

Uso de resultados de brecha de género en evaluaciones educativas a gran escala (Simce y DIA) por parte de los establecimientos educacionales chilenos

Use of gender gap results in large-scale educational assessments (Simce and DIA) by Chilean educational establishments

Khamila Caniupán Alcayaga | Andrea Valenzuela Gómez

Fundación Educacional Arauco, Chile | Pontificia
Universidad Católica de Chile

RESUMEN

Uno de los actuales desafíos que enfrenta el sistema educativo es la erradicación de inequidades, brechas y barreras de género, por lo que contar con esta información en evaluaciones de aprendizaje nos permite evidenciar este fenómeno, y de esta forma gestionar mejoras. La literatura indica que existen dificultades en la interpretación de los datos de género en educación, especialmente en la comprensión de la magnitud de esa brecha y las consecuencias pedagógicas y biográficas de estos resultados.

Este estudio exploró cómo las jefaturas pedagógicas utilizan los datos sobre brechas de género reportados en evaluaciones de aprendizaje del sistema educativo chileno, específicamente en evaluaciones a gran escala (Simce y DIA). Se realizaron entrevistas semiestructuradas a jefaturas de

Contacto:
kcaniupan@uc.cl
apvalenzuela@uc.cl

Unidades Técnicas Pedagógicas de tres tipos de establecimientos educativos —municipal, particular subvencionado y particular pagado— en los cuales se erradicó la brecha entre hombres/niños y mujeres/niñas en las pruebas Simce de Lectura y/o Matemática en un periodo de cinco años (de 2014 a 2018). Los resultados dan cuenta de que el establecimiento particular pagado reconoce la existencia de datos de brecha de género en estas evaluaciones, mientras que el establecimiento particular subvencionado y el municipal desconocen la disponibilidad de estos datos y declaran no promover su uso, argumentando que esto podría transgredir el principio de igualdad. Todos los establecimientos presentan escasa formación y débiles nociones del concepto de género. No obstante, desarrollan iniciativas escolares relacionadas con estrategias de equidad. Se concluye que la reducción de estas brechas no implica acciones intencionadas por parte de los establecimientos, por lo que es necesario fortalecer la formación en género y disponer de orientaciones que permitan un uso consciente de este tipo de datos.

Palabras clave: género, brechas de género, evaluaciones de aprendizaje, uso de datos para la mejora escolar

ABSTRACT

One of the current challenges facing the education system is the eradication of gender inequalities, gaps and barriers. Therefore, having this information in learning assessments allows us to demonstrate this phenomenon and, in this way, manage improvements. The literature indicates that there are difficulties in the interpretation of gender data in education, specifically in understanding the magnitude of this gap and the pedagogical and biographical consequences of these results. This study sought to explore how pedagogical heads use the data reported in the learning assessments of the Chilean education system on gender gaps, specifically in large-scale assessments (Simce and DIA). Semi-structured interviews were conducted with heads of Pedagogical Technical Units of three educational establishments —municipal, subsidized private and paid private— in which the gap between men/boys and women/girls was eradicated in the Simce Reading and/or Mathematics tests over a period of five years (between 2014 and 2018). The results show that the paid private school acknowledges the existence of gender gap data in these assessments, while the subsidized private and municipal schools are unaware of the existence of this type of data and declare that they do not promote the use of gender gap data, alluding to the fact that this could violate the principle of equality. All schools have little training and weak notions of the concept of gender. However, they have school initiatives linked to equity strategies. It is concluded that the reduction of their gaps does not entail intentional actions on the part of

the schools, and it is necessary to strengthen gender training and have guidelines that allow promoting a conscious use of this type of data.

Keywords: gender, gender gaps, learning assessments, use of data for school improvement

1. INTRODUCCIÓN

En Chile, la Agencia de Calidad de la Educación es la institución estatal a cargo de evaluar y orientar al sistema educativo para fomentar el mejoramiento de la calidad y equidad de las oportunidades educativas (Ley SAC, 2011, Art. 10). Para evaluar el aprendizaje de los y las estudiantes se utiliza el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (en adelante Simce). Desde 2020 —a raíz de la suspensión del Simce a causa de la pandemia de covid-19— se incorporó el Diagnóstico Integral de Aprendizajes (en adelante DIA), herramienta de evaluación de aprendizajes de carácter voluntario y autoaplicable por las escuelas. Simce y DIA se consideran evaluaciones de aprendizaje a gran escala, las cuales, según UNESCO (2019a), proporcionan un resumen de los resultados de aprendizaje de un curso en un año académico determinado y en un número limitado de ámbitos. Suelen clasificarse como evaluaciones nacionales o transnacionales (regionales/internacionales). Estas evaluaciones chilenas incorporan la brecha por género en sus reportes de resultados dirigidos a equipos directivos y docentes; desde 2016, en el caso de Simce, y desde 2021, en el caso de DIA. Sin embargo, se observan dificultades en el sistema educativo primario y secundario para interpretar los datos desagregados entre mujeres y hombres, específicamente en la comprensión de la magnitud de esta brecha y las consecuencias pedagógicas y biográficas de estos resultados (FLACSO Chile, 2021). Las dificultades suelen estar vinculadas a la interpretación del dato, es decir: ¿cómo valorar la magnitud de la brecha? ¿Es grande o pequeña? ¿Cuánto es mucho? ¿Cuándo un rango de brechas es relevante? No es posible responder

satisfactoriamente a estas preguntas únicamente mediante la evaluación de información estadística (FLACSO Chile, 2021).

