

LAS ALUMNAS UNIVERSITARIAS: MODELO DE RESILIENCIA

Sara Vera Gil

Universidad de Sevilla. Departamento de Psicología Social. sverag@us.es

<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v6.727>

Fecha de recepción: 19 de Febrero de 2014

Fecha de admisión: 30 de Marzo de 2014

ABSTRACT

Educational reports in recent years have been warning a progressive increase of women in college. Universities today are widely feminized in most degree programs. A historical approach to women's education tell us that this situation previous mentioned is a significant achievement for this group, 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 difficulties from both institutional barriers and the limitations of gender roles and stereotypes have been overcome not only a quantitative but also qualitative, which seems to indicate the presence of resilient behaviors among students, behaviors that relate to successful coping with the adversities of the environment, leaving them empowered and ready to face new challenges.

Keywords: resilience, college women, academic performance, resistance to difficulties, adaptation.

RESUMEN

Los informes educativos de los últimos años vienen advirtiendo un aumento progresivo de las mujeres en los estudios universitarios. Las Universidades a día de hoy se encuentran ampliamente feminizadas en la mayoría de titulaciones. Acercándonos a la historia de la educación de las mujeres, lo anteriormente señalado supone un importante logro para este colectivo, ya que, desde su acceso oficial al sistema educativo, han debido sortear serias dificultades. Estas dificultades provenientes tanto de barreras institucionales como de las limitaciones de los roles y estereotipos de género han sido superadas no sólo de una forma cuantitativa sino también cualitativamente, lo que parece apuntar a la presencia de comportamientos resilientes entre las estudiantes, comportamientos que se relacionan con el afrontamiento exitoso de las adversidades del entorno, saliendo fortalecidas de ellas y preparadas para enfrentarse a nuevos retos.

Palabras clave: resiliencia, mujeres universitarias, rendimiento académico, resistencia a las dificultades, adaptación.

LA SITUACIÓN DE LAS MUJERES EN EL SISTEMA EDUCATIVO.

La historia de la educación de las mujeres.

El acceso de las mujeres al sistema educativo ha estado lleno de dificultades, avances y retrocesos.

Siguiendo a Sánchez y Hernández (2012) en su repaso histórico de las mujeres en el sistema educativo español, no es hasta 1857, con la Ley Moyano, cuando se hace obligatoria la creación de escuelas de primaria, tanto para niños como para niñas. Hasta entonces, aunque existía cierta voluntad por parte de la institución educativa de erradicar el analfabetismo en una población eminentemente agrícola, la instrucción femenina era considerada un asunto privado y no público, dejándolo a la libre elección de docentes y diputaciones (Ballarín, 1989). Esta nueva ley no se tradujo en una equiparación en los niveles de instrucción en ambos sexos, ya que además de que el currículum académico difería de unos a otras, 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). En el currículum académico de la educación primaria, las materias impartidas exclusivamente a las niñas estaban relacionadas con la consideración de futuras sustentadoras del hogar y de la crianza de la prole, con asignaturas como labores y dibujo e higiene doméstica. Si bien, existían algunas materias comunes como lectura, escritura, cálculo, principios de gramática castellana y reglas de ortografía y doctrina cristiana (Ballarín, 2008, citado en Sánchez y Hernández, 2012).

Cuarenta y cinco años después de la implantación de la Ley Moyano, en 1902, es permitida la participación de las mujeres como vocales en las Juntas provinciales y municipales de Instrucción pública, lo que pone de manifiesto la escasa participación femenina en los asuntos referentes a su propia educación.

En lo que se refiere a la educación superior, aunque algunas mujeres ya habían solicitado matrícula en estudios universitarios con anterioridad, la entrada oficial a la Universidad no se produce hasta 1888. 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 (Flecha, 1996). 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 (Flecha, 1996). 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 matricularse, cuando 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. De esta forma, de nuevo, quedaba en manos masculinas la decisión de que las mujeres pudieran continuar sus estudios superiores.

