

Nueva política de admisión a pedagogía: efectos en la matrícula por género en Chile

Juan-Pablo Queupil, Javiera Ravest y María-Beatriz Fernández

RESUMEN

Este estudio examina la brecha de género en el acceso a programas de formación docente en Chile, según los criterios de acceso definidos en la nueva política de desarrollo profesional docente. Se identifican diferencias de género, se cuantifican y comparan sus tamaños del efecto entre 2015-2022 según las dimensiones: nivel socioeconómico, condición de ruralidad, y área de especialización en pedagogía. Los resultados muestran que la brecha en el factor basado en las notas de secundaria favorece a mujeres, mientras la brecha en la prueba estandarizada a hombres, existiendo categorías donde estas diferencias se acentúan. Comprender este efecto de los mecanismos de acceso en las desigualdades de género permite informar las políticas orientadas a la atracción y formación docente.

Palabras clave: acceso a la educación superior, género, formación de profesores, política educativa, Chile.

Juan-Pablo Queupil

jqueupil@ucsh.cl

Chileno. Ingeniero civil industrial, magíster en Gestión y Dirección de Empresas por la Universidad de Chile, y doctor en Liderazgo Educativo y Educación Internacional Comparada por The Pennsylvania State University (Estados Unidos). Es investigador del Centro de Investigación para la Transformación SocioEducativa, de la Universidad Católica Silva Henríquez (Chile). Temas de investigación: gestión y liderazgo educativo, perspectiva de género, justicia socioeducativa, política educativa, y desarrollo docente y directivo. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7324-9275>.

Javiera Ravest

javiera.ravest@uchile.cl

Chilena. Socióloga por la Universidad de Chile y máster en Ciencias Sociales por la Universidad de Bristol. Es investigadora de la Universidad de Chile. Temas de investigación: la sociología y economía de la educación; temáticas de diversidad, género y políticas públicas, y la aplicación de métodos cuantitativos, mixtos, con énfasis en ciencia de datos e investigación en proyectos a nivel internacional y en educación superior. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1279-0113>.

María-Beatriz Fernández

mbeatriz.fernandez@uchile.cl

Chilena. Psicóloga por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y doctora en Currículo e Instrucción por el Boston College (Estados Unidos). Es profesora asociada de la Universidad de Chile, donde se desempeña como investigadora del Instituto de Estudios Avanzados en Educación y como directora de la línea docentes. Temas de investigación: políticas de formación docente, investigación-acción en la formación docente, e indagación escolar y justicia social. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7639-2811>.



Nova política de admissão à pedagogia: efeitos sobre a matrícula por gênero no Chile

RESUMO

Este estudo examina a disparidade de gênero no acesso a programas de formação de docentes no Chile, de acordo com os critérios de acesso definidos na nova política de desenvolvimento profissional de professores. As diferenças de gênero são identificadas, quantificadas e seus tamanhos de efeito entre 2015-2022 são comparados de acordo com as dimensões: nível socioeconômico, ruralidade e área de especialização em pedagogia. Os resultados mostram que a disparidade no fator baseado nas notas do ensino médio favorece as mulheres, enquanto a disparidade na prova estandardizada favorece os homens, existindo categorias onde essas diferenças são acentuadas. Compreender esse efeito dos mecanismos de acesso sobre as desigualdades de gênero nos permite informar políticas voltadas para a atração e formação de professores.

Palavras chave: acesso ao ensino superior, gênero, formação de professores, política educacional, Chile.

New policy for access to initial teacher education in Chile: effects on enrollment by gender

ABSTRACT

This study examines the gender gap in access to teacher education programs in Chile, according to the admission criteria defined in the new teacher professional development policy. Gender differences are identified, quantified, and compared between 2015 and 2022 according to the following dimensions: socioeconomic status, rurality, and area of specialization in pedagogy. The results show that the gap in the factor based on high school grades favors women, while the gap in the standardized test favors men, and these differences are more pronounced. Understanding this effect of access mechanisms on gender inequalities allows us to inform policies aimed at attracting and training teachers.

Keywords: access to higher education, gender, teacher education, educational policy, Chile.

Recepción: 07/08/24. **Aprobación:** 08/02/25.

Introducción

Políticas de diversidad en la educación superior y de atracción de estudiantes a pedagogía

La desigualdad de género en la educación superior se expresa tanto en cobertura como también en diferentes dinámicas sociales. En América Latina y el Caribe, la participación de las mujeres en la educación superior supera a la de los hombres; no obstante, persisten brechas por áreas del conocimiento (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2022). Así, por un lado, existe una sobrerrepresentación de varones en áreas de ciencia, tecnología, ingeniería y matemática; y por otro, una participación mayoritaria de mujeres en áreas del cuidado como salud y educación (CEPAL, 2022; De Garay y Del Valle Díaz-Muñoz, 2012; Organización de Estados Iberoamericanos [OEI], 2018). Por ello, a nivel global las iniciativas de equidad y diversidad se han convertido en una prioridad en los sistemas de educación superior, traducida en políticas y planes de desarrollo institucional (Tamtik y Guenter, 2019) y una especial atención a los mecanismos de acceso y su relación con desigualdades de género y sociales (Barbosa-Camargo, García-Sánchez y Ridao-Carlino, 2023; Brathwaite, 2003; García de Fanelli y Jacinto, 2010). Si bien existen dispositivos específicos de admisión (evaluaciones especiales, entrevistas, cartas de motivación, entre otros), a nivel mundial suele predominar la selección basada en notas y calificaciones de la educación secundaria, como en pruebas estandarizadas. La evidencia ha mostrado que las notas tienen mejor predictividad del desempeño académico en la educación terciaria (Gil, Frites y Muñoz, 2014; Larroucau, Ríos y Mizala, 2015; Olani, 2009) y que tienden a favorecer a mujeres, mientras las pruebas estandarizadas beneficiarían a varones, particularmente en matemática (DiPrete y Buchmann, 2013; Hyde, 2014; Olani, 2009; Pérez Mejías *et al.*, 2021). En ese contexto, las políticas de acceso deben habilitar mecanismos de inclusión que

consideren las problemáticas de género en los procesos educativos con el fin de analizar tales brechas.

Por su parte, las políticas educativas que buscan mejorar la profesión docente también se han expandido globalmente, abarcando iniciativas en distintos niveles (formación, ejercicio, desarrollo profesional, liderazgo, etc.) y poblaciones objetivo (estudiantado, profesorado o comunidades). Así, destacan aquellas iniciativas orientadas a la regulación de la calidad, el acceso a la formación docente y la inserción a la profesión. Si bien los procedimientos de evaluación y acceso difieren entre países, la tendencia observada es el incremento de los requisitos de ingreso para reclutar postulantes con antecedentes académicos destacados, siguiendo las recomendaciones de organismos internacionales (Kosnik, Brown y Beck, 2005; Darmody y Smyth, 2016; Pipere, Kravale-Paulina y Oļehnoviča, 2022). Los estudios que evalúan estas medidas las relacionan con el desempeño del estudiantado de pedagogía o docentes en ejercicio, así como su interacción con otras políticas de aseguramiento de calidad en la educación (Darling-Hammond *et al.*, 2017; Ingvarson y Rowley, 2017). No obstante, los efectos de tales medidas en la matrícula pueden ser contraproducentes para varones, como también según la condición étnica, racial y el nivel socioeconómico (Childs *et al.*, 2011; Van Overschelde y López, 2018).

La incorporación de una perspectiva de género que explore las consecuencias de las políticas de incremento de requisitos de acceso universitario pareciera ser un aspecto poco explorado, por lo que es pertinente indagar si estas políticas han permitido una transformación en la composición de la matrícula o si tienden a reforzar la feminización o masculinización de ciertas áreas de la pedagogía y formación inicial docente.

Nueva política docente en Chile y cambios en el acceso a carreras de pedagogía

Hasta la fecha, el sistema de acceso universitario en



Chile considera los siguientes factores de selección:¹

- Dos pruebas estandarizadas obligatorias de Lenguaje (español) y Matemática (en adelante, 'LYM').
- Dos pruebas estandarizadas optativas: Historia y Ciencias Sociales.
- Promedio de Notas de Egreso de Enseñanza Media (NEM) o secundaria.
- Puntaje Ranking: indica la posición relativa del estudiante al egreso de la secundaria.

