hypotheses about the relationship between variables were analyzed using chi-square tests of independence and logistic regression analyses. The findings demonstrate that students' intentions to continue their studies at institutions of higher education were not independent of a poor grade average in Spanish language classes, while students' intentions were independent of a negative perception of the study of the Spanish language. The findings also showed that students with a grade average of A or B in Spanish subject matter was two times more likely to continue studying at institutions of higher education. The findings lead to the conclusion that a poor command of Spanish language competencies is a factor that may explain in part the lower proportion of male students enrolled at institutions of higher education, a phenomenon occurring on the Island since the 1980s.

Keywords: cultural-historical perspective, male students, Puerto Rico, Spanish language competencies, university studies

Recepción: mayo 2015.

Aceptación inicial: octubre 2015. Aceptación final: noviembre 2015.

Un pobre dominio de las destrezas lingüísticas y una percepción negativa del proceso de estudiar español por parte de los estudiantes varones de las escuelas públicas de Puerto Rico son factores que pudieran estar íntimamente asociados con la baja proporción de hombres matriculados en las instituciones de educación superior (IES) del país. La hipótesis de una asociación entre esos fenómenos, el último de los cuales se ha observado en la isla desde la década de 1980, surge como resultado de una investigación que examinó la relación entre la intención de seguir estudios universitarios y las competencias lingüísticas medidas en términos del promedio en la nota de Español de 711 estudiantes, hombres y mujeres, que fueron parte de una muestra representativa de la población de estudiantes de duodécimo grado matriculados en las escuelas públicas de Puerto Rico entre enero y mayo de 2012 (Estrada-Fernández & Rosado-González, 2013).

En este artículo, ofrecemos una reflexión sobre los resultados del estudio desde una perspectiva histórico-cultural para desenmarañar las complejidades de la asociación entre esos fenómenos. Conceptualizando el lenguaje no solo como instrumento de comunicación oral y escrita, sino de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación de conocimiento, y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta, discutimos lo que ello implica para los sujetos del estudio en sus dimensiones individual y social. Consideramos las implicaciones que tienen los datos para los procesos curriculares y para las estrategias de enseñanza, desde el punto de vista de las necesidades de motivación de los estudiantes en sincronía con las demandas de los cambios históricos y dentro de las interacciones en las comunidades de aprendizaje, de práctica y de convivencia social en que ocurre el proceso educativo.

La baja proporción de varones en IES

La baja proporción de hombres en las IES durante los últimos 30 años en Puerto Rico ha sido bastante documentada. Bonilla-Rodríguez, López de Méndez, Cintrón-Rodríguez, Ramírez-Pagán y Román-Oyola (2005), por ejemplo, establecieron que, para 1984, la desproporción entre estudiantes hombres y mujeres matriculados en tres universidades —American University, Universidad Politécnica de

Puerto Rico y Universidad de Puerto Rico— era de 40.9% versus 59.1%, respectivamente, y que la proporción de hombres y mujeres que obtuvieron un grado en cuatro IES —American University, Universidad Politécnica de Puerto Rico, Universidad Interamericana de Puerto Rico y Universidad de Puerto Rico— fue de 37.5% versus 62.5%. Asimismo, el Consejo de Educación Superior de Puerto Rico (CESPR, 2005) comprobó que, entre los años académicos 1995-1996, la proporción de hombres matriculados (40%), comparada con la de las mujeres (60%), fue todavía más baja. Por su parte, la página de Internet Tendenciaspr.com constata que, entre 2005 y 2007, la proporción de estudiantes hombres entre las edades de 18 a 24 años en el nivel de educación superior (42%, u 84,921) continuaba más baja que la de las mujeres de esa edad (56%, o 110,797), aunque se notaba un cambio de dos puntos a favor de los hombres.

En un estudio auspiciado por el Consejo de Educación de Puerto Rico (CEPR), Jorge Espinosa-Gangas y Pedro O. Robles-Centeno (2012), por su parte, volvieron a constatar que el fenómeno persistía al final de la primera década del siglo 21. Los hallazgos del estudio revelan que, para 2009, el 41% de los estudiantes matriculados en las IES de Puerto Rico estaba constituido por hombres y el 59%, por mujeres.

La baja proporción de hombres que estudian en el nivel superior de educación en Puerto Rico parece ser la manifestación de una tendencia observada en el mundo durante los últimos 40 años, como demuestra el *Atlas Mundial de la igualdad de género en la educación* (Fiske, 2012). De acuerdo al *Atlas*, publicado por la UNESCO, a pesar de que las oportunidades educativas han aumentado para los dos géneros en muchos de los 158 países de los que existen datos disponibles, el avance más dramático aunque desigual por niveles educativos, se puede verificar en las tasas de acceso y retención de mujeres y en la progresión de las niñas desde la enseñanza primaria hasta la secundaria y niveles superiores. Asimismo, el *Atlas* demuestra que una baja proporción de hombres matriculados en IES para 2009 podía verificarse claramente en la tasa bruta de matrícula de cuatro regiones del mundo: América del Norte, Europa Occidental, Europa Central y Oriental, y América Latina y el Caribe.

Igualmente, en los últimos 40 años, el fenómeno parecía estar ocurriendo también en los antiguos países comunistas de Europa Central y Oriental, según Fiske (2012). Sólo en Asia Central y, como demuestran Brunner y Ferrada-Hurtado (2011), en México se obtuvieron tasas de matrícula en las que existe la paridad de géneros. En las regiones de

Asia Meridional y Occidental, y de África Subsahariana se obtuvieron tasas de matrícula donde predominaban los hombres: 62 estudiantes mujeres por cada 100 estudiantes varones y 74 estudiantes mujeres por cada 100 estudiantes varones, respectivamente (Chien, 2012).

Las competencias lingüísticas como factor

Las competencias del lenguaje constituyen uno de los factores discutidos en el cuerpo de literatura que trata de explicar la desproporción de varones en las IES¹. Por ejemplo, Whitmire (2010) propone que unas pobres destrezas lingüísticas estancan el progreso escolar de los varones y ocasionan, eventualmente, su menor presencia en la población universitaria de Estados Unidos. Este autor dedica el segundo capítulo de su libro a describir la situación de los varones en dicho país, y los capítulos tres y cuatro a discutir razones por las que los varones específicamente se quedan rezagados en el desarrollo de las competencias lingüísticas. En el caso de la lectura, menciona: fallos y malas estrategias de enseñanza, pobre preparación de los maestros, falta de instrucciones claras a los estudiantes, falta de lectores que sean modelos apropiados, escasez de libros dirigidos a los varones y enseñanza prematura de la lectura o inmadurez neurológica de los varones. En el caso de la escritura, habla de las pocas expectativas del desempeño de los varones por parte de los padres y los maestros, de una cierta censura por parte de los educadores de los temas preferidos por los varones y de la influencia de las dinámicas de la lectura y la escritura propias de las nuevas redes virtuales de comunicación.