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. Es en este momento cuando, por fin, queda regulada la admisión a la Universidad en las mismas condiciones que los hombres (Flecha, 1996).

A partir de 1915, comienza un ascenso progresivo en la situación de las mujeres y niñas en la educación. Se empiezan a crear escuelas femeninas, debido al creciente número de niñas que van accediendo a la segunda enseñanza, así como residencias de *Señoritas* que albergan a estudiantes universitarias. Se desarrollan también varias instituciones educativas femeninas como la Asociación Escolar Femenina, la Escuela Social Femenina o las Escuelas profesionales para jóvenes obreras (Sánchez y Hernández, 2012).

En los siguientes años, tanto durante la dictadura de Primo de Rivera como una vez instaurada la II República, fueron sucediendo también avances, ya no sólo en el sistema educativo, sino también en la regulación de derechos fundamentales como el trabajo o la posibilidad de votar.

Sin embargo, con la nueva llegada de la dictadura, se produjeron retrocesos en la situación de las mujeres en la educación formal. De nuevo, se consideraban características propias y exclusivas en su educación, que se

recogerían en la Ley de Enseñanza Primaria de 1945, ley donde se destaca que “La educación primaria femenina preparará especialmente para la vida del hogar, artesanía e industria domésticas” (Sánchez y Hernández, 2012, p. 263). Esta vuelta atrás ideológica, 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. (Sánchez y Hernández, 2012).

Para la década de los 50, la situación de la educación formal femenina volvió a progresar con la definitiva recuperación socio-económica del país. Así, las escuelas de secundaria, volvieron a llenarse de mujeres, fundándose además un Bachillerato Laboral Femenino en 1957. En las Universidades, también se restableció la participación de las estudiantes, contando, ya por aquel entonces, con un 69,9% de matriculadas en Filosofía y Letras o con más de un 50% en Farmacia (Sánchez y Hernández, 2012). A pesar de este nuevo avance, 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; 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 et al, 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.

Para resumir los principios que regirán la educación femenina durante esta época, vale la siguiente cita reflejada en *Los fundamentos de una Educación nacional* (Maíllo, 1943, citado en Mayordomo et al, 1999):

El problema de la educación femenina exige un planteamiento nuevo. En primer lugar, se impone una vuelta a la sana tradición que veía en la mujer la hija, la esposa y la madre y no la intelectual pedantesca que intenta en vano igualar en vano a los dominios de la Ciencia. Cada cosa en su sitio. Y el de la mujer no es el foro, ni el taller, ni la fábrica, sino el hogar, cuidando de la casa y de los hijos, y de los hábitos primeros y fundamentales de su vida volitiva y poniendo en los ocios del marido una suave lumbre de espiritualidad y de amor. (Maíllo, 1943, Pp. 93-94)

Ya a partir de los años 60, con la apertura ideológica de la dictadura, y en las décadas posteriores, fueron sucediéndose, de manera progresiva, grandes cambios en lo que se refiere a los derechos y consideración de las mujeres en el sistema educativo. Estos cambios han desembocado en los últimos años, como ha quedado reflejado en la parte introductoria del presente trabajo, en el fenómeno de la feminización de todos los niveles educativos.

En una síntesis de este recorrido histórico, Marina Subirats (2006) establece tres fases en la integración de las mujeres en la educación formal. En una primera fase, como hemos visto, el colectivo femenino no tenía reconocido el derecho a la educación formal y, en caso de poder acceder, su situación era muy inestable, por lo que la autora considera a esta etapa como de *exclusión*. La segunda fase, que Subirats llama de *segregación*, se caracteriza por el acceso a la educación de manera irregular, tomando caminos alternativos a los formales. Esta es la fase, por ejemplo, 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. Por último, ocurriría la fase de integración, donde ya ambos sexos son contemplados por igual en el sistema educativo- al menos legislativamente- donde conviven y comparten todos los recursos disponibles.