Junto con ello, el 2016 en el país se creó el Sistema de Desarrollo Profesional Docente,² lo que implicó cambios en el acceso a los programas de pedagogías de futuros docentes, aumentando los requisitos basados en estos factores de selección. Ésta es la primera ocasión que se fijan criterios específicos para postular a la formación inicial docente (Montero y Fernández, 2022), que antes se regía por los requisitos generales para postular a todas las carreras de universidades del sistema de admisión del país (que consistía en obtener 450 puntos como promedio entre las pruebas LYM). En específico, desde el 2017 se establecen los siguientes criterios mínimos para acceder a pedagogías (Ley núm. 20.903, 2016): a) puntaje promedio de las pruebas de LYM que le sitúe en el percentil 50 o superior (alrededor de 500 puntos); b) promedio NEM dentro del 30% superior de su establecimiento educacional. Esto equivale a un Puntaje Ranking cuyo piso varía entre 555 y 595 puntos, según establecimiento educativo; o c) aprobar un programa de preparación y acceso a carreras de pedagogía.³ Esta disposición se alinea con el objetivo de mejorar la calidad de la educación y la profesión docente mediante la formación de un profesorado calificado. Para ello, se vale de prácticas de

admisión universitarias que aumentan su exigencia con el objetivo de reclutar postulantes altamente adecuados para el programa y la profesión (Fallon y Ackley, 2003; Kosnik *et al.*, 2005).

Sin embargo, a partir de esta política es escaso el conocimiento sobre los potenciales efectos o cambios en las características sociodemográficas y en la equidad para quienes se matriculan en la formación docente. En particular, el género es una dimensión relevante en los estudios sobre admisión a la educación superior (Ordorika, 2015; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2006), especialmente en las carreras de educación, por su alta feminización (Elacqua *et al.*, 2022). Además, otras variables han mostrado relevancia en este tipo de análisis, tales como el tipo de establecimiento de egreso de educación secundaria de los postulantes (Elacqua *et al.*, 2022; Villalobos *et al.*, 2020), su nivel socioeconómico (Akiba, Letendre y Scribner, 2007; Arribas *et al.*, 2022), la dimensión rural o urbana de procedencia (Organisation for Economic Cooperation and Development [OCDE], 2019) y la especialización en formación docente seleccionada (Said-Hung, Gratacós y Valencia, 2017).

Considerando los nuevos requisitos de admisión a la formación docente, así como el debate internacional sobre los efectos de este tipo de políticas, junto con la preocupación por una posible escasez de docentes para los próximos años (UNESCO, 2016, 2022; González-Escobar *et al.*, 2020), parece pertinente dimensionar lo anterior para el caso chileno, pues esta carencia puede agravarse por una eventual falta de diversidad en el profesorado.

Consideraciones sobre las diferencias de género

El propósito de este estudio es analizar la brecha

¹ Dichos factores siguen una escala estandarizada de 150 a 850 puntos, con base en una media de 500 puntos y una desviación estándar de 110 puntos (Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo [DEMRE], 2019).

² Ley núm. 20.903 (2016).

³ Esta forma de ingreso existe desde 2016 y cada año representa menos del 5% de los ingresos a programas de formación docente.

de género en el acceso a programas de formación docente en Chile al alero de la implementación de nuevos requisitos de admisión, de acuerdo con características sociodemográficas de sus postulantes. La importancia de estudiar las brechas de género en el rendimiento educativo permite entender parte de las fuentes de desigualdad, posibilita el aumento del rendimiento y mejora la comprensión del aprendizaje (OECD, 2009). Este estudio reconoce que las diferencias de género abarcan un espectro mucho mayor que el binarismo sexual (hombre/mujer) y que todas estas diferencias se derivan de las características de los sistemas educativos y de la equidad de género en la sociedad (Hyde, 2014). Así, la evidencia señala que la discriminación de género es el factor más importante para su explicación. Por ejemplo, ciertas prácticas dentro de las escuelas suelen mostrar estereotipos y opiniones generizadas sobre las capacidades y habilidades del estudiantado según su género e identidad sexual. Estas nociones de género, estereotipos y diferenciaciones son asimiladas tempranamente desde la infancia y tienen un efecto inmediato en los intereses de las personas (Mora, Muñoz y Villareal, 2002; Robinson y Lubienski, 2011). Esto implica que las personas toman decisiones sobre trayectorias profesionales y vitales, influidas por esta socialización.

Sin embargo, por las características de codificación de los datos disponibles sólo es posible analizar esta brecha en la diferencia entre quienes se definen como “femenino” y “masculino”. Teniendo presente esta limitación, se analiza el despliegue de la brecha de género para sujetos definidos como hombres y mujeres entre los años 2015 y 2022, en los factores de selección de estos programas (tanto Puntaje Ranking como en pruebas obligatorias), calculando los tamaños del efecto de las brechas para las siguientes dimensiones: nivel socioeconómico, condición de ruralidad y área de especialización, analizando su significancia y magnitud en el tiempo. Los dos primeros años del análisis se consideran como línea base antes de la implementación de la ley.

Metodología

El diseño metodológico es transversal (Rafferty, 2015) y analiza temporalmente la tendencia de la brecha de género en los resultados de acceso a programas de formación docente, tomando una muestra diferente de la población a lo largo del tiempo, permitiendo ver un cambio agregado o estructural. A partir de bases de datos públicas de admisión y matrícula a la educación superior, se analizaron las brechas de género en los resultados de los principales mecanismos de admisión a programas de formación docente, a saber, el Puntaje Ranking y el puntaje promedio de las pruebas obligatorias de LYM.

Fuentes de información

Las fuentes de información utilizadas para estos análisis son: 1) las bases de datos del proceso de admisión a la educación superior universitaria vía Sistema Único de Admisión (SUA); 2) las bases de datos de matrícula a la educación superior para estudiantes del primer año en carreras de pregrado en universidades de las áreas del conocimiento ‘Educación’ y subáreas de pedagogía (UNESCO, 2014).

Dimensiones y variables

Las variables dependientes son los dos principales criterios de admisión a los programas de educación. Por un lado, el promedio de las pruebas obligatorias de LYM, y por otro, el puntaje Ranking, el cual se construye con las notas de educación media o secundaria.

Ambas variables fueron contrastadas según el género de la persona, codificado como “Masculino” y “Femenino” en las bases de datos. Para comprender de mejor forma las dinámicas de género, se realizó un análisis por área del conocimiento y con interseccionalidad basada en lo socioeconómico, cuyas distribuciones por año se presentan en la tabla 1. Las características socioeconómicas se representan mediante la dependencia administrativa del establecimiento de egreso y quintil de ingreso familiar, mientras lo geográfico se asocia a la condición de



ruralidad⁴ de la comuna de residencia de cada estudiante. Finalmente, el área de especialización

se define según la clasificación genérica CINE (UNESCO, 2014).

