

Efectos del Sexo, los Estereotipos y la Identidad de Género en la Motivación Lectora de Estudiantes Hombres y Mujeres

Effects of Sex, Gender Stereotypes and Gender Identity in Male and Female Students' Reading Motivation

Ana María Espinoza^{1,2}, Katherine Strasser¹ y Héctor Carvacho¹

¹ Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile

² Facultad de Psicología, Universidad del Desarrollo

Este estudio buscó contribuir a nuestra comprensión de la brecha de sexo en la motivación lectora del estudiantado, centrándose en el rol de variables relacionadas con el género. 303 estudiantes chilenos/as de enseñanza media (51% mujeres) respondieron cuestionarios de autorreporte. Se utilizaron modelos de ecuaciones estructurales para evaluar si la identidad de género del estudiantado mediaba en la relación entre el sexo biológico y la motivación por la lectura (autoconcepto y valor), así como para evaluar los efectos diferenciales de la identidad de género y de los estereotipos de género asociados a la lectura en la motivación lectora de estudiantes hombres y mujeres. Los resultados revelaron efectos directos del sexo biológico del estudiantado, pero no efectos indirectos. El análisis multigrupo mostró que para las estudiantes mujeres, la adherencia a estereotipos de género asociados a la lectura tuvo un efecto positivo en su autoconcepto lector, mientras que para los estudiantes hombres tuvo un efecto negativo en el valor que atribuyen a la lectura. Se discuten las implicancias de estos hallazgos para la promoción de la equidad en la enseñanza y aprendizaje de la lectura en educación secundaria.

Palabras clave: motivación lectora, estereotipos de género, identidad de género, brechas de sexo.

This study aimed to enhance our understanding of the sex gap in the reading motivation of students by focusing on the role of gender variables. 303 Chilean secondary students (51% female) completed self-report questionnaires. Structural equation models were employed to assess whether gender identity mediated the relationship between biological sex and reading motivation (reading self-concept and value) and to examine the differential effects of gender identity and reading-gender stereotypes on the reading motivation of male and female students. The results indicated direct effects of biological sex but no indirect effects. Multi-group analysis revealed that for female students, adherence to reading-gender stereotypes positively influenced reading self-concept, whereas for males, it negatively affected reading value. Implications for promoting equity in the teaching and learning of reading in secondary education are discussed.

Keywords: reading motivation, gender stereotypes, gender identity, sex-gaps.

Ana María Espinoza Catalán  <https://orcid.org/0000-0002-1385-2830>

Katherine Strasser Salinas  <https://orcid.org/0000-0003-2364-6798>

Héctor Carvacho García  <https://orcid.org/0000-0001-7206-9259>

Ana María Espinoza pertenece actualmente al Núcleo Milenio para el Estudio del Desarrollo de las Habilidades Matemáticas Tempranas (ANID - MILENIO - NCS2021_014) y a la Facultad de Psicología de la Universidad del Desarrollo. Este estudio fue parcialmente financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo del Gobierno de Chile (ANID), Beca de Doctorado de la primera autora No. 21161779. El artículo forma parte de la tesis de Doctorado en Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Las/os autoras/es declaran no tener conflicto de intereses.

Agradecemos al conjunto de estudiantes y escuelas que participaron en este estudio, sin ellos este estudio no hubiera sido posible. También agradecemos a nuestras asistentes de investigación, Josefina Melero y Valentina Palma por su valioso trabajo. La correspondencia relacionada con este artículo debe ser dirigida a Ana María Espinoza Catalán, Facultad de Psicología, Universidad del Desarrollo, Avda. Plaza 680, Santiago, Chile. Correo electrónico: amespinoza@udd.cl

Dadas las grandes diferencias en el rendimiento académico del estudiantado y en sus actitudes hacia el aprendizaje (por ejemplo, Agencia de Calidad Educativa, 2019, 2024; Mullis et al., 2017), lograr la equidad en la educación es una preocupación actual en la mayoría de los países del mundo (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2023a). El nivel socioeconómico (NSE) y el sexo (utilizamos el término sexo para referirnos a la diferencia biológica entre hombres y mujeres, y el término género, para referirnos a las características, expectativas y roles socialmente construidos para la feminidad y la masculinidad, ver Lips, 2020) son las variables más relevantes a la hora de explicar la falta de equidad en el aprendizaje que existe actualmente en las diferentes disciplinas (OCDE, 2023b). En relación con el sexo del estudiantado, los resultados de las pruebas estandarizadas de rendimiento académico han mostrado en las últimas décadas brechas que favorecen a los varones en matemáticas, y a las mujeres en lectura (OCDE, 2023a, 2023b). El presente estudio explora una posible fuente de la brecha de rendimiento por sexo en lectura, a saber, los procesos motivacionales asociados a los estereotipos y la identidad de género.

Las brechas de sexo que favorecen a las mujeres en lectura se observan, con considerable estabilidad, en los resultados de las pruebas estandarizadas antes y después de la pandemia del COVID-19. Por ejemplo, los resultados del Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (**PIRLS**, Progress in International Reading Literacy Study) de 2016 revelan que, en 48 de los 50 países participantes, las niñas de cuarto grado obtienen mejores resultados en lectura que los niños. En ninguno de los países los niños obtuvieron un rendimiento superior al de las niñas. Desde que se inició esta evaluación, esta brecha entre sexos ha estado presente y no se ha reducido en los últimos años (Mullis et al., 2017). En el contexto latinoamericano, los últimos resultados del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo en América Latina y el Caribe (TERCE) de 2013 -que evaluó a estudiantes de tercer y sexto grado en lectura y escritura- revelan que las estudiantes tienen un rendimiento significativamente mejor que los estudiantes en tercer grado en los 15 países participantes; mientras que los niños de dos países (Ecuador y Guatemala) tienen una ligera ventaja sobre las niñas en sexto grado (Gelber et al., 2016). De manera consistente, los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (**PISA**, Programme for International Student Assessment) de 2018 revelaron que existe una brecha en lectura que favorece a las mujeres de 15 años en los 79 países evaluados (OCDE, 2019). En el caso de Chile, la brecha sexo en lectura ha aumentado significativamente en los últimos años, especialmente hacia el final de la trayectoria escolar. La principal razón de este fenómeno es una disminución del rendimiento en lectura de estudiantes hombres de NSE alto en enseñanza media (Agencia de Calidad de la Educación, 2019).

La comprensión lectora es un requisito fundamental para el aprendizaje en cualquier dominio del conocimiento (Connor et al., 2011; Snow, 2002; Snow et al., 1998). Teniendo esto en cuenta, la brecha de sexo en lectura es preocupante, ya que puede ser perjudicial para el desarrollo personal y el potencial académico de los estudiantes varones. Entonces, ¿qué factores pueden explicar el menor rendimiento en lectura de los alumnos varones?

Una posible explicación sería que los varones tengan menos destrezas lingüísticas que las mujeres porque son la base del rendimiento en lectura. Sin embargo, las investigaciones no revelan diferencias sustanciales entre sexos en las habilidades verbales (Hedges y Nowell, 1995; Hyde y Linn, 1988). Por otro lado, la motivación lectora, otro determinante del éxito lector, muestra grandes diferencias que favorecen a las mujeres (por ejemplo, Heyder et al., 2017; McGeown, 2015). La motivación predice el rendimiento porque se asocia con conductas de aprendizaje y compromiso (por ejemplo, Durik et al., 2006). Los factores sociales y culturales, como las expectativas o creencias de la sociedad, están relacionados con la motivación de las y los estudiantes para participar en una actividad, y esto también es cierto en el caso de las actividades de aprendizaje. La evidencia internacional demuestra la existencia de estereotipos generalizados que vinculan ciertos dominios del conocimiento -como las matemáticas y las ciencias- con lo masculino (por ejemplo, Cvencek et al., 2011), y otros -especialmente la lectura- con lo femenino (por ejemplo, Espinoza y Strasser, 2020; Nowicki y Lopata, 2017). La presencia de estos estereotipos, junto con las brechas observadas en motivación lectora entre varones y mujeres, sugieren que las brechas de sexo en rendimiento lector podrían explicarse en cierta medida por la operación de procesos de socialización que orientan a estudiantes varones y mujeres por caminos diferentes, en función de las creencias sobre cuáles son las actividades adecuadas para cada uno.

Una mejor comprensión de los factores sociocognitivos que influyen en las brechas de género en el rendimiento académico podría apoyar el desarrollo de iniciativas que promuevan una mayor equidad en el aprendizaje para todos los estudiantes. El presente estudio buscó contribuir a este cuerpo de conocimiento, centrándose en el rol que juegan los estereotipos de género asociados a la lectura (EGL) y la identidad de género en la motivación lectora de estudiantes secundarios chilenos.

Hasta ahora, pocos estudios en el contexto latinoamericano han profundizado en los factores que inciden en la brecha de sexo a favor de las mujeres en la lectura, con foco en la educación secundaria. La mayoría de las investigaciones sobre este tema se han centrado en la desventaja académica de las mujeres en áreas como matemáticas, así como en la educación inicial y primaria en Chile (por ejemplo, del Río et al., 2021; Espinoza y Taut, 2016, 2020).

Diferencias en la motivación lectora entre hombres y mujeres

Aunque existen muchas teorías de la motivación (Wigfield et al., 2021), la Teoría de la Expectativa-Valor (Eccles, 1983; Wigfield y Eccles, 2000) proporciona un enfoque útil para explicar las diferencias de género y su dinámica evolutiva y contextual en relación con la motivación hacia la lectura (Wigfield et al., 2006, 2021). Esta teoría afirma que el comportamiento de estudiantes está guiado por creencias de expectativa (cuán competentes se perciben las y los estudiantes en un dominio específico), así como por creencias subjetivas de valor (la importancia de hacerlo bien por razones personales o instrumentales, el interés intrínseco en la tarea y el coste de participar en la tarea). Según esta teoría las y los estudiantes se implican en aquellas actividades que consideran valiosas y en las que creen que pueden tener éxito (por ejemplo, Durik et al., 2006; Eccles, 1994). En el caso de la lectura, cuanto más competente se sienta una persona respecto a la lectura y más la valore, mayor será su inclinación hacia la lectura.

En concordancia con esta teoría, la investigación ha demostrado que las creencias sobre la propia competencia y el valor asignado a la tarea, efectivamente predicen el rendimiento académico y las elecciones en dominios relacionados con el lenguaje y la lectura (Durik et al., 2006; Eccles, 1987, 1994; Spinath et al., 2004; Watt, 2004). A su vez, la evidencia muestra que, en promedio, las niñas tienen un mejor autoconcepto lector y asignan un mayor valor a la lectura en comparación con los niños (Eccles et al., 1993; Heyder et al., 2017; Jacobs et al., 2002; Kelley y Decker, 2009; Marinak y Gambrell, 2010; OCDE, 2010; Wigfield et al., 1997), y que estas diferencias se intensifican con la edad (Jacobs et al., 2002; Kelley y Decker, 2009; McKenna et al., 2012). Estos resultados sugieren que estos procesos motivacionales podrían estar detrás de al menos algunas de las diferencias entre alumnos y alumnas en el rendimiento en lectura.

Los estereotipos de género asociados a la lectura (EGL) y su rol en la motivación

Los estereotipos de género son creencias compartidas sobre los atributos, roles, gustos y comportamientos que suelen asociarse a hombres y mujeres (Deaux y LaFrance, 1998; Lips, 2020). En el contexto educativo, existen estereotipos sobre las capacidades e intereses de alumnos y alumnas en distintas áreas de conocimiento. Estudios en educación primaria y secundaria revelan que las matemáticas y las ciencias son asociadas a un dominio masculino por estudiantes (por ejemplo, Cvencek et al., 2011; Cvencek et al., 2014; Guimond y Roussel, 2001; Kessels et al., 2006) y docentes (por ejemplo, Makarova y Herzog, 2015). Otros estudios han demostrado que la lectura se asocia a un dominio femenino, ya que tanto estudiantes (por ejemplo, Freedman-Doan et al., 2000; Guimond y Roussel, 2001; Martinot et al., 2012; Nowicki y Lopata, 2017; Steffens y Jelenec, 2011) como docentes atribuyen más capacidad y motivación a las mujeres que a los hombres en la lectura (Muntoni y Retelsdorf, 2018; Retelsdorf et al., 2015; Wolter et al., 2015).