La descripción de Whitmire (2010) es coherente con el extenso cúmulo de datos obtenidos en innumerables investigaciones de diferentes partes y épocas del mundo que resumen Lee Ellis y colaboradores (2008). Esos datos, que persistentemente demuestran diferencias entre hombres y mujeres, señalan que las féminas: obtienen mejores notas que los varones en cursos relacionados con el idioma; se desempeñan mejor en la construcción de argumentos lógico-lingüísticos; leen y comprenden mejor lo que leen; exhiben un desarrollo significativamente más rápido y avanzado del uso del lenguaje; escriben mejor en la niñez y la adolescencia, aunque en la adultez los hombres las alcanzan; deletrean mejor, especialmente después de la pubertad; muestran mayor fluidez verbal, especialmente en la niñez; se expresan con mayor claridad en todas las etapas del desarrollo; salen mejor en los exámenes con preguntas de ensayo; obtienen mejores notas; les gusta más la escuela, y persisten más en esta.

Las razones para el rezago lingüístico de los varones discutidas por Whitmire apuntan, en su mayoría, a factores relacionados con la escuela o el sistema educativo. Solo la inmadurez neurológica de los varones es una razón asociada con factores propios de los estudiantes.

El factor neurológico —mencionado solo de modo tangencial por Whitmire— no ha sido muy explorado, y solo recientemente ha comenzado a tomarse en cuenta para explicar las diferencias en las destrezas del lenguaje entre los géneros (Andreano & Cahill, 2009), aunque sin relacionarlo directamente con la capacidad o la intención de los estudiantes de seguir estudios universitarios. Algunos hallazgos sugieren líneas de reflexión al respecto que requerirían investigaciones muy especializadas en el campo, pero que vale la pena mencionar por las implicaciones históricas, sociales y culturales. Burman, Bitan y Booth (2008), por ejemplo, han encontrado, en estudios con imágenes por resonancia magnética funcional, que las niñas mostraban más actividad cerebral que los niños en tres áreas conocidas del lenguaje cuando realizaban tareas de comprensión de lectura o de significado de palabras. Estas áreas fueron: el giro frontal inferior, un área que se ocupa de los significados de las palabras y otras funciones del lenguaje; el giro temporal superior en ambos lados del cerebro, que se ocupa del sonido de las palabras, y el giro fusiforme en el lado izquierdo del cerebro, área que se ocupa de la ortografía de las palabras y de su identificación visual.

En el estudio de Burman et al. (2008), tanto los niños como las niñas usaron ambos lados del cerebro para realizar actividades relacionadas con el lenguaje, pero ello fue más evidente en el caso de las féminas al registrarse con más intensidad en las imágenes las actividades cerebrales. De acuerdo con Burman (2010), como la actividad cerebral del lado derecho del cerebro de los varones obtenía un registro más débil en las imágenes, el hemisferio izquierdo de estos aparecía como dominante, sugiriendo una lateralización de la actividad cerebral relacionada con el lenguaje. La habilidad lingüística de las niñas para acceder y procesar información relacionada con la ortografía y la rima parecía estar controlada por áreas auditivas del cerebro (el giro temporal superior en ambos hemisferios) mientras, que en el caso de los niños, parecía que lo estaban por las áreas visuales (el giro fusiforme en el hemisferio izquierdo).

Burman (2010) plantea que los resultados de su estudio parecen confirmar la ya conocida pequeña ventaja que tienen las niñas sobre los niños, con un desarrollo lingüístico más avanzado en la niñez

tardía. Cuando el sistema sensorial de los varones no está muy desarrollado, explica el autor, ocurre un “embotellamiento” sensorial que limita cuán completamente o efectivamente la información acerca de las palabras se proyecta hacia aquellas áreas del lenguaje que se ocupan de evaluarlas, lo que hace que los varones procesen más lentamente los mensajes. Aunque Burman insiste también en que el desarrollo del cerebro de los varones alcanza relativamente pronto el nivel de maduración del de las niñas y desaparecen las diferencias por género, tal vez ese “embotellamiento” sensorial y procesamiento más lento de los mensajes de alguna manera interviene en el proceso de aprendizaje de las destrezas lingüísticas de los varones, lo que se podría reflejar en las medidas de su aprovechamiento académico.

La interpretación de Burman (2010) de sus hallazgos neurológicos junto con los planteamientos de Whitmire (2010) sugieren que el rezago de los varones podría ser el resultado a largo plazo de una combinación de factores histórico-culturales y fisiológicos, como proponen Posner y Rothbart (2006) en su trabajo sobre la educación del cerebro. Estos autores —que utilizan los hallazgos de las neurociencias sobre el desarrollo de la atención y la memoria, ambos procesos cognitivos comprometidos en las competencias lingüísticas— argumentan que el apresto del cerebro para experiencias particulares de aprendizaje y el avance del mismo se relacionan tanto con factores en el contexto ambiental como con estrategias y prácticas de enseñanza. Si los varones parten con desventaja en estas condiciones, es de esperar que ocurra rezago en la adquisición de conocimiento y en el desarrollo de las destrezas, así como dificultades para llegar a cursar estudios universitarios.

Así, el rezago lingüístico de los varones podría ser, en gran medida, la consecuencia de un desfase entre la condición fisiológica de maduración de las áreas del cerebro encargadas del desarrollo de esas destrezas, sobre todo en los varones, y el inicio de los procesos de enseñanza en la escuela, inicio que representa una acción cultural e histórica tomada en un momento determinado por los agentes encargados de la educación en el país. Dicho desfase —fenómeno histórico y cultural— pudiera provocar rezago en el desarrollo de las destrezas de los varones con respecto al de las niñas, dependiendo del manejo de los maestros y la familia —otro factor social y cultural—, lo que, a su vez, pudiera explicar el surgimiento de síntomas de hiperactividad, frustración y hasta hostilidad entre los varones en esa etapa y el que más niños que niñas sean diagnosticados con el síndrome de hiperac-

tividad y déficit de atención, como Whitmire (2010) demuestra que ocurre en Estados Unidos y Edder González-Acosta (2006) confirma que sucede en Puerto Rico.

Esas circunstancias, combinadas con otros fenómenos de carácter estrictamente social y cultural, como los malos hábitos de estudio, podrían intervenir en la adquisición, por parte de los varones, de otros conocimientos y destrezas, y en el progreso de su proceso educativo como sugieren Martínez, Quintero y Ruiz (2013) ocurre en general, y en su éxito en la vida (Goo, 2015).

Cristina Hoff Sommers (2013), quien ha encontrado que los varones ejecutan peor en pruebas de lectura y tienen tasas más altas de suspensiones y expulsiones escolares, así como tasas más bajas de aceptación en IES, advierte que la falta de acción en torno a este problema en el ámbito de política educativa crea una situación de vulnerabilidad para los varones en su desarrollo académico, profesional y personal. Su posición refuerza la idea de que, si bien se trata de un problema identificado en sujetos particulares que suspenden, fracasan y no prosiguen estudios superiores, también se trata de un problema atravesado por dinámicas socioculturales e históricas.