Tabla 1. Distribución de la población matriculada en pedagogía según año y variables de análisis

		Año							
		2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Género	Masculino	2.991	3.127	3.461	4.370	4.380	3.821	3.031	2.813
	Femenino	5.117	5.287	6.422	7.923	7.947	7.304	6.092	5.717
Dependencia establecimiento egreso	Privado	913	888	1.017	1.028	1.065	976	638	536
	Público	2.232	2.392	2.933	3.872	3.784	3.515	2.823	2.667
	Subvencionado	4.934	5.087	5.770	7.240	7.215	6.500	4.857	4.437
	Sin información	29	47	163	153	263	134	805	890
Quintil económico (ingreso familiar)	1 (más bajo)	2.956	2.652	2.609	3.334	3.574	2.795	2.549	2.399
	2	2.548	2.895	2.987	3.429	3.973	3.873	2.204	1.238
	3	1.055	1.147	1.793	2.034	2.177	2.053	1.256	785
	4	500	605	1.219	1.237	1.368	1.220	1.168	1.049
	5 (más alto)	1.020	1.068	1.112	1.044	1.073	1.132	913	665
	Sin información	29	47	163	1.215	162	52	1.033	2.394
Ruralidad	Mixta	966	1.020	1.197	1.524	1.661	1.600	1.197	1.197
	Rural	693	779	896	1.184	1.432	1.263	1.022	966
	Urbana	6.065	6.235	7.211	8.954	9.072	8.210	6.170	5.534
	Sin información	384	380	579	631	162	52	734	833
Área del conocimiento en pedagogía	Artes y Humanidades	1.343	1.431	1.547	1.701	1.718	1.484	1.150	1.034
	Educación Básica	1.022	993	1.424	1.691	1.610	1.475	1.170	993
	Ciencias	598	646	717	837	836	761	449	344
	Diferencial	803	822	910	1.339	1.435	1.300	1.090	1.000
	Educación Física	1.087	1.103	1.193	1.644	1.589	1.246	957	1.004
	Idiomas	1.174	1.230	1.331	1.773	1.797	1.686	1.477	1.575
	Lenguaje	682	740	834	978	1.048	980	812	741
	Matemática	745	700	843	992	1.019	958	787	678
		654	749	1.084	1.338	1.275	1.235	1.231	1.161
Total:		8.108	8.414	9.883	12.293	12.327	11.125	9.123	8.530

Fuente: elaboración propia.

⁴ Política Nacional de Desarrollo Rural, Gobierno de Chile, 2020, <<https://masvidarural.gob.cl/politica-nacional-de-desarrollo-rural-3/>>, p. 69.

Estrategia de análisis

Para estudiar la brecha de género, se realizó una prueba de medias t-Welch para dos muestras independientes con distinta varianza: hombres y mujeres. Esta brecha se calculó para el promedio y desviación estándar de los puntajes Promedio LYM y Ranking para cada uno de los años en cada categoría. Finalmente, para cuantificar e identificar las dimensiones con mayores brechas de género se calculó el estadístico d de Cohen, que mide el tamaño del efecto.

Diferencia de medias

Además de resguardar el impacto de las diferencias en las varianzas de las muestras, la prueba t-Welch se indica como la mejor alternativa para comparar medias, dada su robustez ante la incidencia de errores tipo I (Derrick, Toher y White, 2016; West, 2021). Esta prueba sólo requiere una distribución normal, supuesto corroborado según la propuesta de West (2021) mediante la simetría de la distribución y el tamaño de la muestra.

Tras calcular la diferencia de medias, el estadístico t-Welch se asocia a una significación o la probabilidad (p) de rechazar la hipótesis nula (que las medias de los grupos son equivalentes). Es importante recalcar que el valor p únicamente informa la existencia de un efecto y no mide el tamaño de tal efecto o su importancia: “valores p más pequeños no necesariamente implican la presencia de efectos más grandes o importantes, y los valores de p más grandes no implican una falta de importancia ni incluso una falta de efecto” (Wasserstein y Lazar, 2016: 132). En definitiva, gran parte del resultado de un valor p responde a elementos como el tamaño muestral o la precisión de la medición. Por ello, para evaluar la magnitud de las brechas el estadístico t-Welch se complementa con su derivada que mide el tamaño del efecto: d de Cohen.

Tamaño del efecto

El tamaño del efecto puede definirse como la

magnitud de una diferencia y, al contrario de las pruebas de significación, es independiente del tamaño de la muestra. Según el tipo de comparaciones bajo estudio, el tamaño del efecto se estima con índices que se dividen en dos categorías principales: los que analizan diferencias entre grupos y los que lo hacen entre variables (Sullivan y Feinn, 2012).

En este caso se analizó el tamaño de la diferencia entre dos grupos, y el estadístico a calcular es d de Cohen. Este valor refleja la diferencia de medias entre dos grupos en unidades de desviación estándar (Cohen, 1992; Plonsky y Oswald, 2014). Cuando no se asume la igualdad de varianzas, el efecto puede ser calculado dividiendo la diferencia de medias entre los grupos por la media de su desviación estándar.

Si bien existen criterios o benchmarks para evaluar los efectos, estos no son estables ni dentro ni entre campos de investigación y, además, procedimientos equivalentes tienen distintos puntos de cortes y parámetros (Correll *et al.*, 2020; Funder y Ozer, 2019; Plonsky y Oswald, 2014). Así, cada tamaño del efecto se analiza contextualizadamente en su dimensión, en relación con la población de referencia y los otros efectos observados. Por ello, previamente se exploraron los promedios, desviación estándar y tamaños muestrales para hombres y mujeres, en los puntajes LYM y Ranking en cada uno de los años del periodo señalado.

Resultados

Esta sección contiene los principales resultados del análisis de las brechas de género presentes en factores de selección a programas de formación docente en personas matriculadas entre 2015 a 2022. Para cada una de las dimensiones establecidas, se presentan las principales brechas de género observadas y su despliegue a través del tiempo, a partir de la verificación de la existencia de diferencias mediante la prueba t-Welch y el tamaño de tales mediante el estadístico d de Cohen.

Cabe mencionar que, si el valor d es positivo, la



brecha favorece a hombres; mientras que, si este valor es negativo, la brecha favorece a mujeres.

Características socioeconómicas

Las características socioeconómicas de las brechas de género se abordan desde dos aristas. La primera es la dependencia del establecimiento de educación secundaria de egreso, categorizados en privados, públicos y subvencionados. Los primeros no reciben ningún tipo de aporte estatal, mientras los públicos se financian enteramente con dinero estatal. Los subvencionados, por su parte, reciben fondos privados y estatales.

La segunda vertiente es el quintil de ingreso familiar. El ingreso se reporta personalmente por cada postulante al momento de inscribirse al proceso de admisión, siendo el indicador más cercano para la estimación de las características socioeconómicas del hogar, considerando las importantes brechas de resultados que existen a nivel educativo.

Dependencia del establecimiento de egreso de la secundaria

La brecha de género en LYM (prueba estandarizada de selección universitaria), al ser un valor positivo, es una tendencia que favorece a los hombres egresados de establecimientos públicos. Esta brecha es significativa y ha ido ampliándose a lo largo del tiempo (en el 2022, la diferencia es aproximadamente el doble en comparación con el 2015). En los establecimientos privados, esta brecha de género es relativamente baja y en varios años no presenta significación estadística. Sin embargo, es importante señalar que estos establecimientos privados presentan una constante brecha de género en Ranking que al ser negativa favorece a mujeres, la cual ha experimentado un incremento considerable en los últimos años.