La percepción de las y los estudiantes de que la lectura es un ámbito femenino puede afectar tanto sus creencias sobre su propia capacidad lectora (autoconcepto), como el valor que atribuyen a esta actividad (valor asociado a la lectura) (Plante et al., 2013). La forma específica en que esto afecta el nivel de motivación será diferente según el sexo del estudiantado. La Teoría de la Identidad Social (Tajfel, 1974; Tajfel y Turner, 1986) afirma que la pertenencia a un grupo proporciona la base para la autoevaluación, y que las comparaciones intergrupales también pueden desempeñar un papel importante en ese proceso.

Por lo tanto, el estereotipo que indica que la lectura es un dominio femenino tendría un efecto positivo en el autoconcepto y la valoración de la lectura de las mujeres, y un efecto negativo en la motivación de los varones (Retelsdorf et al., 2015). En este estudio y en concordancia con esta teoría, comprobamos la predicción de que las alumnas que adhieren al estereotipo de que la lectura es un dominio femenino experimentarían un impacto positivo en su motivación lectora (autoconcepto y valor de la lectura), mientras que los efectos de adherirse a este estereotipo serían negativos para los varones.

La identidad de género como posible moderador del efecto de los estereotipos de género asociados a la lectura

La identidad de género se define como el sentimiento que tiene una persona de ser masculina o femenina (Egan y Perry, 2001; Wood y Eagly, 2009). Está vinculada a los estereotipos de género, en el sentido de que se relaciona con el grado en que una persona se identifica con las características y roles sociales asignados a hombres y mujeres, que varía de una persona a otra (Rocha-Sánchez, 2009).

Existen diversas perspectivas teóricas sobre el desarrollo de la identidad de género (Rocha-Sánchez, 2009). La Teoría Multifactorial de la Identidad de Género (Spence, 1993) postula que la identidad de género se desarrolla a través de un proceso continuo de socialización, en el que se interiorizan los estereotipos y roles de género imperantes en una sociedad. Esto se traduce en comportamientos y cogniciones, así como en la identificación personal con diferentes rasgos. Así, la identidad de género implicaría rasgos y roles diferenciales que configuran el sentido que cada persona tiene de sí misma en un contexto cultural específico.

En psicología, en lo que respecta a la investigación sobre la identidad de género, se identifican dos tradiciones. El primer enfoque se centra en el contenido de la identidad utilizando medidas de rasgos e intereses agénticos y comunales. El segundo se centra en la identidad social y en la autocategorización utilizando medidas de identificación con la categoría social hombre o mujer. Al informar sobre las relaciones entre los roles sociales de género y las cogniciones, emociones y comportamientos de las personas, las investigaciones desde ambos enfoques han realizado aportes, a pesar de sus diferencias en el enfoque de medición. Sin embargo, la medición de la identidad de género a través de la identificación con rasgos y roles masculinos y femeninos permite una mejor predicción de las diferencias individuales (Vantieghem et al., 2014). Por lo tanto, dado que en este estudio buscamos encontrar diferencias individuales en la motivación lectora, utilizamos una medida de identidad de género acorde con el primer enfoque.

Desde esta tradición temprana en la investigación sobre identidad de género y específicamente desde la propuesta de la Teoría Multifactorial (Spence, 1993), la identidad presenta cuatro componentes diferentes pero interrelacionados: 1) rasgos masculinos y femeninos, referidos a la identificación de cada persona con características instrumentales (masculinas) o expresivas (femeninas); 2) roles masculinos y femeninos, referidos a la adopción de posiciones o tareas sociales que se asume como predominantes o exclusivas de cada sexo; 3) actitudes hacia los roles de género; y 4) estereotipos de género generales.

En investigaciones realizadas en México, esta propuesta teórica fue corroborada empíricamente por Rocha-Sánchez y Díaz-Loving a través de un análisis de componentes principales con datos de población adulta (2011).

En cuanto a la influencia de la identidad de género en el rendimiento escolar, el Modelo de los Intereses como Regulación de la Identidad (IIRM, Interests as Identity Regulation Model) (Kessels et al., 2014) sugiere que los individuos son más propensos a involucrarse en aquellos dominios que se ajustan a su identidad de género, y a abstenerse de aquellos que consideran diferentes a sí mismos. Así, el desarrollo de intereses y valoración de un dominio escolar respondería, al menos parcialmente, a la necesidad de las y los estudiantes de establecer y demostrar su identidad de género. Dada la existencia de estereotipos de género que asocian la lectura con lo femenino, los rasgos que suelen asociarse a una persona que se desenvuelve bien en lectura no coincidirían con los que suelen asociarse a un hombre típicamente masculino. Respecto a esto, una investigación con estudiantes canadienses de educación superior reveló que los roles de género masculinos tradicionales pueden llevar a algunos hombres a evitar dominios considerados femeninos, como los idiomas extranjeros, por sentir una "amenaza a su masculinidad" (Chaffee et al., 2019).

Además, el estudio de Lagaert et al. (2017) con alumnos flamencos de séptimo grado mostró que del grupo de estudiantes que reportan mayores niveles de tipicidad de género (identificación como un hombre o una mujer típica) y mayor presión para ajustarse a los estereotipos de género, los varones presentan menores niveles de interés que las mujeres en actividades relacionadas con las artes, el teatro y la literatura. Estos resultados son coherentes con la idea de que evitar las actividades o áreas consideradas femeninas, es un aspecto central del rol de género masculino (Bosson y Michniewicz, 2013).

No todos los hombres se identifican con los rasgos y roles típicamente masculinos, y lo mismo ocurre con las mujeres. Así pues, la identidad de género de cada estudiante puede influir en su motivación lectora más allá de su sexo. De hecho, varios estudios sugieren que las diferencias en las actitudes hacia la lectura se explican en mayor medida por la identidad de género del estudiantado que por su sexo biológico (McGeown et al., 2012; Vantieghem et al., 2014).

En concreto, un estudio reciente muestra que el grado en que niños y niñas (de 9 a 11 años) se identificaban con rasgos femeninos era un predictor más fuerte de su motivación hacia la lectura y escritura que su sexo (McGeown y Warhurst, 2019).

Teniendo en cuenta estos antecedentes, resulta pertinente explorar si parte del efecto del sexo de los alumnos sobre su motivación lectora se explica en realidad por el efecto de su identidad de género. Esto podría explicar no sólo las diferencias entre hombres y mujeres en la motivación hacia la lectura, sino también las diferencias dentro de cada grupo de sexo.

Procesos de socialización de género y oportunidades de aprendizaje diferenciadas

Aunque los estereotipos y la identidad de género -variables centrales de este estudio- pueden explicar en cierta medida las diferencias de sexo en la motivación lectora, también es importante considerar otros posibles efectos de los procesos de socialización de género. Los procesos de socialización pueden significar no sólo la interiorización de estereotipos y el desarrollo de una determinada identidad de género, sino también la exposición a oportunidades de aprendizaje diferenciadas. Los estereotipos de género de las personas adultas se traducen en diferentes expectativas y prácticas hacia niñas y niños (por ejemplo, Muntoni y Retelsdorf, 2019), que influyen en sus actitudes, comportamientos y rendimiento académico (por ejemplo, Gunderson et al., 2012; Hochweber y Vieluf, 2018).

En cuanto al rol de padres y madres, la clásica investigación de Tiedemann (2000a) en escuelas primarias de Alemania reveló que los estereotipos de género asociados a las matemáticas de madres y padres (“las matemáticas son un dominio masculino”) predicen su evaluación de la capacidad matemática de sus hijos e hijas. Los padres y madres con mayor adherencia a estos estereotipos asignaban a las niñas habilidades matemáticas inferiores a las de los niños. Asimismo, los resultados revelaron una relación entre los estereotipos de padres y madres y la autopercepción de la capacidad matemática de sus hijos. Esto último también ha sido reportado por otros estudios en primaria y secundaria (por ejemplo, Eccles et al., 1990, 1982; Jacobs, 1991), así como por estudios más recientes en educación primaria en matemáticas (por ejemplo, Tomasetto et al., 2015). Un estudio reciente también ha demostrado que los estereotipos de género asociados a la lectura de madres y padres (“las mujeres son mejores en lectura”) se asociaron negativamente con la motivación de los niños (Muntoni y Retelsdorf, 2019). En base a esto, el modelo que se propone afirma que los estereotipos de género influyen en las creencias de padres y madres respecto a las capacidades académicas de sus hijos e hijas, lo que a su vez repercute en las creencias que ellos y ellas mismas tienen sobre sus capacidades y, posteriormente, en su nivel de logro académico (Gunderson et al., 2012; Muntoni y Retelsdorf, 2019).

En cuanto a la socialización en el contexto escolar, algunas investigaciones muestran que las y los docentes esperan cosas diferentes de estudiantes hombres y mujeres, y que estas expectativas son coherentes con los estereotipos de género dominantes en la sociedad (Eccles, 1989; Jussim y Eccles, 1992; Li, 1999; Muntoni y Retelsdorf, 2018; Retelsdorf, 2015; Tiedemann, 2000b, 2002; Wolter et al., 2015) y se expresan en diferentes creencias sobre la capacidad y las atribuciones causales de logros y fracasos de hombres y mujeres (Fennema et al., 1990; Tiedemann, 2000b, 2002). Además, la literatura revela que las y los docentes tienden a actuar en las aulas acorde a sus creencias (Auwarter y Aruguete, 2008; Espinoza y Taut, 2016; Palardy y Rumberger, 2008), y que la forma en que interactúan con las y los estudiantes puede influir en el autoconcepto académico y las expectativas de aprendizaje del estudiantado (Kuklinski y Weinstein, 2001).

Por último, esto equivale a que los y las docentes ofrezcan a niños y niñas diferentes oportunidades de aprendizaje en ámbitos estereotipados como la lectura, lo que podría -con el paso del tiempo- crear brechas reales de capacidad y motivación. Estos procesos de socialización que tienen lugar en los contextos familiar y escolar pueden influir, en algún grado, en las diferencias de sexo observadas en la motivación lectora del estudiantado. Si bien el presente estudio no evaluará estas variables, considerarlas puede ser útil para comprender los hallazgos aquí reportados, a saber, el efecto diferencial de los estereotipos de género asociados a la lectura y la identidad de género sobre la motivación lectora de estudiantes hombres y mujeres de secundaria en Chile.

El Presente Estudio

Este estudio continúa una línea de investigación previa (Espinoza y Strasser, 2020) y la amplía con una muestra mayor de estudiantes de educación secundaria buscando identificar si las construcciones sociales en torno al género tienen un efecto diferencial en la motivación lectora de hombres y mujeres. Específicamente, el estudio evalúa, utilizando distintos modelos estadísticos, si la identidad de género y los estereotipos de género asociados a la lectura (EGL) tienen un efecto sobre la relación entre el sexo del estudiantado y su motivación lectora.

Objetivos específicos

1) Evaluar si la identidad de género de las y los estudiantes (roles y rasgos) tiene un efecto mediador en la relación entre su sexo y la motivación lectora (autoconcepto y valor asociado a la lectura).

2) Evaluar si la identidad de género y los EGL tienen un efecto diferencial en la motivación lectora de estudiantes hombres y mujeres (autoconcepto y valor asociado a la lectura).

Hipótesis

En relación al primer objetivo específico, acorde con la literatura existente, esperamos un efecto directo del sexo que favorezca a las alumnas tanto en su autoconcepto lector como en el valor asociado a la lectura (hipótesis 1). Esperamos, además, que el efecto directo del sexo sobre la motivación lectora esté mediado por los cuatro componentes de la identidad de género de las y los estudiantes: su identificación con roles y rasgos de género (hipótesis 2).