La brecha en las destrezas lingüísticas entre los géneros, como puede inferirse, dista mucho de ser un fenómeno local. Un estudio publicado recientemente por el Brown Center on Education Policy, del Brookings Institution (Loveless, 2015), confirma que, en el caso de la lectura, dicha brecha es un fenómeno marcado no solo en Estados Unidos, sino también en un gran número de culturas, principalmente en los llamados países desarrollados. Advierte Loveless que la dimensión internacional del fenómeno debe servir como catalítico para, entre otras cosas, emprender una discusión sobre las razones por las que existe esa diferencia y sus consecuencias para el futuro de los varones.

La importancia de las competencias lingüísticas en el presente histórico-cultural parece ser lo que subyace a la vulnerabilidad en que se encuentran los varones en el mundo. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, que agrupa 34 países, coloca estas competencias al tope de la lista de las que deben desarrollarse para una inserción productiva en el nuevo orden social (Cassany & López-Ferrero, 2010). Según los autores, son estas competencias las que nos permiten hablar, escuchar, leer y escribir —todas actividades necesarias para la comunicación y la colaboración, particularmente en el contexto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Además, esas competencias son importantes para la elaboración

y la expresión de ideas y sentimientos (Bringas de la Peña, Curel-Viñambres & Secunza-Aranguren, 2008; Vygotski, 1934/2010).

Más allá de ser un instrumento de comunicación oral y escrita, el lenguaje también es la principal herramienta que utilizamos para representar la realidad vivida, interpretarla y comprenderla, según lo han evidenciado estudios histórico-culturales desde principios del siglo veinte, como *Pensamiento y lenguaje*, de Lev Vygotski (1934/2010), y *Lenguaje y cognición*, de Alexander Luria (1982); contemporáneamente lo demuestra la obra *Bajtín y Vygotski: la organización semiótica de la conciencia*, de Adriana Silvestri y Guillermo Blanck (1993), así como el trabajo de Gordon Wells (2000) sobre el desarrollo de la perspectiva dialógica en educación. Asimismo, las competencias del lenguaje parecen ser una herramienta fundamental surgida en el curso de la historia para ayudar al ser humano a trascender los límites de la experiencia sensorial inmediata, mediante el manejo de símbolos, la producción de categorías, la expresión de generalizaciones y la viabilización del pensamiento, tal como ha sido discutido por esos autores desde un enfoque histórico-cultural. Desde dicho enfoque, también se ha podido demostrar y comprender que, a mayor comprensión y dominio del lenguaje y de sus usos, mayor complejidad en los procesos de pensamiento. Y se ha esclarecido que el sistema —simple o complejo— de códigos, significaciones, atributos, acciones y relaciones que es el lenguaje tiene un efecto importante sobre los niveles de análisis, integración y síntesis de información que es posible hacer.

Igualmente, se sabe que, además de hacer posible la representación mental y los procesos de interpretación y comprensión, el lenguaje —que es aprendido en acciones comunicativas realizadas en prácticas sociales— tiene la importancia de posibilitar a los sujetos la construcción activa de nuevos conocimientos que, desde la perspectiva histórico-cultural, no preceden a este, sino que son producto de su creación. Y de la misma forma tiene la importancia de facilitar el intercambio del conocimiento con otras personas por vía de la comunicación.

Finalmente, las competencias del lenguaje son importantes en un tercer aspecto histórico-cultural: cumplen una función en la organización y la autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta. En el curso del desarrollo humano del lenguaje, los soliloquios de los niños y las niñas, a los que Piaget (1926/1959) se refirió como habla egocéntrica y Vygotski (1934/2010), como habla privada, se internalizan y sirven para orientar la propia actividad. Como ha planteado

Rodríguez-Arocho (2003, 2004, 2014), las altas tasas de comorbilidad entre problemas cognitivos y de conducta y problemas de lenguaje reflejan esta situación, por lo que la autora propone un abordaje más complejo de la relación entre el lenguaje y las funciones ejecutivas que son efectivamente procesos mentales muy complejos teniendo presente la relación entre esos procesos, a veces llamados cognitivos, y las emociones.

La investigación

Tomando en cuenta estas consideraciones, se llevó a cabo una investigación que examinó, entre otras, la relación entre, por un lado, el nivel de desarrollo de las competencias lingüísticas —usando el promedio de la nota en Español como un indicador— y la percepción del estudio del español, y, por otro lado, la intención de seguir estudios universitarios, de un grupo de 711 estudiantes, hombres y mujeres, matriculados en grado doce en las escuelas públicas de Puerto Rico entre enero y mayo de 2012 (Estrada-Fernández & Rosado-González, 2013)².

Seis hipótesis fundamentadas en la literatura guiaron la investigación. Siguiendo la tendencia mundial discutida, la primera proponía que una proporción mayor de hombres que mujeres no tendría intención de seguir estudios en IES. Partiendo de la evidencia recopilada por Ellis et al. (2008) y de los planteamientos de Whitmire (2010) sobre el rezago de los varones en las competencias lingüísticas, la segunda hipótesis aseveraba que una proporción mayor de hombres que mujeres tendrían un promedio de C, D o F en Español. Considerando las implicaciones sociales de los hallazgos neurológicos de Burman et al. (2008) en cuanto a que los varones comienzan su proceso académico para el desarrollo de las competencias del lenguaje con una desventaja de maduración fisiológica que les puede provocar hiperactividad, frustración y hasta hostilidad, la tercera hipótesis afirmaba que una proporción mayor de hombres que de mujeres tendrían una percepción negativa del estudio del español. La cuarta y la quinta hipótesis planteaban, respectivamente, que el por ciento de estudiantes con promedios de C, D y F, y de estudiantes con percepción negativa del estudio del español sería mayor en el grupo que no tenía intención de seguir estudios que en el grupo con intención de seguir estudios. La sexta y última hipótesis establecía que ambos factores (promedio en Español de C, D y F, y percepción negativa del estudio del español) tendrían un peso estadísticamente significativo para explicar la intención de los

estudiantes de no seguir estudios en IES, a la vez que servirían para identificar estudiantes que no tendrían dicha intención.

Metodología

Para poner a prueba las hipótesis se diseñó un estudio transversal de alcance exploratorio. A continuación, se describe el proceso de selección de la muestra, el procedimiento utilizado para llevar a cabo la investigación, aspectos relacionados con el instrumento de medición y el análisis de datos.

Participantes

La población de estudio la constituyeron todos los estudiantes de duodécimo grado de las escuelas públicas de Puerto Rico matriculados en el segundo semestre del año académico 2011-2012. El tamaño de esta población se calculó a base de los datos disponibles del año académico anterior (2010-2011) que fue de 29,644 estudiantes y 193 escuelas superiores.

La selección de la muestra se realizó en dos fases. La primera consistió de la selección entre las 193 escuelas superiores. Esta se hizo mediante un proceso de muestreo aleatorio simple por conglomerado con el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). Con una tasa de respuesta de 60%, un 10% de error y una significancia estadística de 95%, se seleccionaron 50 escuelas. La selección fue proporcional de acuerdo a la cantidad de escuelas superiores de las siete regiones educativas en las que se divide el sistema de educación en Puerto Rico.