Antecedentes

DATOS DESAGREGADOS POR GÉNERO, UNA INFORMACIÓN NECESARIA

La importancia de datos estadísticos desagregados por género es clave para la construcción de conocimiento y para contribuir a la disminución de las brechas de desigualdad estructural entre hombres y mujeres (Camacho, 2020). Por ello, desagregar estos datos y visibilizar brechas de género ha sido un compromiso promovido por el Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género de Chile, con el propósito de identificar y mitigar inequidades, brechas y/o barreras de género —en adelante IBB— (MMEG, 2021).

Estas acciones están en concordancia con los tratados internacionales suscritos por nuestro país, como la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer (CEDAW), lo cual refuerza la determinación de medidas para conocer la situación que viven las mujeres y erradicar su discriminación¹ (INDH, 2015); la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing (ONU Mujeres, 2015), que promueve la introducción de sistemas para reunir, analizar y desglosar datos por sexo²; la Comisión Económica para América Latina y el Caribe de las Naciones Unidas (CEPAL, 2016), que impulsa la incorporación de la perspectiva de género en estudios, datos y estadísticas, con el fin de comprender cómo impactan los fenómenos de forma diferencial a hombres y mujeres; y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (Naciones Unidas, 2015), que busca la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y niñas.

En el contexto de la educación, estos lineamientos han exigido a las instituciones estatales dar a conocer las diferencias en los logros de aprendizaje en las evaluaciones a gran escala, observándose que

- 1 Ratificada en Chile en 1989. Ello implica para el Estado la obligación de promover, respetar, proteger y garantizar los derechos consagrados en este instrumento.
- 2 Entre otras variables.

en Matemática las diferencias favorecen a los hombres, mientras que en Lectura favorecen a las mujeres. La evidencia muestra que las brechas de género en las pruebas estandarizadas de Matemática y Lenguaje son generalizadas (Arias et al., 2023). Si bien los resultados nacionales de hace más de una década mostraban una disminución de la brecha en Matemática en Simce 4.º básico, donde mujeres y varones alcanzan resultados similares —no así en los otros niveles— (Arias, 2016), esta brecha continuó constatándose en otras evaluaciones como PISA 2009 (OCDE, 2010), TIMSS 2011 (Agencia de Calidad de la Educación, 2016a), PSU 2016-2018 (Díaz et al., 2019) y en las últimas evaluaciones de Simce 2022 y 2023 (Agencia de Calidad de la Educación, 2023, 2024). Incluso, Chile, en PISA 2012, fue uno de los países del mundo con las mayores brechas existentes en Matemática (OCDE, 2014; Arias, 2016).

Las consecuencias de estos resultados de aprendizaje son preocupantes. En el caso del desempeño en Matemática, esta brecha podría ser una de las razones que explican que las mujeres tienden a estar subrepresentadas en profesiones mejor pagadas del mercado laboral y, por ende, ser un predictor de ingreso futuro (Mizala, 2018). En gran medida, estas diferencias podrían explicarse por razones sociales y culturales, así como por situaciones de discriminación de las mujeres en la sociedad, donde los estereotipos juegan un papel importante (Mizala, 2018; Arias et al., 2023).

Considerando la importancia de profundizar en la presencia de brechas educativas, al investigar sobre el uso de datos a nivel local se observa un desconocimiento generalizado en las escuelas sobre la utilización de los resultados referidos al aprendizaje, no solo en términos de género (UNESCO, 2020). Además, se evidencia una ausencia del uso de indicadores de brechas de género a nivel escolar (Olavarría et al., 2015), así como diversas dificultades en su interpretación (FLACSO, 2021).

1.1. Marco conceptual

Para el análisis de este estudio, es fundamental definir los conceptos de *sexo*, *género*, *brecha de género* y *estereotipo de género*. A lo largo de la historia, estos conceptos han sido objeto de revisión y análisis, y sus definiciones han reflejado transformaciones sociales, políticas y culturales (Melero, 2010). Esta evolución conceptual es vital para entender la complejidad de las dinámicas de género en la actualidad.

1.1.1. SEXO Y GÉNERO

Según la definición del Instituto Nacional de Estadísticas de Chile (INE, 25 de mayo 2022), el sexo corresponde a “las características sexuales de las personas, tales como órganos sexuales, hormonas, genes y cromosomas” (p. 4). Se indica que el sexo registral —definido al nacer por especialistas del área de la salud y registrado en el acta de nacimiento— es la información que se utiliza principalmente en el sistema público, al ser un registro oficial.