Respecto al segundo objetivo específico, hipotetizamos efectos diferenciales de la identidad de género y la adherencia a EGL para estudiantes hombres y mujeres. En el caso de las mujeres, esperamos que la adherencia a EGL (la lectura como dominio femenino), tenga un efecto positivo sobre su motivación lectora mientras que para los hombres esperamos un efecto negativo (hipótesis 3). En cuanto a la identidad de género, esperamos un efecto similar sobre la motivación lectora en función del sexo. En primer lugar, esperamos que los roles de género femeninos y los rasgos expresivos se asocien positivamente con la motivación hacia la lectura y que este efecto positivo sea más acentuado en el caso de las mujeres. Por el contrario, esperamos que los roles de género masculinos y los rasgos instrumentales tengan un efecto negativo en las dos variables motivacionales y que este efecto sea más pronunciado en los hombres que en las mujeres (hipótesis 4).

Método

Diseño

Dado que tenemos una hipótesis de mediación y otra de moderación en relación al sexo del estudiantado y a que buscamos favorecer la claridad del análisis y la interpretación de los resultados, probamos dos modelos estadísticos distintos, uno para las hipótesis de mediación y otro para las de moderación. En el modelo de mediación, el sexo del estudiantado se utilizó como predictor, mientras que la hipótesis de moderación se probó utilizando un modelo multigrupo con sexo como variable de agrupación (Balluerka y Vergara, 2002).

El NSE de las y los estudiantes se controló por diseño, ya que el conjunto de participantes pertenece a escuelas de NSE medio-bajo. El sistema educativo chileno es uno de los sistemas escolares con mayor segregación socioeconómica del mundo, por lo que existe muy poca variabilidad de NSE dentro de cada escuela (Valenzuela et al., 2013). Es necesario controlar el NSE, ya que se ha encontrado que esta variable está asociada con el nivel de expectativas y roles de género que presentan las familias (por ejemplo, Entwisle et al., 2007), así como con las expectativas académicas y el rendimiento escolar general del estudiantado (por ejemplo, Brenøe y Lundberg, 2018; Figlio et al., 2019). Por lo tanto, el NSE fue controlado mediante la inclusión de una muestra homogénea de estudiantes, con el fin de reducir la posible influencia de otras variables en los hallazgos de este estudio.

Participantes

Participaron 303 estudiantes de noveno a duodécimo grado (primero a cuarto año de enseñanza media; 51% mujeres), de tres colegios urbanos de dependencia particular subvencionada de la Región Metropolitana de Chile, que atienden a una población de NSE medio-bajo. Esa categoría de NSE indica que la vulnerabilidad social de las y los estudiantes se sitúa entre el 79,01% y el 89%. Las escuelas fueron seleccionadas a través de contactos personales con docentes y directivos de los establecimientos mediante un procedimiento similar al de nuestro estudio anterior (Espinoza y Strasser, 2020). La edad promedio del conjunto de participantes fue de 15,72 años ($DE= 1,17$), con un rango entre 14-19 años. No contamos con el nivel socioeconómico (NSE) individual de las y los estudiantes, sin embargo, no fue necesario, ya que las escuelas a las que pertenecen presentan una composición de NSE muy homogénea.

Instrumentos

Motivación a la lectura

Se utilizó una versión adaptada del Perfil de Motivación hacia la Lectura (Motivation to Read Profile; Gambrell et al., 1996), dirigida específicamente a una muestra de adolescentes, la cual fue desarrollada a partir de modificaciones de la versión revisada del instrumento original (Malloy et al., 2013), de la versión validada en Chile (Navarro et al., 2018), así como de la versión para adolescentes (Pitcher et al., 2007). El cuestionario final de autorreporte contiene 20 ítems de cuatro puntos que miden dos dimensiones de la Teoría de la Expectativa-Valor (Eccles, 1983; Wigfield y Eccles, 2000). La primera escala, "Autoconcepto Lector", contiene 10 ítems sobre la percepción que tienen las y los estudiantes sobre sus habilidades lectoras y cómo creen que lo perciben otras personas significativas (por ejemplo, "Soy: -Un/a mal lector/a; -Un/a lector/a aceptable; -Un/a buen/a lector/a; -Un/a muy buen/a lector/a). La segunda escala denominada "Valor asociado a la lectura" contiene 10 ítems relativos a la importancia que las y los estudiantes atribuyen a la lectura, así como a su compromiso con esta actividad (por ejemplo, "Leer un libro es algo que me gusta hacer": -Nunca; -Casi nunca; -A veces; -Frecuentemente, ver Apéndice A). Una descripción detallada de este instrumento y sus componentes puede encontrarse en Espinoza y Strasser (2020).

Estereotipos de género asociados a la lectura (EGL)

Los estereotipos de género explícitos asociados a la lectura se midieron utilizando un cuestionario que contenía dos escalas, creado para un estudio previo (Espinoza y Strasser, 2020). La primera escala, "Estereotipos de género sobre habilidades lectoras" (9 ítems), solicita a las y los participantes que indiquen qué grupo -hombres o mujeres- o ambos grupos por igual, tiene más de las habilidades necesarias para realizar diferentes actividades de lectura (e.g.: "En su opinión, comparando hombres y mujeres, ¿quién tiene más capacidad para leer textos complejos?").

La segunda escala, "Estereotipos de género sobre la motivación lectora" (9 ítems), solicita que las y los participantes indiquen qué grupo -hombres o mujeres-, o ambos grupos por igual, tienen más inclinados a preferir y valorar la lectura (por ejemplo: "En su opinión, comparando hombres y mujeres, ¿quién cree que la lectura es interesante?"). Cada ítem se puntúa en una escala de siete puntos: 1: los hombres mucho más que las mujeres; 2: los hombres más que las mujeres; 3: los hombres un poco más que las mujeres; 4: hombres y mujeres por igual; 5: las mujeres un poco más que los hombres; 6: las mujeres más que los hombres; 7: las mujeres mucho más que los hombres (véase el Apéndice A y los detalles en Espinoza & Strasser, 2020).

Identidad de género

Se utilizó una adaptación de las escalas de roles de género femeninos y masculinos, así como de las escalas de rasgos expresivos (femeninos) e instrumentales (masculinos) del Inventario de Identidad de Género desarrollado por Rocha-Sánchez y Díaz-Loving (2011) en población mexicana adulta. En este inventario y de acuerdo con la Teoría Multifactorial de la Identidad de Género propuesta por Spencer (1993), se miden diferentes aspectos de este constructo general.

Las dos escalas de roles de género incluyen tres afirmaciones sobre la frecuencia con la que se realizan conductas tradicionalmente femeninas (por ejemplo, Respecto a tu relación con las personas cercanas, indica el grado en que realizas las siguientes acciones: "Hablo con ellos y escucho sus problemas para ayudarles"), y cuatro ítems referidos a comportamientos tradicionalmente masculinos en la relación con los demás (por ejemplo, "Tomo las decisiones más importantes en la relación"), que se responden en un formato Likert de cinco puntos (1: nunca/casi nunca; 5: siempre/casi siempre). Las dos escalas de rasgos incluyen un total de 12 ítems, cada uno de ellos consistente en un rasgo. Se pidió a las y los participantes que evaluaran el grado en que cada rasgo era un atributo de sí mismos/as, en una escala Likert de cinco puntos. Para el presente estudio, utilizamos los seis rasgos instrumentales (masculinos) y los seis rasgos expresivos (femeninos) descritos en la propuesta de la forma corta del Inventario de Bem sobre Roles Sexuales (Bem Sex Role Inventory's short form; BSRI; Bem, 1974). Esta versión del cuestionario ha demostrado sólidas propiedades psicométricas, en algunos casos mejores que el BSRI original (para una revisión véase Vafaei et al., 2014), y también existe una versión validada en español (Mateo y Fernández, 1999). Los rasgos instrumentales fueron: Agresivo/a, Competitivo/a, Fuerte, Mandón/a, Dominante y Asertivo/a. Los rasgos expresivos fueron: Cálido/a, Afectuoso/a, Tierno/a, Amable, Sensible a las necesidades de los demás, Emotivo/a (ver Apéndice A).

Procedimiento

Siguiendo el enfoque de nuestra investigación precedente (Espinoza & Strasser, 2020), extendimos invitaciones para la participación a través de contacto directo y correo electrónico a directivos de cada escuela, solicitando su autorización a través de una carta firmada. Posteriormente, se extendió una invitación a estudiantes de secundaria, resaltando la participación de manera voluntaria y la confidencialidad de toda la información compartida. Se obtuvo el consentimiento del conjunto de estudiantes, que firmaron un asentimiento informado, a la vez que sus cuidadores/as recibieron una carta de consentimiento informado. El proceso de recogida de datos se llevó a cabo en las aulas durante la jornada escolar, mediante encuestas que requerían aproximadamente una hora de realización. Se garantizó el cumplimiento de las directrices éticas, y todos los procedimientos recibieron la aprobación del Comité de Revisión Ética de Ciencias Sociales y Humanidades de la institución de la primera autora.

Análisis de datos

En primer lugar, se probó el modelo de medición incluyendo las ocho variables latentes derivadas de los instrumentos utilizados (1: Autoconcepto lector; 2: Valor asociado a la lectura; 3: Roles de género femeninos; 4: Roles de género masculinos; 5: Rasgos expresivos; 6: Rasgos instrumentales; 7: Estereotipos de género sobre habilidades lectoras; y 8: Estereotipos de género sobre motivación lectora). Se realizó un análisis factorial confirmatorio (AFC) utilizando Mplus 8.3 (Muthén & Muthén, 1998-2017).

A continuación, realizamos modelos de ecuaciones estructurales utilizando las variables latentes derivadas del modelo de medición. Como teníamos una hipótesis de mediación y otra de moderación en relación con el sexo y no podíamos probar ambas hipótesis en el mismo modelo, probamos dos modelos separados: uno para las hipótesis de mediación y otro para la de moderación.

El modelo de mediación incluyó la variable sexo, las cuatro variables de identidad de género (roles masculinos y femeninos, así como rasgos instrumentales y expresivos) y las dos variables de motivación (autoconcepto lector y valor asociado a la lectura). Los intervalos de confianza (95 %) se estimaron mediante bootstrapping (5000).

Para probar la hipótesis de moderación, llevamos a cabo un modelo estructural multigrupo, restringiendo el modelo de medición para que permaneciera invariante en la muestra de hombres y en la de mujeres, con el fin de evaluar el efecto diferencial de la identidad de género (roles masculinos y femeninos, así como rasgos instrumentales y expresivos) y los EGL (EGL sobre habilidades y EGL sobre motivación) en la motivación lectora del estudiantado.

En todos los modelos se utilizó un estimador de Máxima Verosimilitud [ML]. Para comprobar la bondad de ajuste del modelo se utilizaron cuatro índices: Estadística Chi cuadrado, residuo cuadrático medio estandarizado (SRMR), error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) e índices de ajuste comparativo (CFI y TLI; véase Hu y Bentler, 1999, Schumacker y Lomax, 2016).

Resultados

Análisis preliminares

Antes de probar el modelo de medición con las ocho variables latentes correspondientes a las escalas de los instrumentos utilizados, analizamos la adecuación y el ajuste de cada una de ellas por separado. Para ello, realizamos un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) para cada variable latente, con el fin de evaluar el grado de representación por las variables observadas. Retuvimos los ítems que tenían cargas factoriales iguales o superiores a 0,4 (Tinsley y Brown, 2000) para asegurarnos de que eran representativos de la variable latente. Tanto para el autoconcepto lector como para el valor asociado a la lectura, se retuvieron 7 ítems para cada variable (véase el Apéndice A). El modelo CFA con ambas variables latentes de motivación lectora mostró índices de ajuste razonables ($\chi^2(76)=193.498$, $p < .000$; $SRMR = .054$; $CFI = .934$; $TLI = .921$; $RMSEA = .071$, $p = .003$ [90% CI: .059- .084]).