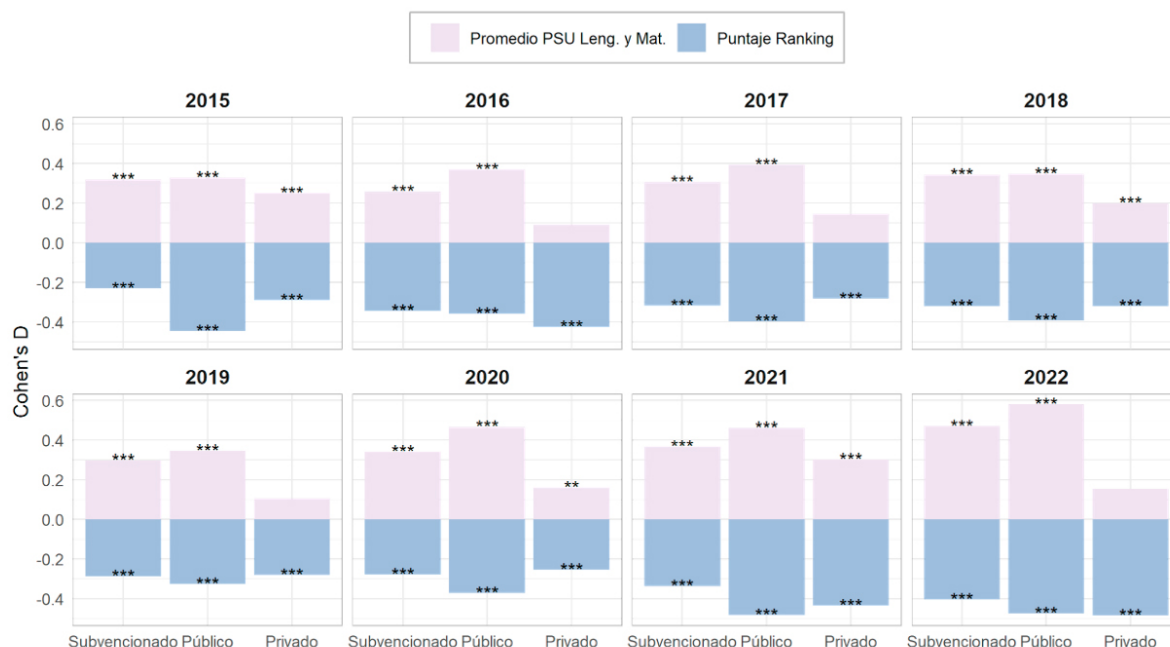
En el caso de los establecimientos subvencionados, la brecha de género que favorece a hombres en la prueba estandarizada LYM es menor que la de los establecimientos públicos, pero sigue siendo significativa. Además, se ha observado un crecimiento en esta brecha en el último año. En Ranking, las brechas que en establecimientos públicos y subvencionados también favorecen a mujeres han ido en aumento con el tiempo, y en los últimos años llegan a niveles similares a la brecha en LYM. Se evidencia una dinámica particular según los diferentes tipos de establecimientos de egreso, donde los establecimientos privados presentan brechas de género más bajas en LYM, pero una mayor brecha en Ranking, mientras que los establecimientos públicos muestran brechas significativas en ambos factores, con un crecimiento importante en los últimos años.

Quintil de ingreso

En la figura 2 se observa que la brecha de género positiva (que favorece a los hombres) en la prueba estandarizada LYM tiende a reducirse a medida que se avanza en los quintiles socioeconómicos: los quintiles más altos presentan brechas de género menores. De hecho, en el quintil 5 las brechas no son significativas en 2016 ni en el periodo 2018-2021. Sin embargo, en el 2022 se presenta un crecimiento de la brecha en todos los quintiles, duplicando su magnitud en comparación con años anteriores.

En cuanto a Ranking, hay un incremento general de las brechas negativas que favorecen a mujeres a lo largo del tiempo, alcanzando un punto de estabilización alrededor del 2016. No obstante, los quintiles socioeconómicos más altos han experimentado un importante crecimiento de estas brechas en los últimos años.

Figura 1. Tamaños de efecto de las brechas de género en factores de selección para programas de formación docente según establecimiento educacional de egreso

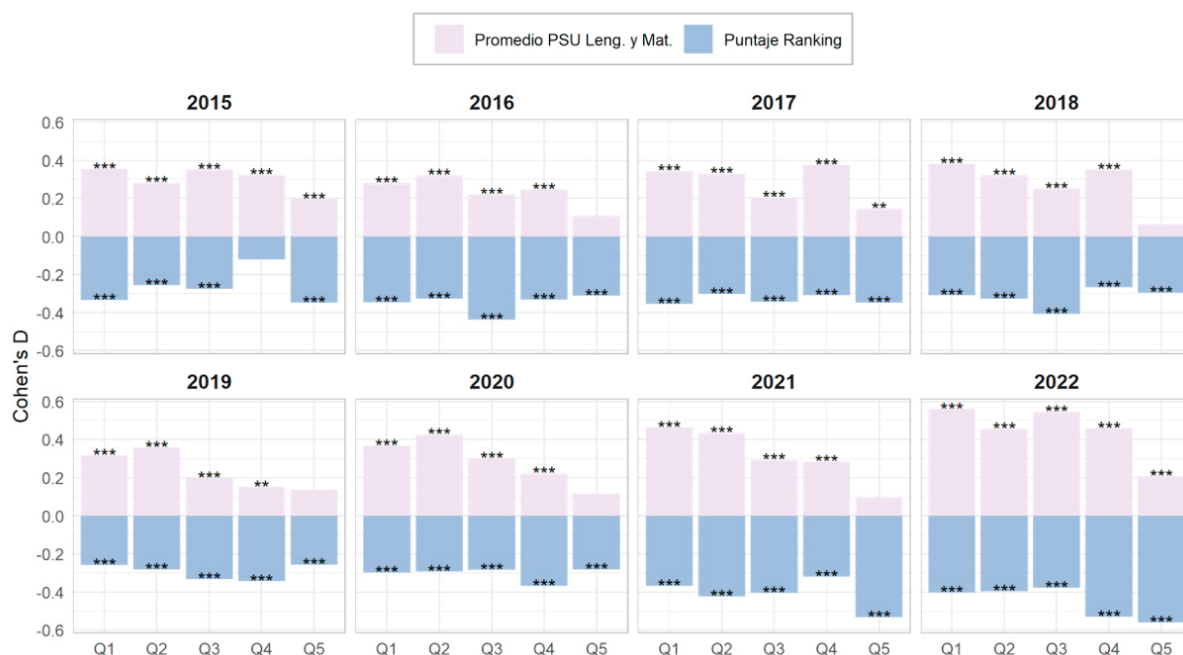


Nota 1: Los asteriscos refieren a la significancia calculada por el estadístico t-Welch: ** $p < 0,05$ | *** $p < 0,001$.

Nota 2: Si el valor d es positivo, la brecha favorece a hombres, y si d es negativo la brecha favorece a mujeres.

Fuente: elaboración propia.

Figura 2. Tamaños de efecto de las brechas de género en factores de selección para programas de formación docente según quintil de ingreso familiar



Nota 1: Los asteriscos refieren a la significancia calculada por el estadístico t-Welch: ** $p < 0,05$ | *** $p < 0,001$

Nota 2: Si el valor d es positivo, la brecha favorece a hombres, y si d es negativo la brecha favorece a mujeres.

Fuente: elaboración propia.



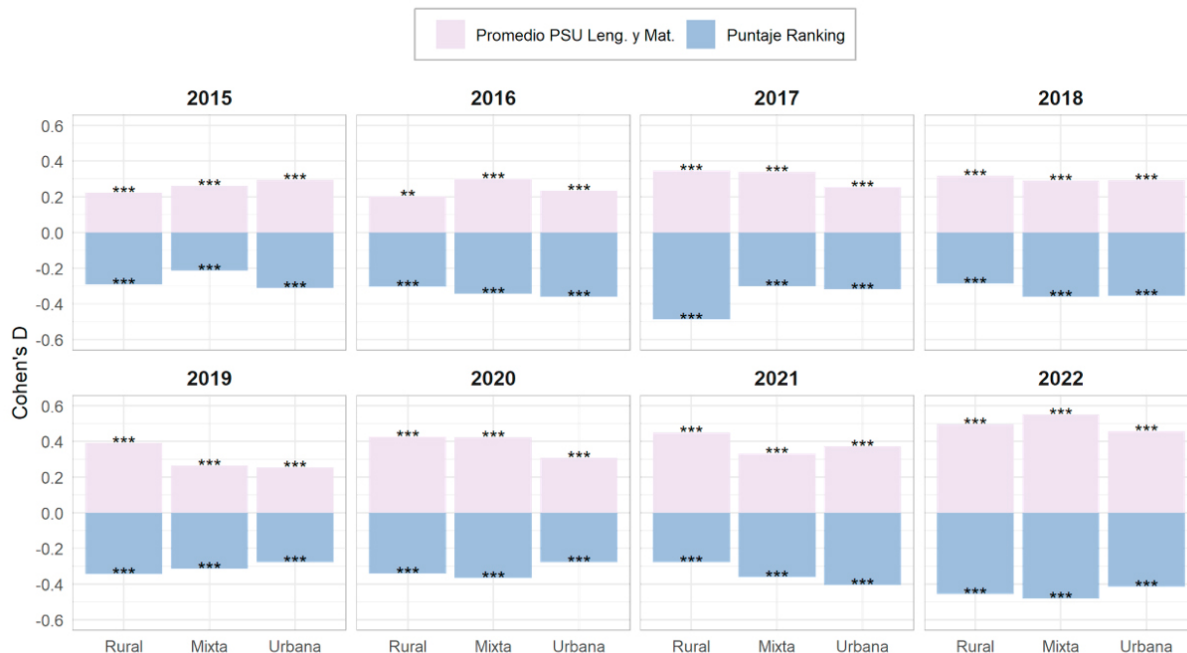
Ruralidad

En la figura 3, dentro del grupo de estudiantes de zonas rurales, se observa que, en la prueba estandarizada de LYM, la brecha de género positiva que favorece a hombres es inicialmente la más baja en comparación con otros grupos (zonas mixtas o urbanas) hasta el 2017. Sin embargo, a partir de 2019 se revierte esta tendencia y esta brecha se vuelve una de las más altas, alcanzando niveles elevados en 2021. En cuanto a la brecha negativa que favorece a las mujeres en Ranking, en estudiantes rurales es relativamente estable hasta el 2017, momento en el que se convierte en la más grande y que coincide con el primer año de implementación de los nuevos requisitos de ingreso, para luego volver a niveles anteriores. Sin

embargo, en 2022 se observa nuevamente un crecimiento de esta brecha, lo cual indica una fluctuación en la desigualdad de género en este grupo.