Respecto de género, se define como:

... un concepto multidimensional en el cual intervienen factores culturales, sociales y de autoidentificación sobre las diferencias que se manifiestan entre las personas, vinculadas a ciertas identidades y expresiones femeninas, masculinas y no binarias. (ABS, 2021; StatCan, 2021, citados en INE, 2022, p. 4)

1.1.2. BRECHA DE GÉNERO

Según la definición del Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género, brecha de género es:

la diferencia cuantitativa observada entre mujeres y hombres en cuanto a valores, actitudes, y variables de acceso a los recursos, a los beneficios de la producción, a la educación, a la participación política, al acceso al poder y la toma de decisiones, entre otros. (2022, p. 1)

En el caso de la brecha en evaluaciones de aprendizaje, su cálculo se realiza comparando el promedio de los resultados obtenidos por

mujeres y hombres en establecimientos mixtos, y se presenta cuando existe una diferencia estadísticamente significativa a favor de uno de los grupos (Agencia de Calidad de la Educación, 2016b).

1.1.3. ESTEREOTIPO DE GÉNERO

Se define como las creencias acerca de las características asociadas a hombre y mujeres que tienen importantes consecuencias relacionadas con la discriminación por razones de género, ya que influyen directamente en la forma en que juzgamos a hombres y mujeres (Castillo-Mayé y Montes-Berges, 2014). Según Ellemers (2018), los estereotipos de género reflejan los atributos que consideramos propios de cada género. A los hombres se les atribuyen características asociadas con la asertividad, el desempeño, el ámbito laboral, una mayor agencia y el rol de proveedor. En el caso de las mujeres, se las asocia con roles de cuidado y tareas domésticas, vinculándolas con cualidades de mayor calidez y conexión con el ámbito comunitario.

Estas características han sido explicadas a partir de diferencias biológicas inherentes a cada género; sin embargo, esta perspectiva no representa adecuadamente el conocimiento científico actual (Ellemers, 2018), aunque es culturalmente persistente. Se trata de convicciones que responden a creencias implícitas o inconscientes, las cuales todavía están presentes a nivel colectivo, ya que no solo definen cómo esperamos que se comporten hombres y mujeres, sino también como creemos que deberían comportarse. Este esquema se refuerza socialmente, otorgando mayor valoración y reconocimiento a quienes mantienen estos patrones (Petrice y Carranza, 2002, citados en Ellemers, 2018).

1.2. Problematización

Uno de los desafíos de la educación es promover sociedades más justas, igualitarias e inclusivas, para lo cual es clave contar con datos de género, puesto que estos permiten evidenciar brechas, realizar seguimientos y proveer de información para abordar estas desigualdades. Con este fin, se requiere fortalecer capacidades nacionales respecto

de recolección, análisis y uso de estos datos (UNESCO, 2019b). En este contexto, las evaluaciones a gran escala son claves, puesto que entregan información a los establecimientos educativos para que puedan tomar decisiones orientadas a la mejora de los aprendizajes (Ley SAC, 2011). Sin embargo, existen escasos estudios respecto de cómo las escuelas usan esta información.

En esta investigación se seleccionaron establecimientos educativos que, entre 2014 y 2018, presentaron brechas de género —en Matemática, a favor de los hombres, y/o en Lectura, a favor de las mujeres, en 4.º básico y/o en 2.º medio— durante tres años y que en los últimos dos años de este periodo lograron erradicarlas, es decir, no mostraban diferencias significativas entre hombres y mujeres en sus dos últimas evaluaciones. Este criterio de selección se basó en la hipótesis de que sería más probable encontrar gestiones asociadas al uso de datos de brecha de género en establecimientos que lograron erradicar dichas brechas durante dos años, en comparación con aquellos cuyos resultados son altamente variables y difíciles de predecir.

Se definió a la jefatura de Unidad Técnica Pedagógica (en adelante UTP) como la informante clave, puesto que la función del liderazgo escolar es asegurar y gestionar la calidad de la educación en la escuela (Vaillant, 2015). En este contexto, la jefatura de la UTP frecuentemente desempeña el rol de proporcionar y analizar datos para estos fines (Maureira-Cabrera y Montecinos, 2023).

Este estudio busca responder la pregunta: ¿cómo utilizan las escuelas que erradicaron brechas de género en Simce (2014 a 2018) los resultados de aprendizaje con brecha de género provenientes de evaluaciones a gran escala? Las evaluaciones a gran escala consideradas fueron Simce y DIA. No se indaga únicamente sobre Simce debido a que, a causa del estallido social y la pandemia, la prueba fue suspendida parcialmente en 2019 y completamente en 2021-2022. En este contexto, es importante indicar que durante el levantamiento de esta indagación en este último periodo, las escuelas solo contaban con resultados provenientes del DIA en cuanto a evaluaciones a gran escala.

2. METODOLOGÍA

Este estudio tiene un alcance exploratorio, puesto que busca levantar información sobre una situación poco estudiada (Hernández et al., 2014) y pretende describir cómo los establecimientos educativos que mitigaron la brecha de género utilizaron datos provenientes de evaluaciones externas a gran escala para tomar decisiones y su relación con la reducción de estas brechas. Además, se definió un plan de investigación basado en el análisis de casos que fueron estudiados en el marco de fenómenos con escasa información o que han sido poco investigados (Jiménez, 2012).