La segunda fase consistió del muestreo proporcional de los estudiantes de duodécimo grado de las siete regiones educativas. Con una tasa de respuesta positiva de 25%, un error estimado de 10% y significancia de 95%, se calculó una muestra mínima de 620 estudiantes, incluyendo un sobremuestreo para compensar por los que decidieran no participar. Esos estudiantes fueron distribuidos de manera proporcional por género en cada escuela seleccionada.

Procedimiento

Luego de recibir la autorización del Departamento de Educación para llevar a cabo la investigación y la aprobación del Institutional Review Board (IRB), se contactó a los directores de las escuelas seleccionadas con el fin de dar a conocer el estudio y solicitarles que designaran a un miembro del personal escolar para colaborar en la administración de

los cuestionarios. Realizaron la tarea maestros, consejeros o trabajadores sociales.

Los participantes del estudio fueron seleccionados por disponibilidad de acuerdo con tres criterios de inclusión establecidos para la investigación: la cantidad mínima de estudiantes por escuela de acuerdo al muestreo, la proporción de estudiantes por género matriculados en duodécimo grado en cada escuela y la distribución heterogénea de los promedios académicos, o sea, la participación de estudiantes de todos los promedios académicos. El personal designado se aseguró de conseguir el consentimiento firmado de padres y estudiantes, así como de distribuir y recoger el instrumento usado para recopilar datos. Cada escuela recibió cuestionarios adicionales a los que le correspondía de acuerdo al muestreo, con el fin de asegurar el número mínimo de participantes por escuela. Una vez completado los cuestionarios estos fueron entregados al equipo de investigación.

Instrumento

El instrumento de recopilación de datos fue un cuestionario diseñado para propósitos del estudio. Constaba de preguntas mayormente cerradas, dirigidas a medir las variables predictivas y la variable de respuesta. Para propósitos de validación, el instrumento fue evaluado por expertos en el tema de la investigación, quienes aportaron recomendaciones. Se llevó a cabo una prueba piloto en la cual participaron 20 estudiantes de escuela superior, 10 del sexo femenino y 10 del masculino.

Definiciones operacionales

Las definiciones operacionales utilizadas para medir la variable de respuesta y las variables predictivas se presentan a continuación.

Variable de respuesta

Intención de seguir estudios en IES. La variable se midió con la pregunta “¿Qué piensas hacer cuando termines la escuela superior?” Las alternativas que tenían para seleccionar los participantes eran: “Buscar trabajo”, “Seguir una carrera técnica corta”, “Seguir estudios universitarios”, “Seguir en el trabajo que tengo”, “Irme con el ejército”, “No sé” y “Otro”. Se codificaron las respuestas con un valor de 1 si el participante seleccionaba “Seguir estudios universitarios” y cualquier otra respuesta, con un valor de 0.

Variables predictivas

Índice de las competencias del lenguaje de los estudiantes. El índice se midió con las respuestas a la aseveración: “Mi promedio en español es...”. Las opciones de respuesta eran las notas A, B, C, D y F. Las respuestas seleccionadas se agruparon en dos categorías: Nota en Español de A o B y Nota en Español de C, D o F. La primera categoría significaba que el estudiante tenía dominio de las competencias del idioma español, o que no tenía rezago en las competencias lingüísticas; la segunda significaba que no tenía dominio de esas competencias o que tenía rezago en las destrezas del lenguaje.

Índice de la percepción del proceso de estudiar el español. Para medir esa percepción, se les preguntó a los estudiantes: “¿Cómo es estudiar español?”. Se les presentaron cinco ítems, cada uno con tres categorías de adjetivos positivos, negativos y neutrales. También tenían la opción de seleccionar “No sé”. Los adjetivos: “entretenido”, “fácil”, “cómodo”, “necesario” y “claro” se clasificaron como indicadores de una percepción positiva del proceso de estudiar español, y por cada uno que escogieran se les adjudicaba una puntuación de +1. Como indicadores de una percepción negativa de ese proceso, se utilizaron los adjetivos: “aburrido”, “difícil”, “incómodo”, “innecesario” y “confuso”, y por cada uno que escogieran se les adjudicaba una puntuación de -1. Para la clasificación neutral al proceso se utilizaron los adjetivos: “Ni aburrido ni entretenido”, “Ni fácil ni difícil”, “Ni incómodo ni cómodo”, “Ni necesario ni innecesario” y “Ni confuso ni claro”, y por cada uno que escogieran se les adjudicaba una puntuación de 0. Se realizó el cómputo matemático de las puntuaciones de los adjetivos para crear este índice. Las puntuaciones podían fluctuar entre +5 hasta -5.

Análisis de datos

El análisis se realizó mediante el programa SPSS. Los datos se sometieron a análisis de distribución de frecuencia y promedios a las variables que lo requerían. También se realizó la prueba de chi cuadrado. Los factores que resultaron tener una relación significativa con la intención de los estudiantes de seguir estudios en IES, según esta prueba, fueron sometidos a un análisis de regresión logística.

Hallazgos

En el estudio, participaron 711 estudiantes: 53.2% del género femenino y 46.8% del género masculino. La edad promedio fue de 17.4 años, mientras que la mediana y la moda fueron de 17 años con una des-

viación estándar de .56. El 88% estudiaba en escuelas de programas regulares, mientras que el 8% lo hacía en escuelas especializadas y el 5%, en una escuela vocacional. La distribución de las notas fue como sigue: A = 44%, B = 39%, C = 14%, D = 4% y F = 0.3%. El grupo que expresó intención de seguir estudios en IES luego de terminar la escuela superior fue de 615 estudiantes, mientras el grupo que no tenía esa intención consistió de 96 estudiantes.

La Tabla 1 presenta los datos que se usaron para poner a prueba la primera hipótesis (la intención de los estudiantes de seguir estudios en IES no era independiente del género). El 60.4% de los estudiantes que no tenían intención de seguir estudios en IES eran hombres, mientras que el 39.6% eran mujeres. Una prueba de chi cuadrado demostró que existe una relación significativa: ($\chi^2(1, N=711) = 8.396, p = .004$).

Tabla 1
Estudiantes por intención de seguir estudios en IES por género

Género	Intención				Total	
	No		Sí			
Femenino	38	39.6%	341	55.4%	379	53.3%
Masculino	58	60.4%	274	44.6%	332	46.7%
Total	96	100.0%	615	100.0%	711	100.0%

La Tabla 2 muestra los datos usados para poner a prueba la segunda hipótesis (más estudiantes hombres que mujeres tendrían un promedio de C, D o F en Español). El 63.6% de los estudiantes con promedio de C, D o F en Español eran hombres, mientras que 36.4% eran mujeres. Esta diferencia resultó estadísticamente significativa en la prueba de chi cuadrado ($\chi^2(1, N=691) = 19.366, p = .000$).