En el caso de estudiantes de zonas mixtas, se constata una brecha de género relativamente estable en LYM hasta el 2020. Sin embargo, a partir de ese año la brecha comienza a amplificarse y en el último año alcanza su nivel más alto en comparación con otros grupos. En Ranking, la brecha se mantiene en general y destaca que en 2015 es la más baja y en 2022 la más alta entre los grupos estudiados. Por su parte, en estudiantes urbanos se observa que en ambos factores las brechas de género son similares. Son las más bajas desde 2017 hasta 2020; sin embargo, a partir de 2021 experimentan simultáneamente un crecimiento importante.

Figura 3. Tamaños de efecto de las brechas de género en factores de selección para programas de formación docente según ruralidad de la comuna del hogar



Nota 1: Los asteriscos refieren a la significancia calculada por el estadístico t-Welch: ** $p < 0,05$ | *** $p < 0,001$

Nota 2: Si el valor d es positivo, la brecha favorece a hombres, y si d es negativo la brecha favorece a mujeres.

Fuente: elaboración propia.

Área de especialización

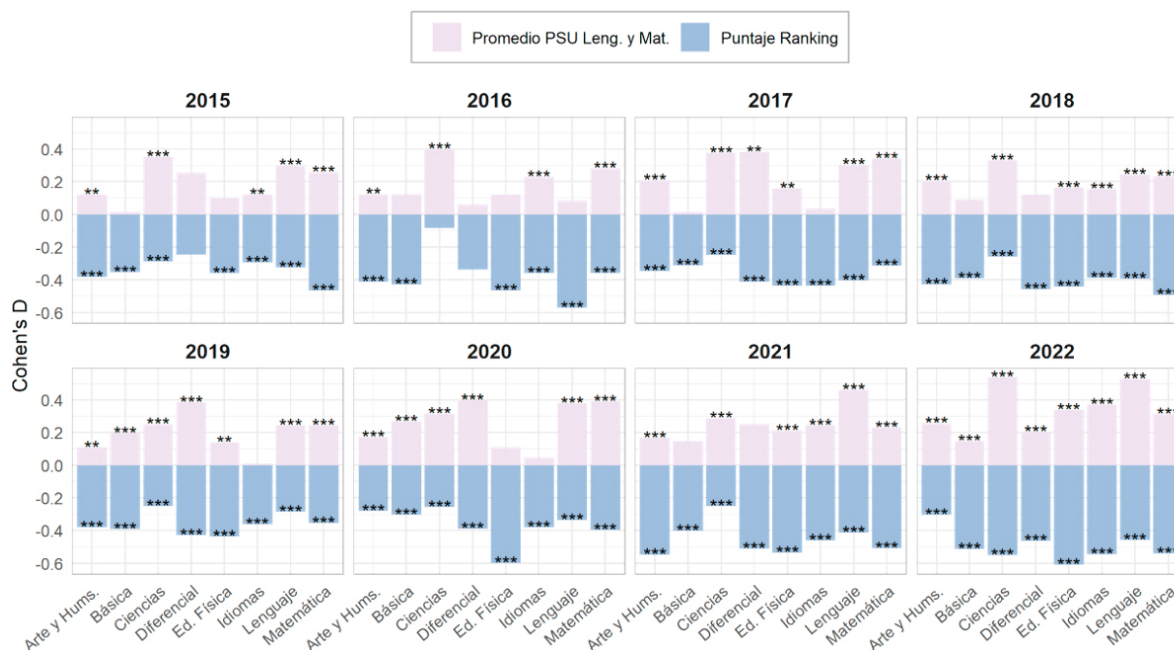
La pedagogía se relaciona con distintas áreas disciplinares y niveles de enseñanza, por lo que a continuación se muestran los resultados por dichas áreas. Se excluye “Educación de Párvulos” (primera infancia) por la baja cantidad de hombres en tales carreras (aproximadamente 5 a 10 por corte a nivel nacional).

En cuanto a las áreas de pedagogía analizadas, se constata que, hasta el 2020, en general las brechas de género en la prueba estandarizada LYM y que favorecen a hombres son relativamente menores en comparación con las brechas en Ranking que favorecen a mujeres. En el área de Educación en Arte y Humanidades, se evidencia una menor brecha en LYM y una brecha en promedio más alta en Ranking. En el caso de Educación Básica, las brechas en LYM son no significativas entre 2015 y 2018; sin embargo, en

2021 es una de las más bajas en general. No obstante, la brecha en Ranking muestra un crecimiento importante en 2021. En el área de Educación en Ciencias, se observa una brecha importante en LYM, siendo la más alta en 2016, 2018 y 2022. Por otro lado, la brecha en Ranking es baja, pero se duplica entre 2015 y 2022, siendo una de las más grandes en 2022.

Otras áreas del conocimiento, como Educación Diferencial, presentan brechas de género menores en LYM. En el área de Educación Física, la brecha en LYM es baja y en ocasiones no significativa (en 2015, 2016 y 2020); sin embargo, la brecha en Puntaje Ranking es más elevada, llegando a ser la más grande en 2020 y 2022. En el área de Educación de Idiomas, la brecha en LYM es baja y en ocasiones no significativa (en 2017, 2019 y 2020), mientras que la brecha en Ranking crece considerablemente a partir

Figura 4. Tamaños de efecto de las brechas de género en factores de selección para programas de formación docente según área de especialización



Nota 1: Los asteriscos refieren a la significancia calculada por el estadístico t-Welch: ** $p < 0,05$ | *** $p < 0,001$

Nota 2: Si el valor d es positivo, la brecha favorece a hombres, y si d es negativo la brecha favorece a mujeres.

Fuente: elaboración propia.



de 2021. En el área de Educación en Lenguaje, la brecha en LYM aumenta repetidamente y llega a ser una de las más altas desde 2020. En cambio, la brecha en Ranking es la más alta en 2016 y comienza a descender en los años posteriores. En el caso de Educación en Matemática, la brecha en LYM que favorece a hombres muestra un comportamiento similar a través del tiempo. En Ranking, la brecha es más alta y es la más grande en 2015 y 2018.

Conclusiones y discusión

En términos generales, los resultados se alinean con evidencia internacional sobre brechas de género en el desempeño en instrumentos (DiPrete y Buchmann, 2013; Hyde, 2014), la brecha del Ranking basado en notas favorece a mujeres y los resultados de la prueba estandarizada a hombres. Las brechas de género detectadas revelan las disparidades existentes en el acceso y por ende en los logros, oportunidades y rendimiento académico de futuros docentes al alero de una política educativa orientada a su formación y desarrollo profesional.