Para la variable latente Roles de Género Femeninos y Roles de Género Masculinos, se retuvieron 3 ítems por cada variable. La variable Rasgos Expresivos, por su parte, se construyó con 6 ítems, mientras que para la variable Rasgos Instrumentales se retuvieron 4 ítems (siguiendo la propuesta teórica del BSRI-12) (ver Apéndice A). El modelo CFA presenta índices de ajuste razonables con 4 variables latentes de identidad de género ($\chi^2(98)=244.202$, $p < .000$; $SRMR = .074$; $CFI = .911$; $TLI = .891$; $RMSEA = .070$, $p = .002$ [90% CI: .059-.081]).

Por último, tanto para la variable latente Estereotipos de género sobre las habilidades lectoras como para la variable latente Estereotipos de género sobre la motivación lectora, se retuvieron 6 ítems por cada variable (ver Apéndice A). El modelo CFA con ambas variables latentes presenta índices de ajuste razonables ($\chi^2(53)=122,653$, $p < .000$; $SRMR = .047$; $CFI = .944$; $TLI = .930$; $RMSEA = .066$, $p = .043$ [90% CI: .051- .081]).

Modelo de Medición

Después de modelar cada variable latente, evaluamos el modelo de medición con las ocho variables latentes para la muestra completa de estudiantes, a saber, 1) Autoconcepto lector (7 ítems); 2) Valor asociado a la lectura (7 ítems); 3) Roles de género femeninos (3 ítems); 4) Roles de género masculinos (3 ítems); 5) Rasgos expresivos (6 ítems); 6) Rasgos instrumentales (4 ítems); 7) Estereotipos de género sobre las habilidades lectoras (6 ítems); y 8) Estereotipos de género sobre la motivación lectora (6 ítems). El modelo de medición consta, por tanto, de 8 factores latentes y 42 variables observadas (véase el Apéndice A). El modelo de medición inicial revela que, de acuerdo con los criterios establecidos en la literatura (e.g. Hu y Bentler, 1999; Schumacker y Lomax, 2016), existen niveles razonables de ajuste del modelo propuesto a los datos en la mayoría de los índices ($\chi^2(791)=1250,395$, $p < .000$; $SRMR = .064$; $CFI = .904$; $TLI = .896$; $RMSEA = .044$, $p = .989$ [90% CI: .039- .048]). Todas las cargas factoriales de los indicadores en las variables latentes fueron significativas ($p < .005$), lo que indica que todas las variables latentes estaban bien representadas por sus respectivas variables observadas. Las cargas factoriales de los ítems de cada variable latente son altas y equilibradas, y en todos los factores hay algún ítem con una carga superior a 0,7. La tabla 1 muestra las medias, desviaciones típicas, diferencias de sexo y correlaciones entre todas las variables latentes del modelo.

Tabla 1*Estadísticos descriptivos y correlación r de Pearson de las variables latentes*

	Media Hombres (DE)	Media Mujeres (DE)	Media Total (DE)	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Autoconcepto lector	2.788 (.543)	2.932* (.550)	2.860 (.550)	1							
2. Valor asociado a la lectura	2.623 (.614)	2.975** (.619)	2.799 (.640)	.600**	1						
3. Rasgos expresivos	3.543 (.826)	3.662 (.857)	3.603 (.842)	.113	.102	1					
4. Rasgos instrumentales	2.398 (.821)	2.178* (.743)	2.288 (.789)	.041	-.094	-.001	1				
5. Roles de género femeninos	3.987 (.868)	4.477 (.593)	4.233 (.781)	.147*	.144*	.494**	-.023	1			
6. Roles de género masculinos	2.638 (.780)	2.459* (.769)	2.549 (.778)	.120*	-.029	.157**	.362**	.239**	1		
7. EGL sobre habilidades	4.291 (.410)	4.280 (.445)	4.286 (.427)	.132*	-.007	.055	.136*	.069	.032	1	
8. EGL sobre la motivación	4.458 (.510)	4.470 (.517)	4.464 (.513)	.063	-.085	.039	.066	.009	-.073	.640**	1

Nota. Variables 1 y 2: rango 1-4. Variables 3, 4, 5 y 6: rango 1-5. Variables 7 y 8: rango 1-7. DE: Desviación estándar, $p < 0,05$,

** $p < 0,01$.

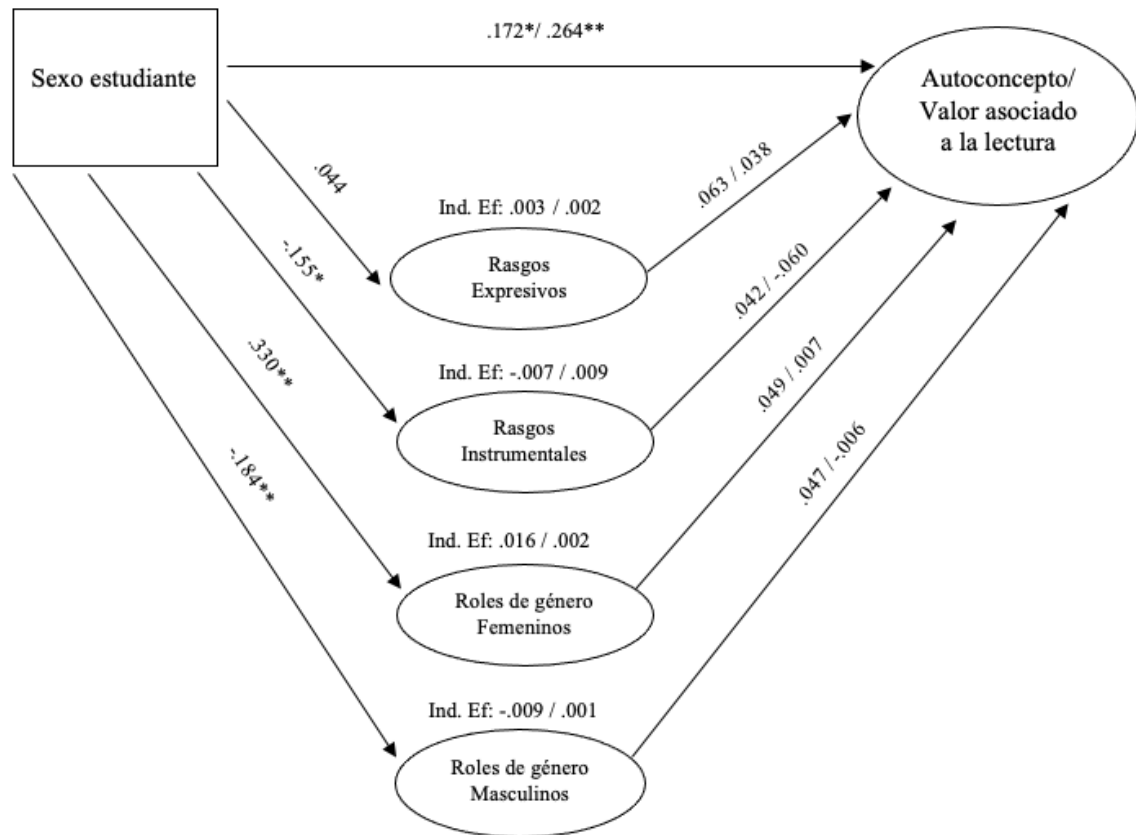
Evaluación del modelo de mediación

Los resultados del modelo estructural revelan que el modelo propuesto presenta un ajuste razonable en la mayoría de los índices ($\chi^2(418)=828.269$, $p < .000$; $CFI = .896$; $TLI = .893$; $RMSEA = .057$, $p = .023$ [90% CI: .051- .063]; $SRMR = .073$). Se evaluó el efecto de mediación de la identidad de género del estudiantado (roles y rasgos) en la relación entre el sexo y la motivación lectora (autoconcepto y valor asociado a la lectura).

Los resultados de los efectos directos revelan que el sexo del estudiantado tiene un efecto positivo significativo a favor de las alumnas tanto en el autoconcepto lector ($\beta = .172$, $p = .011$; [IC 95%: 0,027- 0,310]), como en el valor asociado a la lectura ($\beta = .264$, $p < .000$; [IC 95%: 0,135- 0,389]) (hipótesis 1). Sin embargo, al evaluar las posibles mediaciones de las variables latentes de identidad de género incluidas (rasgos y roles) sobre la relación entre el sexo de estudiantes y su motivación lectora, no encontramos ningún efecto indirecto (ver Figura 1). Por tanto, los resultados indican que el efecto directo del sexo sobre la motivación lectora no está mediado por ninguno de los cuatro componentes de la identidad de género del estudiantado incluidos en el modelo (su identificación con los roles y rasgos de género), ni en el autoconcepto lector ($\beta = .004$, $p = .905$; [IC 95%: -0,068- 0,077]) ni en el valor asociado a la lectura ($\beta = .014$, $p = .651$; [IC 95%: - 0,048- 0,077]) (hipótesis 2) (ver Apéndice C).

Figura 1

Modelo de mediación de la identidad de género del estudiantado (roles y rasgos) en la relación entre sexo y el autoconcepto y valor asociado a la lectura



Nota. Se indican los valores de los coeficientes normalizados. Ind. Ef= Efectos Indirectos. El valor a la derecha del / corresponde al Autoconcepto lector y el valor a la izquierda corresponde al Valor asociado a la lectura.
* $p < .05$, ** $p < .01$

Diferencias de sexo

Se llevó a cabo un análisis restringido multigrupo para identificar si los coeficientes de los caminos difieren significativamente entre estudiantes de ambos sexos (véase el Apéndice B). Las cargas factoriales se restringieron para que fueran invariantes entre grupos con el fin de realizar el modelo en Mplus y probar las diferencias en el modelo estructural (Muthén y Muthén, 1998-2017). El modelo multigrupo presenta niveles razonables de ajuste en la mayoría de los índices ($\chi^2(1568)=2329,669$, $p < .000$; $CFI = .892$; $TLI = .899$; $RMSEA = .057$, $p = .013$ [IC 90%: .052- .061]; $SRMR = .079$).

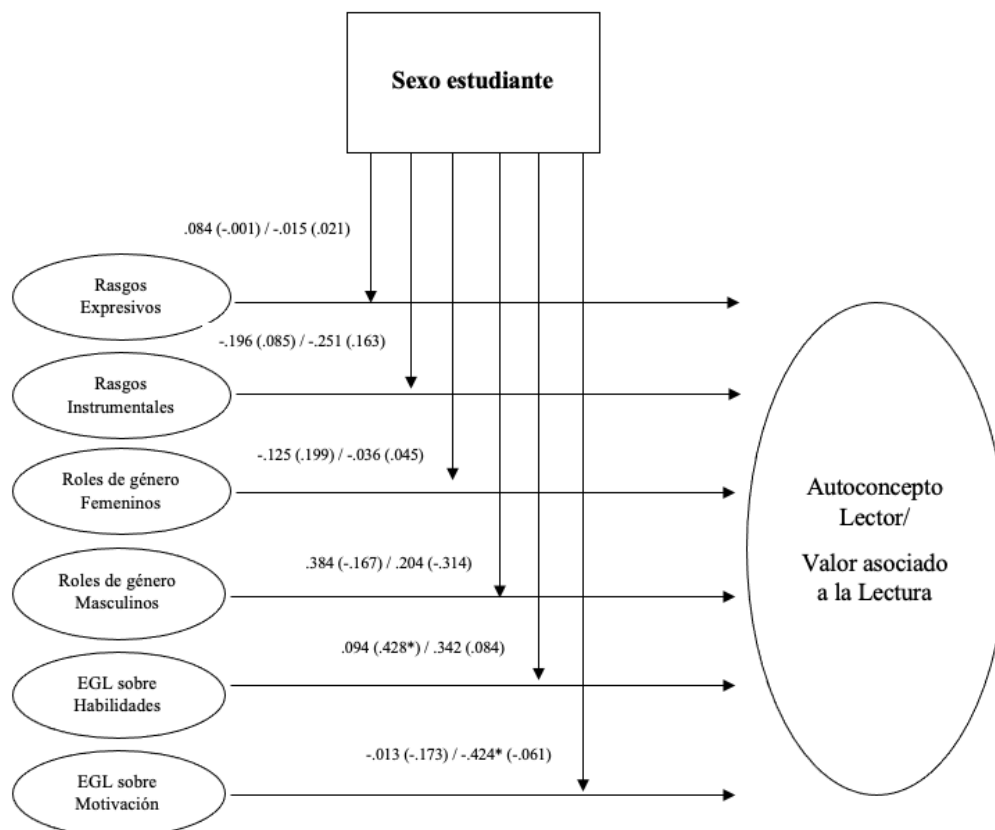
Los resultados revelan que en el modelo estructural para la muestra de alumnos varones, ninguno de los predictores tiene un efecto significativo sobre el autoconcepto lector. Sin embargo, para la variable valor asociado a la lectura, se observa un efecto negativo significativo de EGL sobre la Motivación ($\beta = -.424$, $p = .023$). Es decir, cuanto mayor es la adhesión de los alumnos varones al estereotipo que relaciona la motivación lectora con el sexo femenino, menor es el valor que otorgan a la lectura. Los demás predictores no muestran efectos significativos (véase la Figura 2). El modelo explica el 9,06% de la varianza del autoconcepto lector ($R^2 = .096$) y el 12,9% de la varianza del valor asociado a la lectura ($R^2 = .129$).