Tabla 2
Estudiantes por promedio en Español por género

Género	Promedio en Español				Total	
	C, D o F		A o B			
Femenino	48	36.4%	322	57.6%	370	53.5%
Masculino	84	63.6%	237	42.4%	321	46.5%
Total	132	100.0%	559	100.0%	691	100.0%

Tabla 3

Estudiantes por percepción del estudio del español por género

Género	Percepción de estudiar español						Total	
	Negativa		Neutral		Positiva			
Femenino	51	39.2%	40	50.6%	288	57.3%	379	53.2%
Masculino	79	60.8%	39	49.4%	215	42.7%	333	46.8%
Total	130	100.0%	79	100.0%	503	100.0%	712	100.0%

La Tabla 3 recoge los datos usados en la prueba de la tercera hipótesis (más estudiantes hombres que mujeres tendrían una percepción negativa del estudio del español). Los hombres constituyeron un porcentaje significativamente mayor (60.8%) entre los estudiantes con una percepción negativa del estudio del español ($\chi^2(2, N=711) = 13.723, p = .001$), clasificándolo con adjetivos como “aburrido”, “difícil”, “incómodo”, “innecesario” o “confuso”. Ese porcentaje contrasta con el de las respuestas de las mujeres (39.2%).

La Tabla 4 presenta los datos usados para la prueba de la cuarta hipótesis (el número de estudiantes con promedios de C, D y F sería mayor en el grupo que no tenía intención de seguir estudios que en el grupo con intención de seguir estudios). Los estudiantes con promedio de C, D o F en Español fueron el 56.8% del grupo que no tenía intención de seguir estudios en IES y solo el 13.7% del grupo con intención de seguir, lo que resultó ser una relación significativa en la prueba de Chi cuadrado ($\chi^2(1, N=693) = 92.02, p = .000$).

Tabla 4

Estudiantes por intención de seguir estudios en IES por promedio de Español

Promedio	Intención				Total	
	No		Sí			
C, D o F	50	56.8%	83	13.7%	133	19.2%
A o B	38	43.2%	522	86.3%	560	80.8%
Total	88	100.0%	605	100.0%	693	100.0%

La Tabla 5 recoge los datos para la prueba de la quinta hipótesis (el número de estudiantes con percepción negativa del estudio del español sería mayor en el grupo que no tenía intención de seguir estudios

que en el grupo con intención de seguir estudios). Aunque en ambos grupos —sin intención y con intención de seguir estudios— parecen predominar los estudiantes con una percepción positiva del estudio del español (51.5% y 73.6%, respectivamente), el por ciento de los que tenían percepción negativa era mayor en el grupo sin intención (27.8%) que en el grupo con intención (16.9%). Estas diferencias también resultaron estadísticamente significativas ($\chi^2(2, N=711) = 20.534, p = .000$).

Tabla 5

Estudiantes por intención de seguir estudios en IES por percepción de estudiar español

Percepción	Intención				Total	
	No		Sí			
Negativa	27	27.8%	104	16.9%	131	18.3%
Neutral	20	20.6%	59	9.6%	79	11.1%
Positiva	50	51.5%	454	73.6%	504	70.6%
Total	97	100.0%	617	100.0%	714	100.0%

Como los datos relacionados con los factores de la nota promedio en Español y la percepción del proceso de estudiar español demostraron tener una relación significativa con la intención de los estudiantes de seguir o no estudios en IES, estos se sometieron también a análisis de regresión logística. El objetivo era poner a prueba la sexta hipótesis, para lo cual se quería cuantificar la importancia de la relación entre cada uno de esos factores con la intención de los estudiantes, así como determinar si con estos se podía predecir o distinguir de manera confiable entre estudiantes que tendrían la intención de seguir estudios en instituciones de educación superior y los que no la tendrían.

La regresión logística se hizo con la variable de respuesta intención dividida en dos grupos: los estudiantes que contestaron que tenían la intención de ir a la universidad cuando terminaran la escuela superior y los que no tenían la intención de ir³.

La Tabla 6 muestra que una prueba del modelo completo contra el modelo de una constante fue estadísticamente significativo solo para la variable *nota de Español*, lo que indica que solo esa variable distinguió de manera confiable entre estudiantes que tendrían la intención de seguir estudios en IES y estudiantes que no tendrían esa intención ($\chi^2(2, N=451) = 36.25, p = .000$). Ni la percepción del estudio del espa-

ñol ni los demás predictores como conjunto ayudaron a predecir la intención. Una R^2 de Nagelkerke de 0.165 en el Paso 6 indicó una relación débil de 16.5% entre la predicción y la agrupación. El éxito de la predicción en general fue de 90% (7.0% para no tener la intención de seguir estudios y 98.8% para tener la intención de seguir). El criterio de Wald también demostró que solo la nota en la asignatura de Español contribuyó significativamente a predecir la intención de los estudiantes ($p = 0.000$). El valor de EXP(B) indicó que los estudiantes con nota de A o B en la asignatura de Español tienen dos veces más probabilidades que los otros de seguir estudios en IES.

De otra parte, la Tabla 7 recoge los resultados del análisis de regresión logística de la variable *intención de seguir estudios* solo con la variable *nota promedio en Español*.

El factor de las destrezas lingüísticas obtuvo significancia para: el modelo de regresión donde se evaluó conjuntamente a las estudiantes mujeres y los estudiantes hombres, el modelo donde se evaluó solo a los hombres y, además, para el modelo donde se evaluó solo a las mujeres. El análisis completo se hizo con datos sobre el promedio de los estudiantes en las asignaturas de Español, Inglés y Matemáticas. Los resultados demuestran que el promedio en inglés no se relacionaba significativamente con la intención de los estudiantes y que, aunque el promedio en Matemática se relacionaba significativamente con la intención, era el promedio en Español la variable que tenía el mayor poder para predecirla. Puede inferirse que la intención de seguir estudios en IES guarda estrecha relación con un promedio de A o B en Español, o, lo que es lo mismo, con un dominio excelente o superior en las competencias del lenguaje, independientemente del género.

Discusión

Los datos confirman cinco de las seis hipótesis puestas a prueba en el estudio: que una proporción mayor de hombres no tendría intención de seguir estudios en IES; que una proporción mayor de hombres tendría un promedio de C, D o F en Español, y tendría una percepción negativa del estudio del español; que el por ciento de estudiantes con promedios de C, D y F sería mayor en el grupo que no tenía intención de seguir estudios que en el grupo con intención de seguirlos, y que el por ciento de estudiantes con percepción negativa del estudio del español sería mayor en el grupo que no tenía intención de seguir estudios que en el grupo con intención de seguirlos.