Pero veremos a continuación que este recorrido ha supuesto y sigue suponiendo un camino lleno de obstáculos para las mujeres, no sólo en términos legales, como podría pasar al inicio de su entrada en la educación, sino también en aspectos relacionados con su imagen social y sus posibilidades profesionales tras el paso por el sistema educativo.

Las dificultades de las mujeres en el sistema educativo.

La integración femenina en el ámbito de la educación institucional, como ya ha quedado comentado, ha supuesto un proceso no exento de dificultades. A lo largo de la historia, los hombres han dado forma al conoci-

LAS ALUMNAS UNIVERSITARIAS: MODELO DE RESILIENCIA

miento femenino, decidiendo qué podían estudiar y qué no, o si podían o no acceder a determinados ámbitos académicos.

Tal como nos cuenta 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. De hecho, con el término "Bachilleras" se apodaba a aquellas que osaban contradecir la ley social, un término usado de manera despectiva para las mujeres que conseguían matricularse en el Bachillerato. Así, en los inicios de nuestra "revolución educativa", las pioneras tuvieron que desafiar los rasgos básicos de su propia identidad que les 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 no era un rasgo considerado femenino, asumiéndose que no poseían esta capacidad, según testimonian numerosas manifestaciones de célebres autores de diversas épocas.

"Las mujeres, en general, no aman ningún arte, no son inteligentes en ninguno, y no tienen ningún genio." (Rousseau, S. XVIII)

"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." (Schopenhauer, 1819)

"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 pertenece a la humanidad, es de rango vital algo inferior al nuestro." (José Ortega y Gasset, 1957)

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

Sin embargo, aún hoy los estereotipos de género, les hacen más difícil el tránsito por la educación. Aún hoy, muchas mujeres soportan el peso de las tradiciones y de los prejuicios. En no pocas ocasiones, encuentran que sus aspiraciones académicas chocan con lo que se espera de ellas, debiendo atender a la par obligaciones familiares y sociales en detrimento de sus pretensiones.

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; esta situación también ha sido identificada en estudios españoles como el llevado a cabo por Gómez et al. (2001), donde 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 mayor parte de las ocasiones.

También en el ámbito extra-familiar, siguen existiendo prejuicios respecto a las mujeres con ambiciones o a las mujeres sabias- que más que sabia se considera "sabionda"- lo que en muchas ocasiones llega a producir cierto desinterés por el éxito escolar en chicas jóvenes, en un intento de prevenir el rechazo social.

Relacionado con lo anterior, las chicas pueden temer también, sobre todo una vez llegada la pubertad, el rechazo por parte del sexo opuesto. La fuerte influencia de los estereotipos a esta edad hace que ellas, en muchas ocasiones, se encuentren preocupadas por encontrar a su "media naranja". Este anhelo por gustar puede traducirse también en una despreocupación de los propios objetivos académicos. Los estudios sobre el éxito académico que plantean una perspectiva de género han demostrado la fuerte influencia que los estereotipos ejercen sobre las chicas y mujeres de alto rendimiento, especialmente durante la adolescencia. Éstas sufren un dilema feminidad-capacidad que les hace temer por el éxito académico y profesional (Kerr, 2000, citado en Morán et al., 2011). En ámbitos considerados masculinos, las mujeres de éxito llegan a padecer el llamado *síndrome de la impostora*, que les 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 roles sexuales también influyen negativamente en 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). Belenky et al. (1997) han encontrado que las tareas educativas pasan a un segundo plano cuando existen demandas familiares sólo en el caso de las mujeres.