2.1. Plan de acción

A continuación, se detallan las actividades definidas para el plan de trabajo de esta indagación exploratoria, organizadas por etapas:

1. *Definición de criterio de selección de los establecimientos participantes.* Se identificaron aquellos establecimientos educativos que, al final de las últimas evaluaciones Simce (2014-2018), redujeron su brecha de género en Lectura y Matemática, en 4.º básico y/o 2.º medio a nivel país. Este cálculo se realizó considerando una diferencia significativa de +/- 5 puntos, lo cual generaba información respecto de la brecha a favor de los hombres, de las mujeres o sin brechas³.
2. *Identificación de los casos de estudio.* Se privilegió aquellos establecimientos en los cuales los primeros tres años analizados presentaban una brecha a favor de los hombres en Matemática y a favor de las mujeres en Lectura, y que en los dos últimos años ya no presentan estas brechas. Se priorizaron estos establecimientos en coherencia con lo que indica la literatura respecto de las brechas más frecuentes en ambas asignaturas,

3 Se descartan aquellas escuelas en que la disminución de la brecha fuera generada por una disminución en los puntajes en desmedro del sexo que se encontraba favorecido.

con el propósito de acotar la muestra e indagar cómo alcanzan estos resultados (Anexo 1). Adicionalmente, el criterio de selección de las escuelas estuvo asociado a la disponibilidad a participar en este estudio, resguardando que al menos existiera un establecimiento de cada tipo de dependencia⁴.

3. *Elaboración del instrumento.* Se diseñó una pauta de entrevista semiestructurada enviada a juicio experto, la cual se ajustó posteriormente a partir de sus observaciones (Anexos 2, 3 y 4).
4. *Juicio experto.* Se contactaron cinco juezas expertas, a quienes se les envió el instrumento vía correo electrónico. Estas entregaron recomendaciones que permitieron mejorarlo.
5. *Entrevista cognitiva.* Se realizó una entrevista cognitiva durante el mes de abril de 2023 a la jefatura de UTP de un establecimiento educativo particular pagado, con el fin de verificar que las preguntas se comprendían adecuadamente.
6. *Elaboración del instrumento final.* Con base en las observaciones generadas tras la entrevista cognitiva se realizaron las últimas modificaciones que permitieron cerrar el instrumento (Anexo 5).
7. *Contacto con establecimientos seleccionados.* La encargada del estudio contactó por teléfono y correo electrónico a los establecimientos educativos seleccionados para invitar a participar a las jefaturas de UTP⁵ (Anexos 6 al 10).
8. *Aplicación del instrumento y firma de consentimiento informado.* Antes de iniciar la entrevista, se firmó un consentimiento informado de los participantes, quienes declararon colaborar voluntariamente en el estudio y aceptaron que se grabaran las entrevistas (Anexo 11).

4 Tipos de dependencias: particular subvencionado, particular pagado y municipal o SLEP (Servicios Locales de Educación Pública).

5 La participación en este estudio se encontró sujeta al requisito de haber cumplido el rol de jefatura o cargo de docencia en el mismo establecimiento en el periodo que la escuela disminuyó su brecha de género.

9. *Transcripción de las entrevistas.* Finalizada la transcripción de las entrevistas, se le envió a cada uno de los entrevistados a fin de que validara la información contenida en ella. Se recibieron confirmaciones posteriores a una semana de su envío.
10. *Análisis de los datos.* Las entrevistas se analizaron a partir de un análisis temático (Braun y Clarke, 2017), mediante un proceso de codificación abierta, la cual implica comparar datos para generar categorías, realizando este análisis de manera inductiva.

2.2. Instrumento de recolección de datos

El instrumento elaborado para la recopilación de información es un guion de entrevista que se divide en cinco momentos: 1) preguntas de calentamiento, con el propósito de generar confianza en la persona entrevistada; 2) preguntas de uso de datos de pruebas externas del sistema educativo; 3) preguntas de uso de datos desagregados por sexo; 4) preguntas de cierre; 5) caracterización del establecimiento y entrevistadas asociadas al conocimiento en temáticas de género. A continuación, se incorporan algunas preguntas a modo de referencia en la Tabla 1.

Tabla 1
Referencia de preguntas de la pauta de entrevista

Dimensión	Preguntas
Uso de evaluaciones a gran escala	6. Respecto de las evaluaciones estandarizadas Simce y DIA: ¿Cuáles de estas evaluaciones han sido aplicadas en su escuela?
	7. Desde su mirada profesional, ¿le hace sentido aplicar estas evaluaciones en su escuela? ¿Por qué?
	8. Al momento de obtener los resultados de estas evaluaciones, ¿qué hacen con esta información?