Estudios previos ya han detectado que las pruebas estandarizadas de admisión universitaria poseen menor predictibilidad del desempeño universitario en relación con los mecanismos basados en notas (Geiser y Santelices, 2007; Gil *et al.*, 2014; Larroucau *et al.*, 2015; Olani, 2009), aunque existe variabilidad basada en los niveles de selectividad de las instituciones (Sawyer, 2013). En un contexto de política de atracción de talentos a pedagogía, llama la atención la brecha en los resultados de la prueba estandarizada, que favorece a hombres egresados de establecimientos educativos secundarios que reciben recursos públicos y que incluso se ha incrementado luego de la promulgación de la ley. Lo contrario sucede en la educación privada, donde esta brecha en este instrumento es bastante más baja e incluso se ha ido reduciendo. En términos del acceso a programas de formación docente mediante el uso de pruebas estandarizadas, esto puede dar luces de un fenómeno

que, por una parte, impacta a la educación pública y, por otra, produce diferencias de género al alero de la nueva política. Así, si bien en Chile son diversas las iniciativas focalizadas en la formación y desarrollo docente, el énfasis y el efecto del Sistema de Desarrollo Profesional Docente parecieran tener lo que la literatura cataloga como consecuencias no deseadas de políticas que no son neutrales al género (Munévar y Villaseñor, 2005), incrementando las brechas de género en estudiantes de establecimientos públicos que acceden a través del uso de pruebas estandarizadas. Otro resultado interesante es con base en la situación socioeconómica expresada en los quintiles, donde las brechas de género en la prueba estandarizada se reducen a medida que crecen los ingresos familiares. Esto tendría estrecha relación con los resultados por tipo de establecimiento secundario, pues aquellos de índole privada se asocian a aquellos quintiles más altos (Bellei, 2015; Mizala y Torche, 2012). Con ello en mente, el uso de este instrumento en el marco de la nueva política debe atenderse especialmente para mitigar efectos adversos en la equidad, ya que es el instrumento utilizado masivamente para el acceso a pedagogías en Chile.

Diversas estimaciones para el 2019 mostraban que el criterio de matrícula en pedagogía más excluyente era el Ranking, ya que sólo 5% de las personas matriculadas en pedagogía lo hacían por esta vía (Arias y Villarroel, 2019). Los resultados muestran que las brechas que favorecen a mujeres en el Ranking parecieran afectar a todos los tipos de establecimientos, aunque tanto en la educación privada como en los quintiles más altos, el tamaño de estas brechas que favorecen a las mujeres se ha incrementado en mayor medida. Este instrumento basado en la trayectoria escolar (y, por tanto, inherentemente asociado al tipo de establecimiento secundario de egreso) tiene el objetivo de establecer un proceso que seleccione adecuadamente a estudiantes que tendrán éxito en sus estudios superiores, promoviendo a la vez la justicia y la equidad (Casanova, 2015; Larroucau *et al.*,

2015). Por tanto, estos resultados sugieren nuevas dimensiones donde este indicador pueda abordarse y mejorarse para contribuir a la equidad de género.

En cuanto a las brechas según la ruralidad de las personas matriculadas en pedagogía en el periodo 2015-2022, si bien existe cierta estabilidad entre los grupos analizados, desde la promulgación de la ley persisten ciertas tendencias. Así, en ambos factores de selección analizados las brechas son tendencialmente mayores para estudiantes provenientes de zonas rurales, o como contraparte son menores para residentes de zonas urbanas. Esto daría luces de un fenómeno interseccional, pues se ratifica un desmedro documentado por la literatura asociado a las zonas rurales en términos socioeducativos (Fuica *et al.*, 2014). Además, esto se relaciona con lo que acontece en dicho contexto tanto para mujeres como hombres en términos de diferentes resultados educativos (Fernández y Mora, 2017) y que, en este caso, se detecta en postulantes a futuros docentes.

Por último, al considerar las diferentes especializaciones de formación docente, se observa un aumento sostenido en brechas que favorecen a mujeres en básicamente todas las áreas, en términos de Ranking. No obstante, en cuanto a la prueba estandarizada PSU en LYM llama la atención; por un lado, la escasa brecha de género en Educación Básica, lo cual da cuenta de un perfil de ingreso similar entre hombres y mujeres en dicha área; por otro lado, y como contrapartida, que la brecha más alta favorezca a hombres en el área de Educación en Ciencias estaría dando cuenta del fenómeno global de segregación femenina en las áreas STEM (Cabero y Valencia, 2021).

Así, a modo general, en términos de brechas el factor de selección basado en el puntaje en la prueba estandarizada de Lenguaje y Matemáticas favorece en todas las dimensiones a los hombres y, por otro lado, el Ranking favorece persistentemente a las mujeres. Esto se encuentra estrechamente asociado a las características técnicas de dichos factores, considerando que la evidencia previa ha documentado que

las mujeres tienden a tener peores resultados en las pruebas estandarizadas, y por ello los instrumentos basados en la trayectoria escolar podrían mitigar estas diferencias (DiPrete y Buchmann, 2013; Larroucau *et al.*, 2015). Sin embargo, los resultados muestran que las diferencias se trasladan entre factores y que, en pocos casos, el uso de uno u otro factor podría asegurar mayor equidad. Desde la promulgación de la ley, y particularmente después del 2020 (asociado a la crisis sociosanitaria de Covid-19), parecieran aumentar ciertas brechas de género y potenciar otras desigualdades, en particular para personas de zonas rurales o quintiles más bajos.

Por último, las tendencias y fluctuaciones con base en los factores de selección considerados en este estudio impactan en las trayectorias de hombres y mujeres en las diversas carreras de pedagogía que ofrece el sistema universitario. Esto, además, en el marco de una disminución en la oferta de carreras y vacantes a carreras de pedagogía en Chile, debido a los cambios impuestos por la ley que establecen la obligatoriedad de acreditación a las instituciones (Arias y Villarroel, 2019). Con ello en mente, otras investigaciones deben considerar la interrelación entre los efectos de las nuevas exigencias a las instituciones, con las fluctuaciones en las condiciones de acceso según las dimensiones detectadas en este estudio, con el fin de mitigar y eliminar las brechas. Así, identificar qué mecanismos favorecen o limitan el acceso a ciertos grupos puede orientar el desarrollo de programas de estudio y políticas que deseen promover la equidad en su matrícula, mediante estrategias específicas y acciones afirmativas que permitan flexibilidad en los criterios. Todos estos elementos deben ser tenidos en consideración para retroalimentar al Sistema de Desarrollo Profesional Docente, para acortar las brechas detectadas, como también revisualizar los propósitos de esta política educativa, teniendo en cuenta sus efectos (deseados o no) en la futura composición de un cuerpo docente diverso (Van Overschelde y López, 2018).



Agradecimientos

Los autores agradecen a la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo ANID, proyecto FONDECYT Regular N°1221395, por el financiamiento otorgado. Así como también al ANID/PIA/Fondos Basales

para Centros de Excelencia FB0003. Asimismo, al Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) y al Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo (DEMRE) de la Universidad de Chile por el acceso a la información utilizada en este estudio.■