Tabla 6

Análisis de regresión logística de seis factores y la intención de seguir estudios en IES

		B	se	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Paso 1(a)	Autoeficacia	0.038	0.039	0.907	1	0.341	1.038
	Conocimiento proceso admisión	0.079	0.087	0.828	1	0.363	1.083
	Percepción aprendizaje español	0.073	0.083	0.766	1	0.381	1.075
	Sesgo por género 10MAY13	0.022	0.027	0.694	1	0.405	1.023
	Sesgo por género	-0.193	0.145	1.770	1	0.183	0.824
	Nota promedio en Español	0.736	0.177	17.366	1	0.000	2.088
	Trasfondo académico padres	0.239	0.228	1.092	1	0.296	1.269
Paso 2(a)	Constante	-0.877	0.514	2.907	1	0.088	0.416
	Autoeficacia	0.040	0.040	1.010	1	0.315	1.041
	Conocimiento proceso admisión	0.087	0.086	1.026	1	0.311	1.091
	Percepción estudio español62_66	0.071	0.082	0.737	1	0.391	1.073
	Sesgo por género	-0.200	0.144	1.927	1	0.165	0.819
	Nota promedio en Español	0.722	0.175	17.034	1	0.000	2.058
	Trasfondo académico padres	0.232	0.228	1.034	1	0.309	1.261
Paso 3(a)	Constante	-0.775	0.498	2.427	1	0.119	0.461
	Autoeficacia	0.045	0.039	1.317	1	0.251	1.046
	Conocimiento proceso admisión	0.101	0.085	1.421	1	0.233	1.107
	Sesgo por género	-0.197	0.144	1.864	1	0.172	0.821
	Nota promedio en Español	0.745	0.172	18.641	1	0.000	2.105
	Trasfondo académico padres	0.244	0.227	1.155	1	0.283	1.276
	Constante	-0.818	0.495	2.733	1	0.098	0.441
Paso 4(a)	Autoeficacia	0.051	0.038	1.769	1	0.183	1.052
	Conocimiento proceso admisión	0.098	0.084	1.370	1	0.242	1.103
	Sesgo por género	-0.211	0.143	2.156	1	0.142	0.810
	Nota promedio en Español	0.770	0.170	20.439	1	0.000	2.161
	Constante	-0.730	0.486	2.256	1	0.133	0.482
	Autoeficacia	0.063	0.037	2.936	1	0.087	1.065
	Sesgo por género	-0.207	0.143	2.089	1	0.148	0.813
Paso 5(a)	promedioespañol94	0.794	0.170	21.915	1	0.000	2.212
	Constante	-0.671	0.485	1.911	1	0.167	0.511
	Autoeficacia	0.066	0.036	3.300	1	0.069	1.068
Paso 6(a)	Nota promedio en Español	0.812	0.167	23.535	1	0.000	2.252
	Constante	-0.592	0.474	1.560	1	0.212	0.553

a. Variables introducidas en el paso 1: autoeficacia, conocimiento proceso de admisión, percepción del estudio de español, sesgo por género, percepción sesgo decisión varones, promedio en Español, trasfondo académico de padres

Tabla 7

Análisis de regresión logística del factor promedio en Español y la intención de seguir estudios en IES

Variable predictiva	B	se	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Nota promedio en Español						
Masculinos y femeninos	0.812	0.167	23.535	1	0.000	2.252
Masculinos	0.752	0.224	11.305	1	0.001	2.121
Femeninos	0.772	0.252	9.387	1	0.002	2.165

Los estudiantes con los promedios más bajos en la asignatura de Español, particularmente los varones, en su mayoría no tenía intención de seguir estudios universitarios. Un por ciento significativamente mayor de hombres que de mujeres tenía rezago en las destrezas de español, tanto entre los que tenían intención de seguir estudios, como entre los que no tenían esa intención. Y más estudiantes varones que mujeres expresaron una percepción negativa del proceso de estudiar español al describirlo con los adjetivos: “aburrido”, “difícil”, “incómodo”, “innecesario” o “confuso”.

Los datos corroboran los resultados de otras investigaciones sobre la relación entre competencias lingüísticas y la intención de seguir estudios en IES discutidos por Whitmire (2010). También son cónsonos con los hallazgos de innumerables investigaciones realizadas en diferentes partes y épocas del mundo que revelan un cierto rezago en el desarrollo de las competencias lingüísticas entre los varones (Ellis et al., 2008; Burman et al., 2008; Andreano & Cahil, 2009; Whitmire, 2010; Sommers, 2013; Loveless, 2015).

Los datos permiten confiar en las proposiciones de Whitmire (2010) y Martínez et al. (2013) en cuanto a que el aprovechamiento académico en los cursos que desarrollan las competencias de la expresión oral, la lectura y la escritura tienen una relación muy importante, si no con el progreso escolar de los varones en otras áreas, por lo menos con la intención de estos de seguir o no estudios universitarios y con la noción de que dichas competencias son una condición necesaria para el éxito en el proceso educativo. Asimismo, permiten ver la enorme relación entre el rezago lingüístico y la baja proporción de varones en la población universitaria.

Sin embargo, los datos no corroboran que ambos factores (promedio de C, D o F en Español y percepción negativa del estudio del

español) tenían la misma relación significativa con la intención de los estudiantes de no seguir estudios en IES, ni que tenían el mismo poder para predecir qué estudiantes no tendrían esa intención. Solo el promedio en Español resultó tener esa relación significativa y ese poder. Eso sugiere que la percepción del estudio del español no predice quién no tendrá intención de seguir estudios en IES. El promedio en Español es el factor que mejor predice la intención.

Aunque ciertamente aún hacen falta más investigaciones sobre el problema planteado, los resultados de este estudio exploratorio también permiten poner en perspectiva la relación entre las competencias lingüísticas y los procesos cognitivo-afectivos individuales entre esos estudiantes, como la decisión de hacer estudios universitarios y procesos sociales como la práctica y la política educativas. Los resultados permiten observar la dimensión personal del problema en esos jóvenes varones que en su cuarto año de escuela superior reflejaban un historial de dificultades en sus competencias lingüísticas, lo cual, como se discutió en la revisión de literatura, sugiere una tendencia entre ellos a no seguir estudios universitarios y, eventualmente, a quedarse excluidos de las mejores opciones en el mercado laboral.

Cuando se interpretan los resultados desde la perspectiva histórico-cultural, es necesario tomar en cuenta que las implicaciones del rezago lingüístico de esos varones no radica en la mera falta del dominio mecánico de la fonética, la gramática, la lectura y la escritura, sino en la capacidad misma que ofrecen esas competencias para utilizar el lenguaje como medio de comunicación y herramienta del pensamiento que les permite trasladar y activar los aprendizajes adquiridos ante situaciones y problemas nuevos. Podemos vislumbrar las implicaciones de su rezago para su mismo aprendizaje del lenguaje y para su uso efectivo en dimensiones relacionadas con: el “saber” de hechos, conceptos y principios; el “saber hacer” de procedimientos, habilidades y destrezas; y el “saber ser” de actitudes, disposiciones y motivaciones. Podemos prever, además, el impacto negativo que el rezago de esos jóvenes puede tener sobre otros procesos relacionados con el lenguaje, como la atención, la memoria, el razonamiento, la solución de problemas, el ejercicio de la voluntad, que, al verse afectados, crean situaciones adversas para esos estudiantes, particularmente los varones, y la sociedad puertorriqueña.