Desagregación por sexo	<p>11. ¿Ha notado que los informes de resultados de las evaluaciones ya mencionadas presenten datos desagregados por sexo de las y los estudiantes?</p> <p>12. [Si lo recuerda] ¿Qué interpretaciones extraen a partir de esos datos desagregados entre niñas y niños?</p> <p>13. [Si lo recuerda] ¿Usted o su escuela ha utilizado para alguna decisión o acción los datos desagregados por sexo de las y los estudiantes?: [Si responde sí] ¿Qué decisión han tomado o acción han realizado? ¿Qué efectos ha tenido este tipo de decisiones?; [Si responde no] ¿Por qué cree usted que no han utilizado esos datos?</p>
Conocimiento en género	<p>16. Respecto de la complejidad de medir por género: ¿En su establecimiento educativo todos y todas las estudiantes se sienten identificados con dos géneros? ¿Han tenido alguna resistencia o complejidad con estas preguntas binarias de género?</p> <p>17. ¿Cómo abordan las diferencias de género? ¿Se asumen como procesos culturales o biológicos?</p> <p>18. ¿Ha tenido en la escuela formación en género? (cursos, talleres, intervenciones, etcétera).</p>
Cierre	<p>19. En la actualidad diversos estudios han visibilizado la existencia de inequidades, brechas y barreras entre niñas y niños, mujeres y hombres a nivel educativo, pero también en otros niveles, como el económico, político, tiempo libre, etcétera. Estas diferencias tienen altas consecuencias para las personas, puesto que dificultan su desarrollo pleno. En este contexto, ¿de qué forma su escuela intenta disminuir estas brechas sexo-genéricas?</p> <p>20. [Si indica acciones] Según su percepción, ¿cuál ha sido el resultado de las acciones/medidas realizadas?</p>

2.3. Participantes

Para la selección de los casos se realizó un muestreo intencionado (Hernández et al., 2014) y se definieron tres experiencias de establecimientos de distintas dependencias para llevar a cabo el estudio de caso (Jiménez, 2012). Se decidió seleccionar únicamente aquellas escuelas que hubiesen erradicado la brecha entre hombres/niños o mujeres/niñas en las pruebas Simce de Lectura y/o Matemática durante un periodo de 5 años de evaluaciones Simce consecutivas, lo que dio un total de 206 establecimientos. La participación en este estudio se organizó por tipo de institución: particular pagada, particular subvencionada y municipal (Anexo 1). En la Tabla 2 se

detallan las personas que participaron en esta indagación, junto con algunas de sus características.

Tabla 2
Descripción de cada participante del estudio

Formación	Edad (años)	Género (F/M)	Formación en género	Dependencia	Educación impartida en el establecimiento	Antecedente brecha de género a partir de puntajes Simce	Código asociado ⁶
Profesor de Castellano. Postítulo en Orientación Educativa.	66	M	Formación en educación sexual	Municipal	Educación Media-Técnico Profesional	a)2014 a 2016: Brecha a favor de hombres en Matemática y a favor de las mujeres en Lectura (ambos en Educación Media). b)2017 y 2018: Sin brecha de género en ambas asignaturas	11100 (Media) y 20200 (Media)
Profesora de básica, mención Lenguaje e Historia. Magíster © en Currículum y Evaluación.	30	F	Sin formación	Particular Subvencionado	Educación Parvularia y Educación Básica	a)2014 a 2016: Brecha a favor de hombres en Matemática (en Educación Media) y, a favor de las mujeres en Lectura (en Educación Básica). b)2017 y 2018: Sin brecha de género en ambas asignaturas.	11100 (Media) y 22200 (Básica)
Profesora de Castellano. Magíster y Doctora en Educación.	41	F	Sin formación	Particular Pagado	Educación Básica y Media -Científica Humanista	a)2014 a 2015: Brecha a favor de hombres en Matemática (en Educación Básica). b)2016 a 2018: Sin brecha de género en Matemática.	22000 (Básica)

6 En el Anexo 1 se detalla este código compuesto de cinco cifras, asociado a cada año de aplicación del Simce (2024-2018). El valor 1 corresponde a brecha estadísticamente significativa a favor de los hombres, y el valor 2 corresponde a brecha estadísticamente significativa a favor de las mujeres. Por ejemplo, en el caso de 11100, significa que de 2014 a 2016 tuvieron resultados en Matemática a favor de los hombres, y en 2017 y 2018 no existieron diferencias significativas, erradicando la brecha.

2.4. Reclutamiento y selección de los casos de estudio

Del grupo de establecimientos seleccionados, se buscó entrevistar al menos a una jefatura de UTP por tipo de dependencia: municipal y/o SLEP, particular subvencionado y particular pagado, con el fin de generar un estudio de caso (Jiménez, 2012) por dependencia educativa. Para ello, se contactó directamente a los establecimientos a través de vía telefónica y/o correo electrónico, comunicándose con la jefatura de UTP.

2.5. Procedimiento

Se realizaron tres entrevistas entre los meses de abril y mayo de 2023, con una duración promedio de 1 hora cada una. En el caso del establecimiento municipal, la entrevista se realizó de manera presencial, mientras que para los establecimientos particular subvencionado y particular pagado se llevó a cabo a través de la plataforma Google Meet. Estas modalidades fueron acordadas con cada persona entrevistada.

2.6. Credibilidad

Para el resguardo de la credibilidad metodológica de este estudio, la pauta de entrevista fue sometida al juicio de cinco personas expertas: dos expertas en género y educación, dos personas con experiencia en investigaciones cualitativas, y una experta en reporte de resultados de aprendizaje del sistema educativo chileno. Las juezas recibieron una matriz con 17 preguntas a evaluar en términos de pertinencia y calidad. Posterior a ello, se ajustó el instrumento y se realizó una entrevista cognitiva a una jefatura de UTP. Ambas instancias permitieron ajustar la entrevista en función de la comprensión, pertinencia y evaluación externa.