Un fenómeno ampliamente estudiado en el ámbito de la educación es el llamado currículum oculto. Como es sabido, en paralelo al currículum oficial, emerge en las aulas un currículum no oficial por el que se establecen las pautas de comportamiento esperado entre el alumnado. 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. Esta situación, ha sido observada 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 cuanto al ámbito específico de la Universidad, otras dificultades que las mujeres, por el hecho de serlo, deben afrontar se relacionan con la vivencia del estrés, que podría estar influida por las cuestiones vistas más atrás. Son muchos los estudios que han manifestado la existencia 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).

Como vemos en este breve repaso, han existido y existen para las mujeres barreras personales, sociales e institucionales que pueden interferir en su óptimo desempeño en las actividades académicas. Sin embargo, vistas en conjunto, estas dificultades son sorteadas con éxito ya que, como veremos a continuación, son ellas las que, en líneas generales, poseen un rendimiento académico superior.

El rendimiento académico desde la perspectiva de género.

Desde hace ya varios años, se han venido 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, tal como veremos a continuación.

Un informe 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). En su edición 2011 queda reflejada la existencia de diferencias en cuanto a la adquisición de las competencias básicas, en alumnado de primaria y secundaria obligatoria. Se encuentran diferencias significativas a favor de las chicas, tanto en primaria como en secundaria obligatoria, 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 significativa en primaria. Sólo en cuanto a las competencias matemáticas los chicos superan a las chicas, aunque estas diferencias se van atenuando en la secundaria (INCE, 2011).

Otro aspecto del que informa el INCE es el relativo a la idoneidad, que hace referencia a la adecuación al nivel

LAS ALUMNAS UNIVERSITARIAS: MODELO DE RESILIENCIA

educativo que corresponde en función de la 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 concluye que también aprueban más.

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. Esta circunstancia también se observa de manera generalizada en la Unión Europea. Por último, en las cifras reflejadas en “Mujeres y Hombres en España” en cuando al sistema educativo, es también llamativo, pero, por otro lado, está en consonancia con los datos anteriores, 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. Esta situación ocurre al menos desde 2007, y se produce tanto en nuestro país como en la Unión Europea.

En el ámbito específico de la Universidad, el informe “Sistema Estatal de Indicadores de la Educación” (2012), muestra una tasa de escolarización 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 en este nivel académico son también mayores entre las mujeres, tal como señala este informe, tanto en diplomaturas como en licenciaturas.

Sería posible citar una gran cantidad de informes, tanto de carácter autonómico como nacional e internacional donde 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-técnico, donde aún hay una predominancia masculina-.

En los últimos años, la investigación en relación al éxito académico ha tratado de discernir su conexión con la resiliencia (Cabrera, 2006). Este constructo hace referencia a la capacidad del ser humano de sobreponerse a situaciones adversas contando para ello con determinadas habilidades aprendidas durante el proceso (Henderson y Milstein, 2005, citado en Cabrera, 2006). En el paso por el sistema educativo, el alumnado debe enfrentar con éxito una serie de dificultades para avanzar en su desarrollo académico. Quienes alcanzan la Educación Superior, mujeres en su mayoría, se encuentran, sobre todo al inicio, con una serie de dificultades que deben aprender a superar (Cabrera, 2006). Es esta resistencia activa a las dificultades encontradas a lo que alude el término resiliencia.

CONCLUSIONES.

Como hemos visto en los apartados precedentes, las mujeres han tenido que enfrentarse a barreras tanto institucionales como de índole psicosocial para conseguir de pleno derecho el acceso al sistema educativo. Pero además, aún hoy, existen dificultades ligadas al sexo que cada día tienen que superar para 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 en torno al comportamiento 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 pueden en marcha para conseguir superar las adversidades del entorno y conseguir niveles de adaptación adecuados.

Aunque 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, es probable que encontremos en su base los mecanismos psicológicos presentes entre las mujeres que decidieron y deciden cada día resistir antes las barreras que tanto el sistema educativo con los mecanismos sociales les pone en el camino.