Por otro lado, los resultados del modelo estructural para la muestra de estudiantes mujeres revelan que para el autoconcepto lector, los EGL sobre Habilidades presenta un efecto positivo significativo ($\beta = .428$, $p = .008$).

Es decir, a mayor adhesión de las alumnas al estereotipo de que las mujeres tienen mayores habilidades lectoras, mayor es su autoconcepto en esta disciplina. Los otros predictores no presentan efectos significativos. Para la variable dependiente valor asociado a la lectura, no se observaron efectos significativos de ninguno de los predictores incluidos en el modelo (ver Figura 2 y Apéndice D). El modelo completo explicó el 11,4% de la varianza del autoconcepto lector ($R^2 = .114$) y el 5,8% de la varianza del valor asociado a la lectura ($R^2 = .058$).

Figura 2

Modelo multigrupo con sexo del estudiantado como variable de agrupación: Efecto de la identidad de género (roles y rasgos) y de los estereotipos de género asociados a la lectura sobre el autoconcepto y valor asociado a la lectura



Nota. Se indican los valores de los coeficientes estandarizados. El valor a la derecha del / está asociado al Autoconcepto lector y el valor a la izquierda corresponde al Valor asociado a la lectura. Los valores entre paréntesis corresponden a los coeficientes de la muestra de estudiantes mujeres.

* $p < .05$, ** $p < .01$.

Discusión y conclusiones

Este estudio buscó contribuir al conocimiento de los factores psicosociales que explican las amplias brechas de sexo que favorecen a las mujeres en lectura, tanto en Chile como en distintas partes del mundo. En línea con lo reportado por estudios previos, se encontró un efecto directo del sexo del estudiantado en su autoconcepto lector y valor asociado a la lectura (Espinoza y Strasser, 2020; Eccles et al., 1993; Heyder et al., 2017; Jacobs et al., 2002; Kelley y Decker, 2009; Marinak y Gambrell, 2010; OCDE, 2010; Wigfield et al., 1997). Las mujeres presentan niveles significativamente más altos que los hombres en sus creencias sobre su capacidad lectora y en la valoración de esta actividad, apoyando nuestra hipótesis 1 (diferencias de sexo). Sin embargo, los datos no apoyan la hipótesis 2 (mediación), ya que no se observan efectos indirectos sobre el sexo del estudiantado que pasen por la identidad de género de los estudiantes en la motivación lectora.

Esto indica que, para nuestra muestra, las diferencias intragrupo no se explican por la identificación con rasgos expresivos o instrumentales, ni por la adhesión a roles de género femeninos o masculinos. Estos resultados relativos a las diferencias de sexo en la motivación lectora pueden comprenderse considerando los posibles efectos de los procesos de socialización de género. En consonancia con la literatura existente sobre el rol de los estereotipos de género, hombres y mujeres por pertenecer a uno u otro sexo son socializados/as de manera diferente tanto en el contexto familiar (e.g. Gunderson et al., 2012; Muntoni y Retelsdorf, 2019; Tomasetto, et al., 2015) como en el contexto escolar (por ejemplo, Jussim y Eccles, 1992; Li, 1999; Muntoni y Retelsdorf, 2018; Retelsdorf et al., 2015; Tiedemann, 2000b, 2002; Wolter et al., 2015) y esto puede crear diferentes oportunidades de aprendizaje para cada persona. Esto apoya la idea de que la socialización diferenciada por género, independientemente de cuánto se identifiquen varones y mujeres con rasgos y roles tradicionalmente masculinos y femeninos, puede influir en su motivación por un área estereotipada como femenina como la lectura (por ejemplo, Gunderson et al., 2012; Kuklinski y Weinstein, 2001; Muntoni y Retelsdorf, 2019).

Por otra parte, los resultados del modelo multigrupo revelan que cuando analizamos las muestras de hombres y mujeres por separado, se observa un efecto diferencial de los estereotipos de género asociados a la lectura (EGL) sobre la motivación lectora. En concreto, encontramos que, para la muestra de mujeres, los EGL sobre Habilidades tienen un efecto positivo significativo sobre su autoconcepto lector. Es decir, cuanto mayor es la adhesión de las alumnas al estereotipo de que las mujeres tienen mayores habilidades lectoras que los hombres, mayor es su autoconcepto lector. Por otro lado, en la muestra de varones, encontramos un efecto negativo de los EGL sobre el valor atribuido a la lectura. Esto indica que cuanto más adhieren al estereotipo de que las mujeres tienen mayor motivación lectora que los hombres, menor es el valor que atribuyen a las actividades asociadas a la lectura. Esto apoya nuestra hipótesis 3 e indica que los EGL tienen un efecto perjudicial sobre la motivación de los estudiantes varones, alejándolos de la lectura, y podría ser un posible factor explicativo de las brechas por sexo reportadas en el desempeño en lectura (por ejemplo, Agencia de Calidad Educativa, 2019, 2024; Gelber et al., 2016; Mullis et al., 2017; OCDE, 2019, 2023b). Estos resultados, a grandes rasgos, apoyarían la propuesta de la Teoría de la Expectativa-Valor respecto a que tanto las creencias de expectativa como las de valor de la tarea están influidas por estereotipos de género (Eccles, 1987, 1994; Wigfield et al., 2006). Además, estos resultados podrían entenderse desde el proceso de amenaza del estereotipo (por ejemplo, Steele, 1997). Los varones pertenecen a un grupo estereotipado negativamente respecto a la lectura, por lo que cuando el estereotipo está presente o activado (debido a la adhesión de los estudiantes a ese estereotipo), su motivación lectora se reduce. Esto es coherente con los resultados de estudios previos que revelan que el fenómeno de la amenaza del estereotipo no solo influye en el rendimiento académico, sino también en la motivación académica (por ejemplo, Fogliati y Bussey, 2013; Spencer et al., 2016; Thoman et al., 2013). En conjunto, estos resultados nos muestran que, tal y como propone la Teoría de la Identidad Social (Tajfel y Turner, 1986), la pertenencia a un grupo social influye en la evaluación que las personas hacen de sí mismas. Mientras que las mujeres experimentan un efecto positivo de los EGL en su autopercepción de habilidad lectora, los varones probablemente experimentan una "amenaza de identidad social" (por ejemplo, Dutro, 2003; Logel et al., 2009) que les hace disminuir su compromiso e implicación con la lectura. Por último, contrario a la hipótesis 4, los resultados revelan que, controlando la adhesión a EGL, no se observó ningún efecto de la identidad de género en la motivación lectora de estudiantes hombres ni mujeres.

Los resultados de este estudio deben interpretarse teniendo en cuenta sus limitaciones. Una de ellas es el tamaño relativamente pequeño de los grupos de comparación. Muestras más grandes no sólo darían más solidez a los resultados, sino que también permitirían incluir otras variables de interés. Un aspecto que se considera muy importante es la construcción de escalas de masculinidad y feminidad que no sólo incluyan la autoidentificación con rasgos y roles, sino también con las categorías sociales masculino/femenino y hombre/mujer, así como la importancia que se otorga a dichas identificaciones (Wood y Eagly, 2015). En los últimos años se han producido cambios sociales relevantes que han influido plausiblemente en la construcción de la identidad de género de las personas más jóvenes, especialmente de las mujeres. En particular, el reciente movimiento feminista en Chile y otras partes del mundo puede haber contribuido a disociar algunos rasgos tradicionalmente femeninos de la categoría mujer, dejando nuestras escalas algo obsoletas para medir adecuadamente la identidad de género.

Dado que los contenidos de identidad tradicionalmente asociados con lo masculino y lo femenino están cambiando, la identificación con la categoría de género sería una mejor medida para evaluar el efecto de la identidad de género en la motivación académica (Tajfel y Turner, 1986), algo parecido a preguntar: "¿cuánto te identificas con la categoría hombre/mujer?", de acuerdo con el enfoque de autocategorización de género en la investigación en psicología (Wood y Eagly, 2015). Por otro lado, es relevante considerar que debido a que los análisis del presente estudio se realizaron sobre modelos que utilizaron variables latentes, en lugar de puntuaciones de escala basadas en variables observadas, la comparación con el estudio piloto es limitada, si comparamos nuestros hallazgos con los del estudio previo realizado con una muestra de características similares (Espinoza & Strasser, 2020).

Otra limitación del estudio es que todos los participantes tenían un NSE similar. En muestras con mayor variabilidad de NSE, se podrían encontrar resultados diferentes a los aquí reportados. En relación con esto, estudios anteriores muestran que factores como el NSE interactúan con el sexo, ya que en las familias con un NSE más bajo existen mayores expectativas diferenciadas por género, y que las personas son socializadas en base a roles de género más diferenciados en comparación con las familias con un NSE más alto (Entwisle et al., 2007). Por lo tanto, futuros estudios con muestras de estudiantes más amplias y diversas también podrían evaluar el efecto de interacción del NSE y el sexo del estudiantado sobre su motivación lectora, incluyendo una perspectiva de interseccionalidad (Shields, 2008), y evaluar si el NSE es una variable que aumenta la desventaja de los estudiantes varones en relación con la motivación y el rendimiento en lectura en Chile. Además, para aumentar la robustez del modelo, puede resultar relevante una evaluación de los efectos directos e indirectos de los EGL y de la identidad de género sobre el rendimiento académico lector. Finalmente, futuras investigaciones podrían continuar el estudio sobre este tema, evaluando posibles brechas de sexo y su vinculación con variables psicosociales relacionadas con el género, considerando la actualización de la Teoría de la Expectativa-Valor (Eccles, 1983; Wigfield y Eccles, 2000) sugerida en las recientes aproximaciones de la Teoría de la Expectativa-Valor Situada (SEVT; Eccles & Wigfield, 2020). En concreto, se podría evaluar si determinadas situaciones aumentan o reducen las brechas de género en la motivación lectora, con el fin de contribuir al desarrollo de iniciativas que permitan avanzar en la equidad de género en los entornos de aprendizaje.