Además, se entregó un consentimiento informado a cada persona entrevistada, detallando el propósito del estudio y el uso de sus resultados. Tras las entrevistas, los participantes recibieron sus respectivas transcripciones para transparentar la información que sería analizada. Finalmente, durante el periodo de análisis de las entrevistas, se consultó al menos a una persona experta en análisis cualitativo.

2.7. Plan de análisis

Se llevó a cabo un análisis temático, un método cualitativo que permite identificar, analizar y reportar patrones (temas) en los datos. Presenta como ventaja principal su flexibilidad, y se compone de seis fases para realizarlo: 1) familiarizarse con los datos; 2) generar códigos iniciales; 3) buscar temas a partir de los datos; 4) revisar los temas; 5) definir y denominar temas; y 6) elaborar un informe (Braun y Clarke, 2006). Las fases iniciales se llevaron a cabo a través de un proceso de codificación abierta, la cual implicó analizar las respuestas de cada persona entrevistada para generar categorías, que fueron identificadas de manera inductiva (Creswell y Creswell, 2018).

3. RESULTADOS

A continuación, se detallan los principales hallazgos de esta indagación.

Tabla 3
Síntesis temática a partir de la indagación realizada

Uso de datos de evaluaciones a gran escala (Simce y DIA)	
Uso de datos de evaluaciones a gran escala	<ul style="list-style-type: none"> a) Valoración de evaluaciones a gran escala. b) Variables contextuales que interfieren en la validez y confiabilidad de los resultados a gran escala.
Uso de datos de brecha de género en evaluaciones a gran escala	<p>Establecimientos que sí utilizan los datos de brechas de género, de los cuales se levanta:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) La interpretación que realizan. b) Las necesidades que identifican para fortalecer su uso. c) Uso de otros datos escolares con brecha de género. <hr/> <p>Establecimientos que no utilizan datos de brecha de género, debido a los siguientes motivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Desconocimiento. b) Igualdad o trato igualitario. c) No valoración de estos datos. <hr/> <p>Explicación respecto de la disminución de brecha en ambos establecimientos:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Situación no intencionada
Contexto escolar y su vínculo con la temática de género	
III. Creencias asociadas a la temática de género	<ul style="list-style-type: none"> a) Conocimiento del concepto de <i>género</i>. b) Estereotipos de género.
IV. Gestión escolar asociadas a la temática de género	<p>Tipo de gestiones escolares vinculadas al género:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Instancias de formación y programas escolares. b) Gestiones pedagógicas.

3.1. Uso de datos de evaluaciones a gran escala

Antes de profundizar en la brecha de género, se recopilaron antecedentes sobre la valoración de las evaluaciones a gran escala y los aspectos contextuales que influyen en su uso, los cuales se describen a continuación.

A) VALORACIÓN DE EVALUACIONES A GRAN ESCALA

En términos generales, las jefaturas de UTP expresan una valoración positiva del uso de evaluaciones a gran escala, destacando su relevancia para la toma de decisiones orientadas a la mejora educativa. Según una de las entrevistadas, estas evaluaciones proporcionan “una radiografía de lo que necesitamos mejorar, de lo que estamos haciendo bien y [...] un piso que también nos sitúa a nivel nacional” (Informante 2, p. 27). De manera similar, otra informante subraya la importancia de contar con estas pruebas “para que podamos [...] ir viendo los resultados y viendo el tema para la mejora, principalmente” (Informante 3, p. 16).

B) VARIABLES CONTEXTUALES QUE INTERFIEREN EN LA VALIDEZ Y CONFIABILIDAD DE LOS RESULTADOS A GRAN ESCALA

Para que una evaluación sea válida y confiable, no solo debe ser diseñada siguiendo rigurosos estándares técnicos, sino que su aplicación debe llevarse a cabo en condiciones que garanticen la imparcialidad. Esto asegura que el proceso evaluativo sea justo, equitativo y enfocado en el aprendizaje de todos los estudiantes. Sin embargo, las escuelas reportan ciertos desafíos en la implementación de la prueba DIA, dada la autonomía que tienen en su ejecución. Entre los obstáculos identificados se destacan factores socioemocionales que pueden influir en el rendimiento del estudiante durante la evaluación. Un caso ejemplar es el malestar generado cuando un estudiante es evaluado bajo su nombre legal en lugar de su nombre social, lo que puede afectar su concentración y desempeño: “A pesar de que uno le dice, yo sé que tú eres Daniela, pero ahí va a aparecer por Juan, no te molestes... se molestan igual” (Informante 1, p. 50).

Otro reto es la cobertura curricular, ya que el DIA evalúa contenidos que, en ocasiones, no han sido abordados antes de la aplicación de la prueba. Esto puede generar una desconexión entre lo que se evalúa y lo que realmente se ha enseñado en clases:

Si bien no trabajamos con planes, o sea, con programas propios, sí tenemos como la versión [nombre del colegio]. Entonces, eso significa

que, por ejemplo, Matemática, no sé, pudiera ir en la unidad tres, no sé, abordando todos estos objetivos de aprendizaje (en la evaluación) y nosotros vamos en la dos recién. (Informante 2, p. 31)

Esta revisión refleja los problemas asociados tanto a las condiciones contextuales como a la preparación académica previa a la evaluación, subrayando la necesidad de ajustes que promuevan la equidad y la justicia en la evaluación educativa.