En este sentido, y teniendo en cuenta los factores señalados en las distintas investigaciones con respecto al

mejor desempeño académico femenino, es una tesis probable la existencia de una proporción mayor de comportamiento resilientes en las mujeres dentro del entorno educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Artunduaga, M. (2008). Variables que influyen en el rendimiento académico en la universidad. Extraído el 25 de enero de 2012 desde <http://www.ori.soa.efn.uncor.edu/?publicaciones=variables-que-influyen-en-el-rendimiento-academico-en-la-universidad>.
- Ballarín, P. (1989). La educación de la mujer española en el siglo XIX. *Historia De La Educación: Revista Interuniversitaria*, (8), 245-260.
- Belenky, M. F., Clinchy, B. M., Goldberger, N. R., and Tarule, J. M. (1997). *Women's ways of knowing: The development of self, voice and mind*. Tenth anniversary edition. New York: Basic Books.
- Cabrera, L. 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, 14 y 15 de septiembre de 2006 (1st ed., pp. 123). Universidad de La Rioja.
- Flecha, M. C. (1991). *Mujer y Educación*. En Flecha, M. C., de Torres Ramírez, I., y Fundación Castroverde. (1993). *La mujer, nueva realidad, respuestas nuevas: Simposio en el centenario del nacimiento de Josefa Segovia*, Sevilla 1991 (Pp. 221-231). Madrid: Narcea.
- Flecha, M. C. (1996). *Las primeras universitarias en España: 1872-1910*. Madrid: Narcea.
- Garbanzo, G. (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. Recuperado el 24 de agosto de 2013 de <http://www.revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/1252/1315>.
- Gómez, C.; Casares, M.; Cifuentes, C.; Carmona, A. y Fernández, F. (2001). *Identidades de género y feminización del éxito académico* (1st ed.) Ministerio de Educación, Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Howell, C.L. (2004). Resilience in Adult Women Students: Facilitating Academic Achievement and Persistence. *The Researcher*, Spring, 34-43.
- INCE, 2011. *Los resultados escolares*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Iglesias, M. R., Labajos, M. T., y Barón, F. J. (2011). *Estudio del estrés percibido por alumnos novales de ciencias de la salud*. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga. Málaga, España. Consultada el 2 de enero de 2014 desde <http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/4906/TDR%20IGLESIA%20PARRA.pdf?sequence=1>
- Lozano, L., Lozano, L. M., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., y Álvarez, L. (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), pp. 203-216.
- Mayordomo, A. (1999). *Estudios sobre la política educativa durante el franquismo*. Valencia. Universitat de València, Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación
- Morales, E. (2008). Exceptional Female Students of Color: Academic Resilience and Gender in Higher Education. *Innovative Higher Education*. 33, 197-213.
- Morán, J. C.; Camacho, J. P.; García, R.; Rebollo, M. A.; Ruiz, E.; Vega, L. (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.
- Sánchez, L., y Hernández, J. L. (2012). La educación femenina en el sistema educativo español (1857-2007). *El Futuro Del Pasado.Revista Electrónica De Historia*, (3), 255-281.

LAS ALUMNAS UNIVERSITARIAS: MODELO DE RESILIENCIA

- Subirats, M. (2006). La educación de las mujeres: de la marginalidad a la coeducación: Propuestas para una metodología de cambio. En Rodríguez, C. (comp.). Género y currículo. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo. Madrid: Akal. 229-255.
- Peralta, S.; Ramírez, A. y Castaño, H. (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.A. (2008). Las nueva Orientación en el Sistema Educativo. En Álvarez, M. y Bisquerra, R. *Manual de Orientación y Tutoría*. Barcelona: Wolters Kluwer
- Rodríguez, M. C., y Peña, J. V. (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.

¹La Tasa de idoneidad de una edad se define como el porcentaje de alumnado de la edad considerada que se encuentra matriculado en el curso que teóricamente le corresponde a esa edad (INCE, 2011, p. 58).