Considerados desde la perspectiva histórico-cultural, los resultados del estudio nos conducen a reconocer que el aprendizaje de las competencias lingüísticas debe traducirse en actividades pedagógi-

cas que involucren a los estudiantes, particularmente a los varones, en su particular situación social de desarrollo. Ello es así puesto que, desde dicha perspectiva, la conciencia y la subjetividad se forman y transforman en el curso de actividades sociales. Entre esas actividades, la educación, en general, y la escolarización, en particular, juegan un rol central. La escolarización familiariza al estudiante con conceptos científicos y le enseña a relacionarlos con los conceptos cotidianos por vía del lenguaje. A medida que ese proceso avanza, el lenguaje se convierte en una poderosa herramienta para la representación, la interpretación, la comprensión y la transformación de la realidad. La capacidad de reflexionar sobre las reglas y los usos de la lengua, los procesos de significación y la elaboración de sentido se desarrollan en procesos de enseñanza-aprendizaje que han sido altamente valorados por la pedagogía crítica. Esa capacidad reflexiva no es el producto solitario del pensamiento, sino el resultado de una dinámica que implica afectos, motivos e intereses, que también se conforman en procesos de aprendizaje-desarrollo.

En el contexto de la literatura revisada y del marco conceptual desde el cual los interpretamos, los hallazgos de esta investigación ofrecen una oportunidad para la reflexión y acción sobre: las estrategias de enseñanza que se utilizan en nuestro sistema público de educación; el involucramiento cognitivo-afectivo entre los estudiantes, particularmente los varones; el tratamiento que reciben los estudiantes de acuerdo a sus variaciones individuales por género como resultado de los procesos de formación docente y las prácticas pedagógicas; las decisiones curriculares con respecto al material que se usa para el desarrollo de la lectura y la escritura, y el interés que genera; el tratamiento que recibe el lenguaje en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el uso de nuevas tecnologías; y el lugar que tiene la investigación educativa en la política pública y las prácticas en las aulas. Además, a la luz de los hallazgos, se pueden evaluar todas las prácticas socioculturales para determinar el impacto que tienen y compararlas con las discutidas en la amplia documentación existente de prácticas educativas que se ha demostrado que promueven el desarrollo de las competencias lingüísticas orales y escritas (Lee & Smagorinsky, 2000; Smagorinsky, 2011). El desarrollo de estas competencias ocurre en contextos específicos de aprendizaje en los que el lenguaje puede conceptuarse como solo un medio de comunicación o en los que puede entenderse su rol orientador en la atención, la percepción, la memoria, la solución de problemas, la toma de decisiones y la conformación de los sentimien-

tos. Desde esta premisa, la educación no debe limitarse a enseñar el lenguaje como fonética, gramática, sintaxis, aunque sin duda todo ello es muy importante. La enseñanza del lenguaje debe promover la comprensión de los textos en sus niveles de complejidad y su vinculación con el contexto y los medios de producción del mismo. Debe hacer explícito el vínculo que hay entre lenguaje y conciencia, como bien documentaron en sus investigaciones Vygotski (1934/2010) y Luria (1982). Entendemos que los hallazgos de esta investigación apuntan en esa dirección. El que la decisión de nuestros jóvenes varones esté atada de manera significativa a sus competencias lingüísticas abre un campo de trabajo interdisciplinario.

Conclusión

La investigación realizada tuvo la intención de explorar las razones que explican la menor proporción de varones en la educación superior en Puerto Rico durante las pasadas décadas. Más específicamente, contemplaba, por un lado, la relación entre competencias lingüísticas y la percepción del estudio del español, y, de otro, la intención de seguir estudios en IES.

La variable que resultó con mayor poder explicativo fue la de competencias lingüísticas, medida en términos del promedio en español. Aunque ya otras investigaciones habían establecido diferencias de género en las competencias lingüísticas en contra de los varones y las habían relacionado al fracaso o abandono escolar, la nuestra busca colocar el problema en una perspectiva sociocultural. Esto nos permite concluir que se trata de un problema multidimensional en el que interactúan las características individuales del sujeto, su situación social de desarrollo y las condiciones histórico-culturales. Concluimos, también, que la situación debe llevar a la reflexión, la discusión, la evaluación y, de ser necesario, la transformación de políticas y prácticas educativas que pudieran estar atrasando a un sector importante de nuestra población con respecto al acceso a la educación y al trabajo.

Más investigación es necesaria sobre otros factores que han demostrado tener una fuerte relación con la decisión de los estudiantes de no seguir estudios universitarios, como la escolaridad de los padres y el nivel de autoeficacia de los estudiantes o sentido de confianza en la propia capacidad para efectuar exitosamente estudios universitarios (Estrada-Fernández & Rosado-González, 2013). Esos factores tienen una evidente dimensión sociocultural. A estos pueden sumarse las influencias culturales, como, por ejemplo, el que los varones sean

guiados u orientados hacia actividades como el deporte, la música, los videojuegos, al tiempo que son alejados de las actividades relacionadas con el lenguaje y la literatura. Dicho alejamiento es reforzado por los modelos de roles y claves culturales a los que se exponen los varones. Sobre este particular, la investigación de Loveless (2015) añade una dimensión que necesita examen, a saber: la de la socialización de los varones en actividades que no promueven el desarrollo de la literalidad, a la vez que les inculca la idea de que esta es una característica femenina.

Los resultados del estudio conducen, también, a la reflexión sobre políticas y prácticas educativas. Por ejemplo, es necesario examinar las políticas que promueven la igualdad, que en ocasiones lo hacen en detrimento de la diversidad. Cuando se buscan explicaciones a la pobre ejecución de los varones en las competencias lingüísticas, sale a relucir que la selección de textos y actividades en torno a ellos en las aulas despiertan poco o ningún interés. También hay investigaciones que apuntan a que los varones reciben menos oportunidades de participar en estas actividades que las féminas, y reciben más correcciones y críticas que estas cuando las realizan. Otro factor mencionado en la revisión de literatura y que necesita consideración es la forma en que se maneja el tema de las diferencias por género en la formación de docentes y el tipo de herramientas disponibles para enfrentar la situación.

Todavía se necesitan investigaciones que eleven el problema a niveles más complejos con respecto a la relación entre el uso del lenguaje en la reproducción cultural y el mantenimiento del *status quo* en la estructura de clases sociales (Ávila, 2005; Bernstein, 1990/1998) o entre lengua, ideología y poder (Macedo, 2005). Finalmente, hace falta investigaciones que examinen el drama que afecta a miles de jóvenes varones en nuestra sociedad, las políticas y prácticas educativas que lo ignoran y hasta lo agravan (Smagorinsky, 2011).

REFERENCIAS

- Andreano, J. M. & Cahill, L. (2009). Sex influences on the neurobiology of learning and memory. *Learning Memory*, 16, 248-266.
- Ávila, R. (2005). *La lengua y los hablantes*. México: Trillas.
- Bernstein, B. (1990, 1998). *Poder, educación y conciencia*. Barcelona, España: El Roure.