Las conclusiones de este estudio subrayan la importancia de avanzar hacia una educación justa y no sexista, sin estereotipos de género, que permita a hombres y mujeres desarrollar todo su potencial. Aumentar la motivación por la lectura, especialmente en la población adolescente, es necesario ya que diversos estudios han revelado que la motivación relacionada con diferentes dominios, incluida la lectura, disminuye a medida que avanzan los años de escolaridad (por ejemplo, Jacobs et al., 2002; Kelley y Decker, 2009; McKenna et al., 2012). Las habilidades de lectura, así como las matemáticas, son importantes para el aprendizaje en otros dominios (Connor et al., 2011; Snow, 2002; Snow et al., 1998). Sin embargo, mientras que la brecha de género en matemáticas tiende a permanecer estable durante la adolescencia, la brecha de género que favorece a las alumnas en lectura tiende a aumentar durante esta etapa de la vida (por ejemplo, Jacobs et al., 2002), lo que pone de relieve la relevancia de promover la equidad en la enseñanza de la lectura. Aumentar el número de libros y bibliotecas de aula, el tiempo dedicado a la lectura y mejorar la formación del profesorado son medidas transversales muy pertinentes. Sin embargo, las intervenciones en este ámbito también deben incluir acciones para cuestionar las construcciones sociales de género. Es esencial hacer visibles los estereotipos y cuestionar los estereotipos de género asociados a la lectura que puedan estar incidiendo negativamente en la motivación y el rendimiento académico de hombres y mujeres. Ofrecer modelos de hombres lectores; destacar las posibilidades que abre la lectura en términos de adquisición de conocimientos; y promover altas expectativas de aprendizaje hacia hombres y mujeres, en docentes, cuidadores/as y la sociedad en su conjunto, son algunas acciones que pueden ayudar y que podrían incluirse en las iniciativas que buscan promover la igualdad de oportunidades de alfabetización para hombres y mujeres. Todo ello puede redundar en la reducción de las brechas no sólo en las trayectorias escolares del estudiantado, sino también en las amplias diferencias por sexo en la elección de campos de estudio y oficios que se observan una vez finalizado el período escolar (Consejo Nacional de Educación, 2023; UNESCO, 2012).

Referencias

- Auwarter, A. E. & Aruguete, M. S. (2008). Effects of student gender and socioeconomic status on teacher perceptions. *The Journal of Educational Research*, 101, 243-246. <https://www.jstor.org/stable/27548242>
- Balluerka, N. & Vergara, A. I. (2002). *Diseños de investigación experimental en psicología*. Prentice-Hall.
- Bem, S. L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42(2), 155-162. <https://doi.org/10.1037/h0036215>
- Bosson, J. K. & Michniewicz, K. S. (2013). Gender dichotomization at the level of ingroup identity: What it is, and why men use it more than women. *Journal of Personality and Social Psychology*, 105, 425-442. <https://doi.org/10.1037/a0033126>
- Brenøe, A. & Lundberg, S. (2018). Gender gaps in the effects of childhood family environment: Do they persist into adulthood? *European Economic Review*, 109, 42-62. <http://dx.doi.org/10.1016/j.euroecorev.2017.04.004>
- Chaffee, K. E., Lou, N. M., Noels, K. A. & Katz, J. W. (2019). Why don't "real men" learn languages? Masculinity threat and gender ideology suppress men's language learning motivation. *Group Processes & Intergroup Relations*, 23(2), 301-318. <https://doi.org/10.1177/1368430219835025>
- Connor, C. M., Morrison, F. J., Fishman, B., Giuliani, S., Luck, M., Underwood, P. S., Bayraktar, A., Crowe, E. C. & Schatschneider, C. (2011). Testing the impact of child characteristics × instruction interactions on third graders' reading comprehension by differentiating literacy instruction. *Reading Research Quarterly*, 46(3), 189-221. <https://doi.org/10.1598/RRQ.46.3.1>
- Cvencek, D., Meltzoff, A. N. & Kapur, M. (2014). Cognitive consistency and math-gender stereotypes in Singaporean children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 117(1), 73-91. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2013.07.018>
- Cvencek, D., Meltzoff, A. N. & Greenwald, A. G. (2011). Math-gender stereotypes in elementary school children. *Child Development*, 82, 766-779. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01529.x>
- Deaux, K. & LaFrance, M. (1998). Gender. In D.T. Gilbert, S. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), *The handbook of social psychology* (4th ed., pp. 788-827). McGraw Hill.
- del Río, M. F., Susperregui, M. I., Strasser, K., Cvencek, D., Iturra, C., Gallardo, I. & Meltzoff, A. N. (2021). Early sources of children's math achievement in Chile: The role of parental beliefs and feelings about math. *Early Education and Development*, 32(5), 637-652. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1799617>
- Durik, A. M., Vida, M. & Eccles, J. S. (2006). Task values and ability beliefs as predictors of high school literacy choices: a developmental analysis. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 382-393. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.2.382>
- Dutro, E. (2003). "Us boys like to read football and boy stuff": Reading masculinities, performing boyhood. *Journal of Literacy Research*, 34(4), 465-500. https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3404_4
- Eccles, J. S. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives: Psychological and sociological approaches* (pp. 75-146). Freeman.
- Eccles, J. S. (1987). Gender roles and women's achievement-related decisions. *Psychology of Women Quarterly*, 11(2), 135-171. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.1987.tb00781.x>
- Eccles, J. S. (1989). Bringing young women to math and science. In M. Crawford & M. Gentry (Eds.), *Gender and thought: Psychological perspectives* (pp. 36-58). Springer-Verlag.
- Eccles, J. S. (1994). Understanding women's educational and occupational choices: Applying the Eccles et al. model of achievement-related choices. *Psychology of Women Quarterly*, 4, 585-609. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.1994.tb01049.x>
- Eccles, J. S., Adler, T. F. & Kaczala, C. M. (1982). Socialization of achievement attitudes and beliefs: Parental influences. *Child Development*, 53, 310-321. <https://doi.org/10.2307/1128973>
- Eccles, J. S., Jacobs, J. E. & Harold, R. D. (1990). Gender role stereotypes, expectancy effects, and parents' socialization of gender differences. *Journal of Social Issues*, 46(2), 183-201. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1990.tb01929.x>
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101859. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859>
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Harold, R. D. & Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64(3), 830-847. <https://doi.org/10.2307/1131221>
- Educational Quality Agency (2019). *PISA 2018. Entrega de resultados*. http://archivos.agenciaeducacion.cl/PISA_2018-Entrega_de_Resultados_Chile.pdf
- Educational Quality Agency (2024). *Resultados educativos 2023*. MINEDUC. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2024/03/Entrega-Resultados-Nacionales-SIMce-2023-FINAL-1.pdf>
- Egan, S. K. & Perry, D. G. (2001). Gender identity: A multidimensional analysis with implications for psychosocial adjustment. *Developmental Psychology*, 37, 451-463. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.37.4.451>
- Entwisle, D. R., Alexander, K. L. & Olson, L. S. (2007). Early schooling: The handicap of being poor and male. *Sociology of Education*, 80(2), 114-138. <https://doi.org/10.1177/003804070708000202>
- Espinoza, A. M. & Strasser, K. (2020). Is reading a feminine domain? The role of gender identity and stereotypes in reading motivation in Chile. *Social Psychology of Education*, 23(4), 861-890. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09571-1>
- Espinoza, A. M. & Taut, S. (2020). Gender and psychological variables as key factors in mathematics learning: A study of seventh graders in Chile. *International Journal of Educational Research*, 103, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101611>
- Espinoza, A. M. & Taut, S. (2016). El rol del género en las interacciones pedagógicas de aulas de matemáticas chilenas. *Psykhe*, 25(2), 1-18. <https://ojs.uc.cl/index.php/psykhe/article/view/19751/16283>
- Fennema, E., Peterson, P. L., Carpenter, T. P. & Lubinski, C. A. (1990). Teachers' attributions and beliefs about girls, boys, and mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 21, 55-69. <https://doi.org/10.1007/BF00311015>
- Figlio, D., Karbownik, K., Roth, J. & Wasserman, M. (2019). Family disadvantage and the gender gap in behavioral and educational outcomes. *American Economic Journal: Applied Economics*, 11(3), 338-381. <http://dx.doi.org/10.1257/app.20170571>
- Fogliati, V. J. & Bussey, K. (2013). Stereotype threat reduces motivation to improve: Effects of stereotype threat and feedback on women's intentions to improve mathematical ability. *Psychology of Women Quarterly*, 37(3), 310-324. <https://doi.org/10.1177/0361684313480045>

- Freedman-Doan, C., Wigfield, A., Eccles, J. S., Blumenfeld, P., Arbretton, A. & Harold, R. D. (2000). What am I best at? Grade and gender differences in children's beliefs about ability improvement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(4), 379-402. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(00\)00046-0](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(00)00046-0)
- Gambrell, L., Palmer, B., Codling, R. & Mazzoni, S. (1996). Assessing motivation to read. *The Reading Teacher*, 49(7), 518-533. <https://doi.org/10.1598/RT.49.7.2>
- Gelber, D., Treviño, E. & Inostroza, P. (2016). *Inequidad de género en los logros de aprendizaje en educación primaria. ¿Qué nos puede decir TERCE?* Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO).
- Guimond, S., & Roussel, L. (2001). Bragging about one's school grades: Gender stereotyping and students' perception of their abilities in science, mathematics, and language. *Social Psychology of Education*, 4(3-4), 275-293. <https://doi.org/10.1023/A:1011332704215>
- Gunderson, E. A., Ramirez, G., Levine, S. C. & Beilock, S. L. (2012). The role of parents and teachers in the development of gender-related math attitudes. *Sex Roles*, 66, 153-166. <https://doi.org/10.1007/s11199-011-9996-2>
- Hedges, L. V. & Nowell, A. (1995). Sex differences in mental test scores, variability, and numbers of high-scoring individuals. *Science*, 269(5229), 41-45. <https://doi.org/10.1126/science.7604277>
- Heyder, A., Kessels, U. & Steinmayr, R. (2017). Explaining academic—Track boys' underachievement in language grades: Not a lack of aptitude but students' motivational beliefs and parents' perceptions? *British Journal of Educational Psychology*, 87(2), 205-223. <https://doi.org/10.1111/bjep.12145>
- Hochweber, J. & Vieluf, S. (2018). Gender differences in reading achievement and enjoyment of reading: The role of perceived teaching quality. *The Journal of Educational Research*, 111(3), 268-283. <https://doi.org/10.1080/00220671.2016.1253536>
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6, 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Hyde, J. S. & Linn, M. C. (1988). Gender differences in verbal ability: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 104, 53-69. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.104.1.53>
- Jacobs, J. E. (1991). Influence of gender stereotypes on parent and child mathematics attitudes. *Journal of Educational Psychology* 83, 518-527. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.4.518>
- Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D., Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, 73(2), 509-527. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00421>
- Jussim, L. & Eccles, J. S. (1992). Teacher expectations: II. Construction and reflection of student achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 947-961. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.63.6.947>
- Kelley, M. J. & Decker, E. O. (2009). The current state of motivation to read between middle school students. *Reading Psychology*, 30(5), 466-485. <https://doi.org/10.1080/02702710902733535>
- Kessels, U., Heyder, A., Latsch, M. & Hannover, B. (2014). How gender differences in academic engagement relate to students' gender identity. *Educational Research*, 56(2), 220-229. <https://doi.org/10.1080/00131881.2014.898916>
- Kessels, U., Rau, M. & Hannover, B. (2006). What goes well with physics? Measuring and altering the image of science. *British Journal of Educational Psychology*, 74(4), 761-780. <https://doi.org/10.1348/000709905X59961>
- Kuklinski, M. R. & Weinstein, R. S. (2001). Classroom and developmental differences in a path model of teacher expectancy effects. *Child Development*, 72, 1554-1578. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00365>
- Lagaert, S., Van Houtte, M. & Roose, H. (2017). Engendering culture: The relationship of gender identity and pressure for gender conformity with adolescents' interests in the arts and literature. *Sex Roles*, 77(7), 482-495. <https://doi.org/10.1007/s11199-017-0738-y>
- Li, Q. (1999). Teachers' beliefs and gender differences in mathematics: A review. *Educational Research*, 41, 63-76. <https://doi.org/10.1080/0013188990410106>
- Lips, H. M. (2020). *Sex & gender: An introduction* (7th ed.). Waveland Press.
- Logel, C., Walton, G. M., Spencer, S. J., Iserman, E. C., von Hippel, W. & Bell, A. E. (2009). Interacting with sexist men triggers social identity threat among female engineers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96, 1089-1103. <https://doi.org/10.1037/a0015703>
- Malloy, J. A., Marinak, B. A., Gambrell, L. B. & Mazzoni, S. A. (2013). Assessing motivation to read. *The Reading Teacher*, 67(4), 273-282. <https://doi.org/10.1002/trtr.1215>
- Makarova, E. & Herzog, W. (2015). Trapped in the gender stereotype? The image of science among secondary school students and teachers. *Equality, Diversity and Inclusion*, 34(2), 106-123. <https://doi.org/10.1108/EDI-11-2013-0097>
- Marinak, B. A. & Gambrell, L. B. (2010). Reading motivation: Exploring the elementary gender gap. *Literacy Research and Instruction*, 49(2), 129-141. <https://doi.org/10.1080/19388070902803795>
- Martinot, D., Bages, C. & Desert, M. (2012). French children's awareness of gender stereotypes about mathematics and reading: When girls improve their reputation in math. *Sex Roles*, 66 (3-4), 210-219. <https://doi.org/10.1007/s11199-011-0032-3>
- Mateo M. A. & Fernández, J. (1991). La dimensionalidad de los conceptos de masculinidad y feminidad. *Investigaciones Psicológicas*, 9, 95-116.
- McGeown, S. P. (2015). Sex or gender identity? Understanding children's reading choices and motivation. *Journal of Research in Reading*, 38(1), 35-46. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2012.01546.x>
- McGeown, S., Goodwin, H., Henderson, N. & Wright, P. (2012). Gender differences in reading motivation: Does gender or gender identity provide a better account? *Journal of Research in Reading*, 35(3), 328-336. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01481.x>
- McGeown, S. & Warhurst, A. (2019). Sex differences in education: exploring children's gender identity. *Educational Psychology*, 40(1), 103-119. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1640349>
- McKenna, M. C., Conradi, K., Lawrence, C., Jang, B. G. & Meyer, J. P. (2012). Reading attitudes of middle school students: Results of a US survey. *Reading Research Quarterly*, 47(3), 283-306. <https://doi.org/10.1002/rrq.021>
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P. & Hooper, M. (2017). *PIRLS 2016 international results in reading*. <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/>
- Muntoni, F. & Retelsdorf, J. (2019). At their children's expense: How parents' gender stereotypes affect their children's reading outcomes. *Learning and Instruction*, 60, 95-103. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.12.002>
- Muntoni, F. & Retelsdorf, J. (2018). Gender-specific teacher expectations in reading—the role of teachers' gender stereotypes. *Contemporary Educational Psychology*, 54, 212-220. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.06.012>

- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (1998-2017). *Mplus user's guide. Eighth edition.* Muthén & Muthén. https://www.statmodel.com/download/usersguide/MplusUserGuideVer_8.pdf
- National Council of Education (2023). Informe tendencias de estadísticas de educación superior de pregrado por sexo 2005-2023. https://cned.cl/wp-content/uploads/2023/12/indices_tendencias_de_matricula_porsexo_2023.pdf
- Navarro, M., Orellana, P. & Baldwin, P. (2018). Validation of the reading motivation scale in Chilean elementary school students. *Psyche*, 27(1), 1-17. <https://ojs.uc.cl/index.php/psyche/article/view/20161/16661>
- Nowicki, E. A. & Lopata, J. (2017). Children's implicit and explicit gender stereotypes about mathematics and reading ability. *Social Psychology of Education*, 20(2), 329-345. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9313-y>
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). (2010). *PISA 2009 results: Learning to learn: Student engagement, strategies and practices* (Vol. 3). PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264083943-en>
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). (2019). *PISA 2018 results (Volume II): Where all students can succeed.* PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). (2023a). *Equity and inclusion in education: Finding strength through diversity.* OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e9072e21-en>
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). (2023b). *PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education.* PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Palardy, G. J. & Rumberger, R. W. (2008). Teacher effectiveness in first grade: The importance of background qualifications, attitudes, and instructional practices for student learning. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 30, 111-140. <https://doi.org/10.3102/0162373708317680>
- Plante, I., De la Sablonnière, R., Aronson, J. M. & Théorêt, M. (2013). Gender stereotype endorsement and achievement-related outcomes: The role of competence beliefs and task values. *Contemporary Educational Psychology*, 38(3), 225-235. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2013.03.004>
- Pitcher, S. M., Albright, L. K., DeLaney, C. J., Walker, N. T., Seunariningsih, K., Mogge, S., Headly, K. N., Gentry Ridgeway, V., Peck, S., Hunt, R. & Dunston, P. J. (2007). Assessing adolescents' motivation to read. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50(5), 378-396. <https://doi.org/10.1598/JAAL.50.5.5>
- Retelsdorf, J., Schwartz, K. & Asbrock, F. (2015). "Michael can't read!" Teachers' gender stereotypes and boys' reading self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 107, 186-194. <https://doi.org/10.1037/a0037107>
- Rocha-Sánchez, T. E. (2009). Development of gender role identity in psycho-socio-cultural perspective: a conceptual path. *Interamerican Journal of Psychology*, 43(2), 250-259. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0034-96902009000200006&script=sci_abstract
- Rocha-Sánchez, T. E. & Díaz-Loving, R. (2011). Development of multifactorial gender identity scale for Mexican population. *International Journal of Social Psychology*, 26(2), 191-206. <https://doi.org/10.1174/021347411795448965>
- Schumacker, E. & Lomax, G. (2016). (4th ed). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modelling.* Routledge.
- Shields, S. (2008). Gender: An Intersectionality Perspective. *Sex Roles*, 59, 301-311. <https://doi.org/10.1007/s11199-008-9501-8>
- Snow, C. E., Burns, M. S. & Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children.* National Academy Press.
- Snow, C. E. (2002). *Reading for understanding: Toward a R&D program in reading comprehension.* RAND.
- Spence, J. (1993). Gender-related traits and gender ideology: Evidence for a multifactorial theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 624-635. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.64.4.624>
- Spencer, S. J., Logel, C. & Davies, P. G. (2016). Stereotype threat. *Annual Review of Psychology*, 67, 415-437. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-073115-103235>
- Spinath, B., Spinath, F. M., Harlaar, N. & Plomin, R. (2004). Predicting school achievement from general cognitive ability, self-perceived ability, and intrinsic value. *Intelligence*, 34(4), 363-374. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2005.11.004>
- Steffens, M. C. & Jelenec, P. (2011). Separating implicit gender stereotypes regarding math and language: Implicit ability stereotypes are self-serving for boys and men, but not for girls and women. *Sex Roles* 64, 324-335. <https://doi.org/10.1007/s11199-010-9924-x>
- Steele, C. M. (1997). A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance. *American Psychologist*, 52, 613-629. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.6.613>
- Tajfel, H. (1974). Social identity and intergroup behaviour. *Social science information*, 13(2), 65-93. <https://doi.org/10.1177/053901847401300204>
- Tajfel, H. & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel & L. W. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (pp. 7-24). Nelson Hall.
- Thoman, D. B., Smith, J. L., Brown, E. R., Chase, J. & Lee, J. Y. K. (2013). Beyond performance: A motivational experiences model of stereotype threat. *Educational Psychology Review*, 25(2), 211-243. <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9219-1>
- Tiedemann, J. (2000a). Parents' gender stereotypes and teachers' beliefs as predictors of children's concept of their mathematical ability in elementary school. *Journal of Educational Psychology*, 92, 144-151. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.1.144>
- Tiedemann, J. (2000b). Gender-related beliefs of teachers in elementary school mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 41, 191-207. <https://doi.org/10.1023/A:1003953801526>
- Tiedemann, J. (2002). Teachers' gender stereotypes as determinants of teacher perceptions in elementary school mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 50, 49-62. <https://doi.org/10.1023/A:1020518104346>
- Tinsley, H. E. & Brown, S. D. (Eds.). (2000). *Handbook of applied multivariate statistics and mathematical modeling.* Academic Press.
- Tomasetto, C., Mirisola, A., Galdi, S. & Cadinu, M. (2015). Parents' math-gender stereotypes, children's self-perception of ability, and children's appraisal of parents' evaluations in 6-year-olds. *Contemporary Educational Psychology*, 42, 186-198. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.06.007>
- UNESCO. (2012). *World Atlas of gender equality in education.* UNESCO Editions.
- Vafaei, A., Alvarado, B., Tomás, C., Muro, C., Martínez, B. & Zunzunegui, M. V. (2014). The validity of the 12-item Bem Sex Role Inventory in older English population: An examination of the androgyny model. *Archives of Gerontology and Geriatrics*, 59(2), 257-263. <https://doi.org/10.1016/j.archger.2014.05.012>
- Valenzuela, J. P., Bellei, C. & de los Ríos, D. (2013). Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system: The case of Chile. *Journal of Education Policy*, 19, 217-241. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.806995>
- Vantieghem, W., Vermeersch, H. & Van Houtte, M. (2014). Why "gender" disappeared from the gender gap: (Re-)introducing gender identity theory to educational gender gap research. *Social Psychology of Education*, 17(3), 357-381. <https://doi.org/10.1007/s11218-014-9248-8>

- Watt, H. M. (2004). Development of adolescents' self-perceptions, values, and task perceptions according to gender and domain in 7th- through 11th-grade Australian students. *Child Development, 75*(5), 1556-1574. <https://www.jstor.org/stable/3696500>
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 68-81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R. & Davis-Kean, P. (2006). Development of achievement motivation. *Handbook of Child Psychology, 3*, 933-1002.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Yoon, K. S., Harold, R. D., Arbreton, A. J. A., Freedman-Doan, C. & Blumenfeld, P. C. (1997). Change in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A 3-year study. *Journal of Educational Psychology, 89*, 451-469. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.451>
- Wigfield, A., Muenks, K. & Eccles, J. S. (2021). Achievement motivation: What we know and where we are going. *Annual Review of Developmental Psychology, 3*, 87-111. <https://doi.org/10.1146/annurev-devpsych-050720-103500>
- Wolter, I., Braun, E. & Hannover, B. (2015). Reading is for girls!?! The negative impact of preschool teachers' traditional gender role attitudes on boys' reading related motivation and skills. *Frontiers in psychology, 6*, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01267>
- Wood, W. & Eagly, A. H. (2009). Gender identity. In R. H. M. Leary (Ed.), *Handbook of individual differences in social behavior* (pp. 109-125). Guilford Press.
- Wood, W. & Eagly, A. H. (2015). Two traditions of research on gender identity. *Sex Roles, 73*(11), 461-473. <https://doi.org/10.1007/s11199-015-0480-2>

Anexos

Anexo A

Resultados del modelo de medición estandarizado para la muestra completa (N=303).