Referencias

- Akiba, Motoko, Gerald Letendre y Jay Scribner (2007), “Teacher quality, opportunity gap, and national achievement in 46 countries”, *Educational Researcher*, vol. 36, núm. 7, pp. 369-387, DOI: <<https://doi.org/10.3102/0013189x07308739>>.
- Arias, Pablo y Tania Villarroel (2019), “Radiografía a las carreras de pedagogía y propuestas para maximizar el impacto de la ley de desarrollo profesional docente”, *Acción Educar*, Santiago de Chile, <<https://accioneducar.cl/wp-content/uploads/2019/12/Radiografia-a-las-carreras-de-Pedagogia-y-propuestas-para-maximizar-el-impacto-de-la-Ley-de-Desarrollo-Profesional-Docente.pdf>> [Consulta: enero de 2024].
- Arribas, Miriam, Katherine Gajardo, Anahí Reyes y Pablo Vargas (2022), “Factores que inciden en la elección de la enseñanza como carrera: un análisis en Iberoamérica”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 97, núm. 36.3, pp. 285-306, DOI: <<https://doi.org/10.47553/rifop.v97i36.3.93048>>.
- Barbosa-Camargo, María-Inés, Antonio García-Sánchez y María-Luisa Ridao-Carlín (2023), “Acceso y elección de educación superior en Colombia: factores socioeconómicos y ayudas públicas de financiamiento”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. 13, núm. 38, pp. 42-62, DOI: <<https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2022.38.1511>>.
- Bellei, Cristián (2015), *El gran experimento: Mercado y privatización de la educación chilena*, Santiago de Chile, LOM Ediciones.
- Brathwaite, Keren (2003), *Access and equity in the university: a collection of papers from the 30th anniversary conference of the transistional year programme*, Toronto, University of Toronto, Canadian Scholars Press.
- Cabero, Julio y Rubicelia Valencia (2021), “STEM y género: un asunto no resuelto”, *REVIE-Revista de Investigación y Evaluación Educativa*, vol. 8, núm. 1, pp. 4-17, DOI: <<https://doi.org/10.47554/revie2021.8.86>>.
- Casanova, Daniel (2015), “Equidad de acceso a la educación superior: El “Puntaje ranking de notas” como mecanismo de inclusión en el sistema de admisión de Chile”, *Education Policy Analysis Archives*, vol. 23, núm. 72, DOI: <<https://doi.org/10.14507/epaa.v23.1908>>.
- Childs, Ruth, Kathryn Broad, Kelly Gallagher-Mackay, Yael Sher, Kerry-Ann Escayg y Christopher McGrath (2011), “Pursuing Equity in and Through Teacher Education Program Admissions”, *Education policy analysis archives*, vol. 19, núm. 24, DOI: <<https://doi.org/10.14507/epaa.v19n24.2011>>.
- Cohen, Jacob (1992), “A power primer”, *Psychological bulletin*, vol. 112, núm. 1, pp. 155-159, DOI: <<https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>>.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe

- (CEPAL) (2022), *Panorama Social de América Latina y el Caribe 2022: la transformación de la educación como base para el desarrollo sostenible*, CEPAL, <<http://repositorio.cepal.org/handle/11362/48518>> [Consulta: enero de 2024].
- Correll, Joshua, Christopher Mellinger, Gary McClelland y Charles Judd (2020), "Avoid Cohen's 'small', 'medium', and 'large' for power analysis", *Trends in Cognitive Sciences*, vol. 24, núm. 3, pp. 200-207, DOI: <<https://doi.org/10.1016/j.tics.2019.12.009>>.
- Darling-Hammond, Linda, Dion Burns, Carol Campbell, A. Lin Goodwin, Karen Hammerness, Ee-Ling Low E., Ann McIntyre, Mistilina Sato y Ken Zeichner (2017), *Empowered educators: how high-performing systems shape teaching quality around the world*, San Francisco, John Wiley & Sons.
- Darmody, Merike y Emer Smyth (2016), *Entry to Programmes of Initial Teacher Education*, Dublin, The Economic and Social Research Institute, <<https://www.esri.ie/system/files/publications/BKMNEXT299%20%281%29.pdf>> [Consulta: enero de 2024].
- de Garay, Adrián y Gabriela del Valle Díaz-Muñoz (2012), "Una mirada a la presencia de las mujeres en la educación superior en México", *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. 3, núm. 6, pp. 3-30, DOI: <<https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2012.6.54>>.
- DEMRE (2019), *Prueba de selección universitaria. Informe técnico admisión 2019*, DEMRE, <<https://demre.cl/estadisticas/documentos/informes/2019-informe-tecnico-proceso-admision-2019.pdf>> [Consulta: enero de 2024].
- Derrick, Ben, Deirdre Toher y Paul White (2016), "Why Welch's test is type I error robust", *The Quantitative Methods for Psychology*, vol. 12, núm. 1, pp. 30-38, DOI: <[10.20982/tqmp.12.1.p030](https://doi.org/10.20982/tqmp.12.1.p030)>.
- DiPrete, Thomas y Claudia Buchmann (2013), *The rise of women: The gender gap in education and what it means for American schools*, Nueva York, Sage.
- Echazarra, Alfonso y Thomas Radinger (2019), *Learning in rural schools: insights from PISA, TALIS and the literature*, núm. 196, OECD Education Working Papers, París, OECD Publishing, DOI: <<https://doi.org/10.1787/8b1a5cb9-en>> [Consulta: enero de 2024].
- Elacqua, Gregory, Analía Jaimovich, Graciela Pérez-Núñez, Diana Hicapié, Constanza Gómez, María Jesús Sánchez, Gonzalo Escalona y Joaquín Walker (2022), *¿Quiénes estudian Pedagogía en América Latina y El Caribe?: Tendencias y desafíos en el perfil de los futuros docentes*, s.l., Banco Interamericano de Desarrollo, <<https://publications.iadb.org/es/quienes-estudian-pedagogia-en-america-latina-y-el-caribe-tendencias-y-desafios-en-el-perfil-de-los>> [Consulta: enero de 2024].
- Fallon, Moira y Blaine Ackley (2003), *Standards for admission to teacher education programs*, s.l., American Educational Research Association, <<https://api.semanticscholar.org/CorpusID:151143602>> [Consulta: enero de 2024].
- Fernández, María y Gloria Mora (2017), "Hombres y mujeres en las pruebas de lectura del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación: análisis de género, procedencia geográfica, grupo socioeconómico y pertenencia étnica en la región de la Araucanía", *Estudios Pedagógicos*, vol. 43, núm. 2, pp. 65-91, DOI: <<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000200004>>.
- Fuica, Pablo, Juan Lira, Katia Alvarado, Camila Aranceda, Gonzalo Lillo, Rocío Miranda, Marcela Tenorio y Claudia Pérez-Salas (2014), "Habilidades cognitivas, contexto rural y urbano: comparación de perfiles WAIS-IV en jóvenes", *Terapia Psicológica*, vol. 32, núm. 2, pp. 143-152, DOI: <<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082014000200007>>.
- Funder, David y Daniel Ozer (2019), "Evaluating effect size in psychological research: sense and nonsense", *Advances in Methods and Practices in Psychological Science*, vol. 2, núm. 2, pp. 156-168, DOI: <<https://doi.org/10.1177/2515245919847202>>.
- García de Fanelli, Ana y Claudia Jacinto (2010), "Equidad y educación superior en América Latina: el papel de las carreras terciarias y universitarias", *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. 1, núm. 1, pp. 58-75, DOI: <<https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2010.1.16>>.
- Geiser, Saul y María Verónica Santelices (2007), *Validity*