3.2. Uso de datos de brecha de género en evaluaciones a gran escala

Se profundizó en el uso de datos sobre brechas de género provenientes de los reportes de resultados de ambas evaluaciones a gran escala (Simce y DIA), observándose que solo el establecimiento particular pagado conoce y utiliza esta información.

Establecimientos que sí utilizan los datos de brechas de género

A) INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE BRECHAS DE GÉNERO

Al consultar sobre la interpretación de los datos de género, se observó que las diferencias en el desempeño de los y las estudiantes se atribuyen más a situaciones emocionales que a una falta de capacidades. Una informante explica:

cuando ocurre ese tipo de cosas, apelamos más al tema emocional (...) porque sabemos que no es un tema de capacidades. (...) Porque acá, insisto, no se da como una gran brecha, no se da. De hecho, no necesariamente se cumple esta profecía autocumplida de que a los niños les va a ir mejor en Matemática, no concuerda en el caso nuestro (Informante 2, p. 45).

Esto sugiere que, al enfrentar dificultades, es crucial considerar el contexto emocional de los estudiantes. Además, se menciona una intervención específica en el área de Lectura:

se nos dio una situación con los varones en Lectura, las chicas se dispararon, bien por ellas, pero los varones quedaron muy rezagados. Entonces, cuando yo digo que se hace una intervención funcional es conversar con ellos, es ir al curso y poder un poco afianzar en ellos elementos que tienen y que por ciertos motivos no los desplegaron (Informante 2, p. 49).

Esta intervención resalta la importancia de involucrar a los y las estudiantes en el proceso educativo, reconociendo sus capacidades y motivaciones para mejorar su rendimiento.

B) NECESIDADES A PARTIR DEL USO DE DATOS DE BRECHA DE GÉNERO

Las jefaturas de UTP manifestaron la necesidad de contar con mayor apoyo para mejorar el uso de la información sobre brechas de género proveniente del DIA, indicando que actualmente carecen de instancias de orientación y de experiencias concretas para aplicarla en el aula. Un informante comenta:

la verdad que es bien pobre, es bien precario lo que entrega, te entrega solamente cuál tiene mayor logro y si está o no (...) no viene una orientación o una pauta respecto de los resultados, viene como el dato y así como chiquitito, es como bajito, así en cuadrado, y sale como H o M +, y sería... (Informante 2, p. 73)

Este comentario pone de manifiesto la insuficiencia de los informes actuales, que solo ofrecen datos básicos sin el contexto necesario para su interpretación. Además, el informante sugiere que “también debería incorporar el poder trabajar esto de manera más concreta en el aula para los profesores, para nosotros como equipos técnicos, y poder traspasarles a ellos esa información” (Informante 2, p. 73). Esto resalta la importancia de proporcionar herramientas y estrategias efectivas que permitan a los docentes utilizar la información de manera significativa, beneficiando así el proceso educativo.

c) USO DE OTROS DATOS DE BRECHA DE GÉNERO

Solo en el establecimiento particular existe una experiencia explícita en el uso de datos de brechas de género, no solo al usar las evaluaciones de aprendizaje a gran escala, sino que también en sus resultados internos. El entrevistado comenta que diferenciar los resultados entre hombres y mujeres les permite implementar acciones que ayuden a erradicar las desigualdades.

Nosotros también los tenemos incorporados dentro de nuestra tabulación propia. También tenemos un agregado hombres y mujeres. Entonces, siempre tratamos de que estén en equilibrio en el resultado. Entonces, más que decir quiénes son mejores o quiénes tienen mejor promedio, y es como un poco lo que te dice, nosotros tratamos de establecer que haya un equilibrio entre los géneros, más que uno esté por sobre el otro. (Informante 2, p. 41)

Este enfoque enfatiza la importancia de visibilizar la información de género para promover un entorno educativo más equitativo; el objetivo no es simplemente identificar quiénes tienen un mejor desempeño, sino asegurar que ambos géneros alcancen resultados similares.

Establecimientos que no utilizan los datos de brechas de género

Se observó que el establecimiento particular subvencionado y el municipal no conocen ni utilizan datos de brecha de género incorporados en los reportes de resultados en el caso de Simce y DIA. Los motivos asociados a este fenómeno se describen a continuación.

A) DESCONOCIMIENTO

Desde ambos establecimientos se expresó que no estaban al tanto de que los resultados incluyan información sobre brechas de género. Una informante menciona: “No recuerdo si los del DIA. Creo que el Simce, creo que sí, pero no recuerdo el DIA” (Informante 3, p. 32). Esto sugiere una falta de claridad o visibilidad en la presentación de los datos, lo que dificulta su uso para abordar la heterogeneidad dentro

del aula. El olvido del Informante 3 resalta una desconexión con la información relevante que podría ser utilizada para implementar mejoras en la enseñanza y apoyar a los estudiantes de manera más efectiva. Los testimonios subrayan la necesidad de una mayor comunicación y formación sobre los datos disponibles, especialmente en temas críticos como la brecha de género.