Variable latente Autoconcepto lector		Estimación	E.E.	Est./E.E.	Valor p
Código del ítem	Afirmación del ítem				
ML_AC_1R	Mis amigos creen que yo soy:	0.773	0.028	27541	0.000
ML_AC_3	Yo leo:	0.609	0.041	14987	0.000
ML_AC_5R	Cuando leo y encuentro una palabra que no conozco:	0.505	0.047	10689	0.000
ML_AC_7R	Cuando leo solo, entiendo:	0.463	0.050	9275	0.000
ML_AC_9	Yo soy:	0.862	0.022	39669	0.000
ML_AC15R	Leer es:	0.618	0.040	15468	0.000
ML_AC_19	Cuando leo en voz alta, yo soy un/a:	0.485	0.048	10081	0.000
Variable latente Valor asociado a la lectura					
ML_VA_2	Leer un libro es algo que me a mí gusta hacer:	0.856	0.020	42679	0.000
ML_VA_6	Yo le cuento a mis amigos/as sobre los buenos libros que leo:	0.594	0.040	14760	0.000
ML_VA_8R	Las personas que leen mucho son:	0.546	0.044	12506	0.000
ML_VA10R	Yo creo que las bibliotecas lo son:	0.690	0.033	20630	0.000
ML_VA_14	Creo que leer es:	0.840	0.021	39671	0.000
ML_VA_16	Cuando sea adulto yo:	0.769	0.027	28453	0.000
ML_VA20R	Si alguien me regalara un libro por mi cumpleaños, yo me sentiría:	0.545	0.043	12551	0.000
Variable latente Rasgos expresivos					
ID_II_36	Cálido/a	0.774	0.028	27625	0.000
ID_II_15	Cariñoso/a	0.858	0.022	39293	0.000
ID_II_8	Tierno/a	0.814	0.025	32823	0.000
ID_II_7	Amable	0.532	0.046	11620	0.000
ID_II_47	Sensible a las necesidades de los/as demás	0.522	0.047	11042	0.000
ID_II_54	Emocional	0.619	0.040	15611	0.000
Variable latente Rasgos instrumentales					
ID_II_3	Agresivo/a	0.536	0.055	9708	0.000
ID_II_4	Competitivo/a	0.416	0.059	7014	0.000
ID_II_38	Mandón/a	0.531	0.054	9795	0.000
ID_II_49	Dominante	0.753	0.048	15756	0.000
Variable latente Roles de género femeninos					
ID_I_3	Converso y escucho sus problemas para ayudarlos/as.	0.722	0.033	21.916	0.000
ID_I_4	Los/as apoyo emocionalmente en todo momento	0.875	0.024	36.486	0.000

ID_I_5	Los/as aconsejo cada vez que tienen problemas.	0.837	0.026	32.471	0.000
Variable latente	Roles de género masculinos				
ID_I_6	Tomo las decisiones más importantes de la relación.	0.465	0.059	7.911	0.000
ID_I_7	Tengo el control sobre ellos/as.	0.778	0.051	15.116	0.000
ID_I_8	Tengo la última palabra en las actividades que realizamos.	0.612	0.050	12.135	0.000
Variable latente	Estereotipos de género sobre las habilidades lectoras				
EGL_EX4	Obtienen mejores notas en lectura.	0.607	0.042	14.335	0.000
EGL_EX5R	Se suelen equivocar en las tareas de comprensión de lectura.	0.786	0.030	26.249	0.000
EGL_EX6R	Necesitan ayuda para comprender textos complejos.	0.641	0.040	15.957	0.000
EGL_EX7R	Deben esforzarse para poder leer bien.	0.606	0.042	14.330	0.000
EGL_EX8R	Encuentran difícil la lectura.	0.629	0.041	15.438	0.000
EGL_EX9	Tienen facilidad para leer textos complejos.	0.578	0.044	13.129	0.000
Variable latente	Estereotipos de género sobre la motivación lectora				
EGL_MT10	Les gusta leer.	0.669	0.039	17.348	0.000
EGL_MT12	Participan en actividades que involucran la lectura.	0.567	0.044	12.741	0.000
EGL_MT13	Piensen que la lectura es interesante.	0.736	0.033	22.602	0.000
EGL_MT14	Se preocupan si es que no les va bien en lectura.	0.596	0.043	13.943	0.000
EGL_MT16	Leen muchos libros.	0.739	0.032	22.827	0.000
EGL_M17R	Les aburre leer.	0.726	0.033	21.823	0.000

Nota. E.E.: Error estándar.

Anexo B

Resultados de modelos estandarizados multigrupo: Modelos de medición en muestra de estudiantes hombres y mujeres.

	Modelo de medición Grupo estudiantes hombres				Modelo de medición Grupo estudiantes mujeres			
	Estimación Hombres	E.E. Hombres	Est./E.E. Varones	P-valor Hombres	Estimación Mujeres	E.E. Mujeres	Est./E.E. Mujeres	P-valor Mujeres
Autoconcepto lector POR								
ML_AC_1R	0.766	0.036	21.376	0.000	0.778	0.035	22.164	0.000
ML_AC_3	0.569	0.052	10.949	0.000	0.621	0.046	13.608	0.000
ML_AC_5R	0.422	0.051	8.355	0.000	0.550	0.053	10.403	0.000
ML_AC_7R	0.378	0.052	7.303	0.000	0.505	0.055	9.160	0.000
ML_AC_9	0.837	0.030	27.624	0.000	0.886	0.026	34.595	0.000
ML_AC15R	0.566	0.050	11.291	0.000	0.644	0.044	14.503	0.000
ML_AC_19	0.445	0.054	8.260	0.000	0.498	0.053	9.409	0.000
Valor asociado a la lectura POR								
ML_VA_2	0.833	0.029	28.326	0.000	0.859	0.025	34.818	0.000
ML_VA_6	0.586	0.049	12.067	0.000	0.579	0.045	12.734	0.000
ML_VA_8R	0.514	0.052	9.869	0.000	0.534	0.048	11.095	0.000
ML_VA10R	0.613	0.043	14.364	0.000	0.757	0.036	21.269	0.000
ML_VA_14	0.817	0.031	26.251	0.000	0.841	0.027	31.639	0.000
ML_VA_16	0.717	0.037	19.506	0.000	0.800	0.032	24.811	0.000
ML_VA20R	0.521	0.048	10.874	0.000	0.543	0.051	10.709	0.000
Rasgos expresivos POR								
ID_II_36	0.767	0.036	21.522	0.000	0.773	0.035	21.810	0.000
ID_II_15	0.838	0.031	27.261	0.000	0.878	0.026	34.092	0.000
ID_II_8	0.796	0.032	25.136	0.000	0.843	0.030	27.837	0.000
ID_II_7	0.538	0.053	10.150	0.000	0.533	0.050	10.604	0.000
ID_II_47	0.557	0.056	9.929	0.000	0.510	0.050	10.245	0.000
ID_II_54	0.641	0.046	13.923	0.000	0.588	0.047	12.413	0.000
Rasgos instrumentales POR								
ID_II_3	0.562	0.065	8.588	0.000	0.526	0.061	8.593	0.000
ID_II_4	0.507	0.070	7.251	0.000	0.378	0.057	6.628	0.000
ID_II_38	0.571	0.063	9.030	0.000	0.439	0.065	6.756	0.000
ID_II_49	0.763	0.055	13.981	0.000	0.693	0.067	10.320	0.000
Roles de género femeninos POR								
ID_I_3	0.741	0.038	19.363	0.000	0.647	0.046	14.029	0.000
ID_I_4	0.874	0.030	29.285	0.000	0.850	0.036	23.628	0.000
ID_I_5	0.836	0.032	26.287	0.000	0.761	0.040	19.040	0.000

Roles de género masculinos POR								
ID_I_6	0.495	0.061	7.995	0.000	0.483	0.053	7.783	0.000
ID_I_7	0.748	0.071	10.460	0.000	0.736	0.069	10.682	0.000
ID_I_8	0.639	0.063	10.208	0.000	0.642	0.070	9.171	0.000
EGL sobre habilidades POR								
EGL_EX4	0.584	0.052	11.222	0.000	0.633	0.048	13.310	0.000
EGL_EX5R	0.738	0.040	18.590	0.000	0.839	0.035	24.117	0.000
EGL_EX6R	0.607	0.051	11.813	0.000	0.662	0.045	14.612	0.000
EGL_EX7R	0.602	0.048	12.539	0.000	0.596	0.053	11.298	0.000
EGL_EX8R	0.629	0.047	13.303	0.000	0.644	0.049	13.253	0.000
EGL_EX9	0.549	0.059	9.335	0.000	0.590	0.048	12.359	0.000
EGL sobre la Motivación POR								
EGL_MT10	0.649	0.049	13.157	0.000	0.689	0.043	15.988	0.000
EGL_MT12	0.518	0.050	10.302	0.000	0.609	0.051	11.975	0.000
EGL_MT13	0.745	0.040	18.526	0.000	0.739	0.040	18.683	0.000
EGL_MT14	0.608	0.049	12.412	0.000	0.587	0.050	11.657	0.000
EGL_MT16	0.699	0.041	17.102	0.000	0.782	0.039	20.246	0.000
EGL_M17R	0.725	0.042	17.257	0.000	0.726	0.040	18.011	0.000

Nota. E.E.: Error estándar.

Anexo C*Efectos totales, indirectos y directos del sexo en la motivación lectora.*

Efectos del sexo de estudiantes en el autoconcepto de lectura				
	Estimación	E.E.	Intervalos de confianza 95	Valor p
Efecto total	0.176	0.060	0.051 - 0.290	0.003
Efecto indirecto total	0.004	0.033	-0.068 - 0.077	0.905
Efecto indirecto específico 1				
Rasgos expresivos				
Sexo del estudiantado	0.003	0.005	-0.010 - 0.020	0.597
Efecto indirecto específico 2				
Rasgos instrumentales				
Sexo del estudiantado	-0.007	0.017	-0.061 - 0.037	0.694
Efecto indirecto específico 3				
Roles de género femeninos				
Sexo del estudiantado	0.016	0.029	-0.042 - 0.076	0.574
Efecto indirecto específico 4				
Roles de género masculinos				
Sexo del estudiantado	-0.009	0.020	-0.060 - 0.044	0.662
Efecto directo				
Sexo del estudiantado	0.172	0.068	0.027 - 0.310	0.011
Efectos del sexo en el valor asociado a la lectura				
Efecto total	0.278	0.056	0.167 - 0.383	0.000
Efecto indirecto total	0.014	0.031	-0.048 - 0.077	0.651
Efecto indirecto específico 1				
Rasgos expresivos				
Sexo del estudiantado	0.002	0.004	-0.009 - 0.017	0.688
Efecto indirecto específico 2				
Rasgos instrumentales				
Sexo del estudiantado	0.009	0.016	-0.030 - 0.054	0.566
Efecto indirecto específico 3				
Roles de género femeninos				
Sexo del estudiantado	0.002	0.028	-0.049 - 0.054	0.938
Efecto indirecto específico 4				
Roles de género masculinos				
Sexo del estudiantado	0.001	0.018	-0.043 - 0.047	0.954
Efecto directo				
Sexo del estudiantado	0.264	0.064	0.135 - 0.389	0.000

Nota. E.E.: Error estándar.

Anexo D*Resultados estandarizados del modelo multigrupo.*

	Modelo estructural grupo			Modelo estructural grupo		
	Estudiantes hombres			Estudiantes mujeres		
Autoconcepto lector	Estimación Hombres	E.E. Hombres	P-valor Hombres	Estimación Mujeres	E.E. Mujeres	P-valor Mujeres
Rasgos expresivos	0.084	0.129	0.516	-0.011	0.106	0.914
Rasgos instrumentales	-0.196	0.172	0.254	0.085	0.206	0.680
Roles de género femeninos	-0.125	0.139	0.371	0.199	0.112	0.075
Roles de género masculinos	0.384	0.190	0.073	-0.167	0.191	0.382
EGL sobre habilidades	0.094	0.195	0.630	0.428	0.160	0.008
EGL sobre la motivación	-0.013	0.196	0.947	-0.173	0.166	0.299
Valor asociado a la lectura						
Rasgos expresivos	-0.015	0.126	0.907	0.021	0.109	0.847
Rasgos instrumentales	-0.251	0.164	0.127	0.163	0.213	0.443
Roles de género femeninos	-0.036	0.137	0.792	0.045	0.116	0.701
Roles de género masculinos	0.204	0.186	0.274	-0.314	0.199	0.114
EGL sobre habilidades	0.342	0.191	0.093	0.084	0.186	0.651
EGL sobre la motivación	-0.424	0.189	0.023	-0.061	0.170	0.718

Nota: E.E.: Error estándar.

Fecha de recepción: Marzo de 2023

Fecha de aceptación: Abril de 2024