- of high-school grades in predicting student success beyond the freshman year: high-school record vs. standardized tests as indicators of four-year college outcomes, Berkeley, Research & Occasional Paper Series: CSHE.6.07/Center for Studies in Higher Education, <<https://api.semanticscholar.org/CorpusID:6260964>> [Consulta: enero de 2024].
- Gil, Francisco, Claudio Frites y Natalia Muñoz (2014), “La incorporación del ranking de notas en el sistema de admisión universitaria”, en Carola Román (ed.), *Contexto, experiencias e investigaciones sobre los programas propedéuticos en Chile*, Santiago de Chile, pp. 29-51, Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.
- González-Escobar, Mary, Ilich Silva-Peña, Andrea Precht y Geert Kelchtermans (2020), “Abandono docente en América Latina: revisión de la literatura”, *Cadernos de Pesquisa*, vol. 50, núm. 176, pp. 592-604, DOI: <<https://doi.org/10.1590/198053146706>>.
- Hyde, Janet (2014), “Gender similarities and differences”, *Annual Review of Psychology*, vol. 65, pp. 373-398, DOI: <<https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115057>>.
- Ingvarson, Lawrence y Glenn Rowley (2017), “Quality assurance in teacher education and outcomes: a study of 17 countries”, *Educational Researcher*, vol. 46, núm. 4, pp. 177-193, DOI: <<https://doi.org/10.3102/0013189X17711900>>.
- Kosnik, Clare, Rossane Brown y Clive Beck (2005), “The preservice admissions process: what qualities do future teachers need and how can they be identified in applicants?”, *The New Educator*, vol. 1, núm. 2, pp. 101-123, DOI: <<https://doi.org/10.1080/15476880590932210>>.
- Larroucau, Tomás, Ignacio Ríos y Alejandra Mizala (2015), “Efecto de la incorporación del ranking de notas en el proceso de admisión a las universidades chilenas”, *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, vol. 52, núm. 1, pp. 95-118, <<https://ojs.uc.cl/index.php/pel/article/view/26089>>.
- “Ley N° 20.903 (2016), Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas”, en *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile/BCN*, <<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>> [Consulta: enero de 2024].
- Mizala, Alejandra y Florencia Torche (2012), “Bringing the schools back in: the stratification of educational achievement in the Chilean voucher system”, *International Journal of Educational Development*, vol. 32, pp. 132-144, <https://educacion2020.cl/wp-content/uploads/2012/10/estudio_mizala_torche.pdf>.
- Montero, Ariel y María Beatriz Fernández (2022), “Desde incentivar la demanda a regular la oferta: políticas chilenas de admisión en formación docente”, *Education Policy Analysis Archives*, vol. 30, núm. 26, DOI: <<https://doi.org/10.14507/epaa.30.5606>>.
- Mora, Laura, Gabriela Muñoz y Cecilia Villareal (2002), “Percepciones sobre la feminidad y sus implicaciones vocacionales en mujeres adolescentes”, *Revista Educación*, vol. 26, núm. 1, pp. 103-120, DOI: <<https://doi.org/10.15517/revedu.v26i1.2884>>.
- Munévar, Dora y Martha Villaseñor (2005), “Transversalidad de género. Una estrategia para el uso político-educativo de sus saberes”, *La Ventana. Revista de Estudios de Género*, vol. 3, núm. 21, pp. 44-68, <<https://www.scielo.org.mx/pdf/laven/v3n21/1405-9436-laven-3-21-44.pdf>>.
- Naciones Unidas, CEPAL (2022), *Panorama Social de América Latina y el Caribe 2022: la transformación de la educación como base para el desarrollo sostenible*, Santiago de Chile, CEPAL, <<http://repositorio.cepal.org/handle/11362/48518>> [Consulta: enero de 2024].
- OECD (2009), *Equally prepared for life? How 15-year-old boys and girls perform in school*, París, PISA/OECD Publishing, <https://www.oecd.org/en/publications/equally-prepared-for-life_9789264064072-en.html> [Consulta: enero de 2024].
- OEI (2018), *Las brechas de género en la producción científica Iberoamericana*, en OEI, 8 de marzo, <<https://oei.int/oficinas/chile/noticias/las-brechas-de-genero-en-la-produccion-cientifica-iberoamericana>> [Consulta: enero de 2024].
- Olani, Aboma (2009), “Predicting first year university students’ academic success”, *Electronic Journal of Research*

- in *Educational Psychology*, vol. 7, núm. 2, pp. 1053-1072, <<https://www.redalyc.org/pdf/2931/293121984007.pdf>>.
- Ordorika, Imanol (2015), “Equidad de género en la educación superior”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 44, núm. 74, pp. 7-17, <<https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v44n174/v44n174a1.pdf>>.
- Pérez Mejías, Paulina, Dora Mcallister, Karina Díaz y Javiera Ravest (2021), “A longitudinal study of the gender gap in mathematics achievement: evidence from Chile”, *Educational Studies in Mathematics*, vol. 107, pp. 583-605, DOI: <<https://doi.org/10.1007/s10649-021-10052-1>>.
- Pipere, Anita, Mārīte Kravale-Pauliņa y Eridiana Oļehnoviča (2022), “Present and future of teacher education admission: perspectives from Europe”, *Journal of Teacher Education for Sustainability*, vol. 24, núm. 1, pp. 145-168, DOI: <<https://doi.org/10.2478/jtes-2022-0011>>.
- Plonsky, Luke y Frederick Oswald (2014), “How Big Is ‘Big’? Interpreting Effect Sizes in L2 Research”, *Language Learning*, vol. 64, núm. 4, pp. 878-912, DOI: <<https://doi.org/10.1111/lang.12079>>.
- Rafferty, Anthony, Pierre Walthery y Sarah King-Hele (2015), *Analysing change over time: repeated cross sectional and longitudinal survey data*, Essex, UK Data Service/ University of Essex/University of Manchester, <<https://dam.ukdataservice.ac.uk/media/455362/changevertime.pdf>> [Consulta: enero de 2024].
- Robinson, Joseph y Sarah Lubienski (2011), “The development of gender achievement gaps in mathematics and reading during elementary and middle school: examining direct cognitive assessments and teacher ratings”. *American Educational Research Journal*, vol. 48, núm. 2, pp. 268-302, DOI: <<https://doi.org/10.3102/0002831210372249>>.
- Said-Hung, Elias, Gloria Gratacós y Jorge Valencia (2017), “Factores que influyen en la elección de las carreras de pedagogía en Colombia”, *Educação e Pesquisa*, vol. 43, núm. 1, pp. 31-48, DOI: <<https://doi.org/10.1590/S1517-9702201701160978>>.
- Sawyer, Richard (2013), “Beyond Correlations: Usefulness of High School GPA and Test Scores in Making College Admissions Decisions”, *Applied measurement in education*, vol. 26, núm. 2, pp. 89-112, DOI: <<https://doi.org/10.1080/08957347.2013.765433>>.
- Sullivan, Gail y Richard Feinn (2012), “Using effect size—or why the *p* value is not enough”, *Journal of Graduate Medical Education*, vol. 4, núm. 3, pp. 279-282, DOI: <<https://doi.org/10.4300/JGME-D-12-00156.1>>.
- Tamtik, Merli y Melissa Guenter (2019), “Policy analysis of equity, diversity and inclusion strategies in canadian universities - how far have we come?”, *Canadian Journal of Higher Education*, vol. 49, núm. 3, pp. 41-56, DOI: <<https://doi.org/10.47678/cjhe.v49i3.188529>>.
- UNESCO Instituto de Estadística (2014), *Campos de Educación y Capacitación 2013 de la CINE (INCED-F 2013): Manual que acompaña la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación 2011*, Québec, UNESCO, <<http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/isc-ed-fields-of-education-and-training-2013-sp.pdf>> [Consulta: enero de 2024].
- UNESCO Instituto de Estadística (2016), *El mundo necesita casi 69 millones de nuevos docentes para cumplir con los objetivos de Educación de 2030*, Canadá, UNESCO, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246124_spa> [Consulta: enero de 2024].
- UNESCO International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean (2006), *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005: la metamorfosis de la educación superior*, Caracas, UNESCO, <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000149422>> [Consulta: enero de 2024].
- UNESCO, Office Santiago And Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean, Economic Commission for Latin America and the Caribbean y UNICEF (2022), *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe: Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030*, Francia, UNESCO, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382919_spa> [Consulta: enero de 2024].
- Van Overschelde, James y Minda López (2018), “Raising



the bar or locking the door? The effects of increasing GPA admission requirements on teacher preparation”, *Equity & Excellence in Education*, vol. 51, núm. 3-4, pp. 223-241, DOI: <<https://doi.org/10.1080/10665684.2018.1539355>>.

Villalobos, Cristóbal, Paz Ramírez, Isabel Infante e Ignacio Wyman (2020), “Composición del alumnado en escuelas chilenas: un análisis multidimensional sobre la diversidad del sistema escolar”, *Educação & Sociedade*, vol. 41, DOI: <<https://doi.org/10.1590/ES.205698>>.

Wasserstein, Ronald y Nicole Lazar (2016), “The ASA statement on *p*-values: context, process, and purpose”, *The American Statistician*, vol. 70, núm. 2, pp. 129-133, DOI: <<https://doi.org/10.1080/00031305.2016.1154108>>.

West, Robert (2021), “Best practice in statistics: Use the Welch t-test when testing the difference between two groups”, *Annals of Clinical Biochemistry: International Journal of Laboratory Medicine*, vol. 58, núm. 4, pp. 267-269, DOI: <<https://doi.org/10.1177/0004563221992088>>.

Cómo citar este artículo:

Queupil, Juan Pablo, Javiera Ravest, María-Beatriz Fernández (2025), “Nueva política de admisión a pedagogía: efectos en la matrícula por género en Chile”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, vol. xvi, núm. 46, pp. 83-100, DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2025.46.1848>.