- Bonilla-Rodríguez, V. E., López de Méndez, A., Cintrón-Rodríguez, M. E., Ramírez-Pagán, S., & Román-Oyola, R. (2005). *Feminización de la matrícula de educación superior en Puerto Rico*. Río Piedras, PR: Centro de Investigaciones Educativas, UPR, Recinto de Río Piedras.
- Bringas de la Peña, F., Curel-Viñambres, C. & Secunza-Aranguran, E. (2008). *Las competencias básicas en el área de la lengua castellana y literatura*. Cantabria, España: Consejería de Educación.
- Brunner, J. J. & Ferrada-Hurtado, R. (Eds.). (2011). *Educación superior en Iberoamérica*. Chile: CINDA.
- Burman, D. D. (2010). Gender differences in language abilities: evidence from brain imaging. *Education.com* (Gender differences Special Edition). Recuperado de http://www.education.com/reference/article/Ref_Gender_Differences/
- Burman, D. D., Bitan, T. & Booth, J. R. (2008). Sex differences in neural processing of language among children. *Neuropsychologia*, 46, 1349-1362.
- Cassany, D. & López Ferrero, C. (2010). De la universidad al mundo laboral: Continuidad y contraste entre las prácticas letradas académicas y profesionales. En G. Parodi (Ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 347-374.). Barcelona, España: Planeta Ariel.
- Chien, C-L. (2012). *Women in higher education*. París, Francia: UNESCO Institute for Statistics. Recuperado de http://scholarships.mk/index.php?option=com_content&view=article&id=260%3A2012-11-23-13-25-14&catid=83%3A-2&Itemid=84&lang=en
- Consejo de Educación Superior de Puerto Rico (CESPR). (2005). *Matrícula y grados conferidos en las instituciones de educación superior de Puerto Rico: años académicos 1995-96 al 2000-01*. San Juan, PR: Autor.
- Ellis, L., Hershberger, S., Field, E., Wersinger, S., Pellis, S., Geary, D., Palmer, C., Hoyenga, K., Hetsroni, A. & Karadi, K. (2008). *Sex differences: Summarizing more than a century of scientific research*. Nueva York: Taylor & Francis Group.
- Espinosa Gangas, J. & Robles Centeno, P. (2012). *Deserción de los estudiantes masculinos en la educación superior de Puerto Rico: transición inmediata de varones y féminas a la educación superior*. San Juan, PR: Consejo de Educación de Puerto Rico.
- Estrada-Fernández, A. & Rosado-González, R. (2013). Factores que afectan la baja proporción de estudiantes varones en la educación superior en Puerto Rico: La perspectiva de estudiantes de 4to año de escuela superior. San Juan, PR: Consejo de Educación de Puerto Rico. Recuperado de <http://www2.pr.gov/agencias/cepr/inicio/publicaciones/Publicaciones/Inv%20Aileen%20Estrada%20baja%20proporcion%20de%20estudiantes.pdf>

- Fiske, E. (2012). *Atlas mundial de la igualdad del género en la educación*. París, Francia: UNESCO. Recuperado de <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/unesco-gender-education-atlas-2012-spa.pdf>
- González-Acosta, E. (2006). *Trastorno de déficit de atención e hiperactividad en el salón de clases* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://www.biblioteca.ucm.es/tesis/ucm-t29215.pdf>
- Goo, S. (2015). The skills Americans say kids need to succeed in life. Pew Research Center. Recuperado de <http://www.pewresearch.org/fact-tank/2015/02/19/skills-for-success/>
- Lee, C. D. & Smagorinsky, P. (Eds.). (2000). *Vygotskian perspectives on literacy research: Constructing meaning through collaborative inquiry*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Loveless, T. (2015). Girls, boys, and reading. *The 2015 Brown Center Report on American Education: How well are American students learning*, 3(4). Washington, D.C.: Brown Center on Education Policy at Brookings Institution. Recuperado de http://www.brookings.edu/~media/Research/Files/Reports/2015/03/BCR/2015-Brown-Center-Report_FINAL.pdf?la=en
- Luria, A. R. (1982). *Language and cognition*. Nueva York: John Wiley & Sons.
- Macedo, D. (2005). *Lengua, ideología y poder: La hegemonía del inglés*. Barcelona, España: Graó.
- Martínez, A., Quintero, G. & Ruiz, J. (2013). La importancia del lenguaje en los procesos de aprendizaje. *Revista Vanguardia Psicológica*, 4(1), 17-30. Recuperado de <http://umb.edu.co:82/revp/index.php/vanguardiapsicologica/article/download/81/119>
- Piaget, J. (1926, 1959). The language and thought of the child (Traducido del francés). Nueva York: Harcourt Brace.
- Posner, M. I. & Rothbart, M. K. (2006). *Educating the human brain*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Rodríguez-Arocho, W. C. (2003). La relación entre funciones ejecutivas y lenguaje: Una propuesta para estudiar su relación. *Perspectivas Psicológicas*, 3(4), 41-48.
- Rodríguez-Arocho, W. C. (2004). Desarrollo de funciones ejecutivas y su relación con el lenguaje: En busca de un enfoque integrado para su investigación. *Ciencias de la Conducta*, 19(1), 1-18.
- Rodríguez-Arocho, W. C. (2014). El lugar de la afectividad en la psicología de Vygotski: Reflexividad histórica y reivindicación. *Propósitos y Representaciones*, 1(2), 105-129.
- Silvestri, A. & Blanck, G. (1993). *Bajtín y Vygotski: la organización semiótica de la conciencia*. Buenos Aires, Argentina: Anthropos.
- Smagorinsky, P. (2011). *Vygotski and literacy research: A methodological framework*. Países Bajos: Sense Publishers.

- Sommers, C. H. (2013, 13 de septiembre). How to make school better for boys. *The Atlantic*. Recuperado de <http://www.theatlantic.com/education/archive/2013/09/how-to-make-school-better-for-boys/279635/>
- Vygotski, L. (1934, 2010). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Wells, G. (2000). Dialogic inquiry in education: Building on the legacy of Vygotsky. En C. D. Lee & P. Smagorinsky (Eds.), *Perspectives on literacy research: Constructing meaning through collaborative inquiry* (pp. 51-85). Nueva York: Cambridge University Press.
- Whitmire, R. (2010). *Why boys fail, saving our sons from an educational system that's leaving them behind*. Nueva York, NY: American Management Association.

NOTAS

1. Otros factores discutidos en la literatura son: el trasfondo académico de los padres, la presencia del padre en la vida de los estudiantes, la colaboración de los padres en los procesos de los estudiantes solicitar admisión a IES, el nivel de autoeficacia de los estudiantes o el sentido para acometer exitosamente el hacer estudios universitarios, su conocimiento del proceso de admisión a las universidades, su percepción de la dificultad para conseguir empleo en PR, su percepción de un sesgo por género en la intención de los varones de no seguir estudios en IES.
2. La investigación también recopiló datos sobre los otros factores mencionados, pero no se discuten en este artículo por no haberse encontrado una relación significativa con la variable *intención*.
3. También se incluyeron otras variables predictivas (o factores) discutidas en otro artículo (Estrada-Fernández & Rosado-González, 2013) que, según análisis de chi cuadrada realizados, resultaron tener una relación significativa con la intención de los estudiantes: la autoeficacia de los estudiantes para hacer estudios en IES, el conocimiento de los estudiantes del proceso de admisión a las IES, la percepción de un sesgo por género en la decisión de varones que no siguen estudios en IES por creer que estudiar es más apropiado para mujeres, y el trasfondo académico de los padres o encargados.
4. Los hallazgos relacionados con los otros factores serán discutidos en futuros artículos.