B) IGUALDAD O TRATO IGUALITARIO

Se argumentó que la falta de utilización de los datos sobre brechas de género está relacionada con un enfoque pedagógico que prioriza un trato igualitario, subrayando la idea de que todas las personas son iguales y que no debe haber discriminación. Un informante señala:

Pero esa es la única diferenciación que puede hacerse (estudiantes con NNE), no en sexo, sino que en la situación personal de cada estudiante que tengamos conocimiento de ello, porque hay estudiantes que no tienen ninguna dificultad y, sin embargo, vemos que tienen malos resultados. Entonces, ahí hay que un poco investigar por qué tiene malos resultados, pero no por sexo, porque son todos iguales para nosotros. (Informante 1, p. 60)

Esta perspectiva sugiere que la atención debe centrarse en las necesidades individuales de los y las estudiantes, independientemente de su género. Complementando esta visión, otra informante señala: “Yo sé que existe también, hay brechas en temas pedagógicos [entre] hombres y mujeres. Pues yo creo que hay que ver el tema de igualdad y no sé, enseñarles a todos por igual” (Informante 3, p. 66). Esto indica una conciencia de las diferencias de género en el ámbito pedagógico, pero también una preferencia por abordar la enseñanza desde un enfoque igualitario, evitando diferencias que puedan perpetuar el estereotipo.

C) NO VALORACIÓN DE ESTOS DATOS

Una de las razones mencionadas para no utilizar los datos sobre brechas de género es la percepción de que estos no son útiles ni relevantes, lo que ha llevado a priorizar otras temáticas. Un informante afirma:

Pero la verdad es que no nos sirve. Con la equidad de género, aún más no es necesario (...) No lo vemos importante porque para nosotros todos los estudiantes son iguales. Incluso, lo que podríamos discriminar en aquellos estudiantes... comilla discriminar... en aquellos estudiantes que tienen necesidades educativas especiales. (Informante 1, pp. 56-57)

Este comentario sugiere que la institución considera que el enfoque en la igualdad entre los estudiantes minimiza la necesidad de abordar las diferencias de género. Complementando esta idea, otra informante señala:

Yo creo que no ha sido relevante. Yo creo que nos hemos fijado en otras cosas, como en temas, no sé, más de resultados, como a nivel general, como de cursos, como en términos pedagógicos, como de temas socioemocionales, de convivencia escolar, pero no en términos de género. Yo creo que netamente es porque se les da prioridad a otros puntos. (Informante 3, p. 44)

Esta declaración refuerza la noción de que las instituciones educativas tienden a centrarse en aspectos considerados más urgentes o importantes, dejando de lado el análisis del factor género en su evaluación pedagógica.

Explicación respecto de la disminución de brecha

A) SITUACIÓN NO INTENCIONADA

Un aspecto relevante que surgió en las entrevistas fue la percepción de los informantes sobre la disminución de las brechas en los resultados del Simce en su establecimiento educativo. La principal razón citada fue que esta mejora no resultó de un esfuerzo intencionado, sino que se produjo de manera natural. Un informante señala:

... de hecho, nosotros no hemos intencionado ese trabajo. Ya, sin embargo, se ha estado dando de forma natural, que eso es bueno, que sea de forma natural y no intencionado, porque cuando uno intenciona, puede que resulte o puede que no. Sin embargo, esa es la manera natural, creo que el resultado es más efectivo. (Informante 1, p. 82).

Esto sugiere una preferencia por un enfoque más orgánico en la mejora del rendimiento. Otro informante añade:

No, la verdad es que no. Cuando estaba de profe y había estos resultados Simce, no ha habido estrategias específicamente para hombres o para mujeres a raíz de los resultados. (Informante 2, p. 40)

Esta cita refuerza la idea de que no se implementaron intervenciones específicas para abordar la brecha de género. En este sentido, una forma de explicarse la erradicación de la brecha fue la calidad de la docente, indicando:

... la verdad es que la profe de Matemática de esa época, que ahora es directora, ella es muy buena en matemática, tiene un magíster en didáctica y sí la intencionó para que los resultados, obviamente, fueran mejores en Matemática (...) Y sí, lo intencionó con el fin de que a todos les fuera por igual” (Informante 3, p. 70).

Esto sugiere que, aunque la mejora general no fue planeada, la calidad y preparación profesional de la docente sí jugaron un papel significativo en ese resultado.

3.3. Creencias asociadas a la temática de género

Con el propósito de comprender el contexto escolar en el cual se produjo la disminución de la brecha de género, se observaron creencias vinculadas al concepto de género, así como también estereotipos de género.

A) CONOCIMIENTO ACERCA DEL CONCEPTO DE GÉNERO

Se observó que el concepto de *género* se asocia a otros aspectos relacionados con la identidad de género y la orientación sexual. Un informante expresó:

Género es la diferencia para mí entre las características del ser A con el ser B. No digo el hombre o la mujer, sino que el ser A con el ser B. Porque aquí incluso nos cuesta mucho hacer diferencia de género.

Porque de repente uno ve un estudiante que al final no sabe a qué género pertenece (...) Hay otros estudiantes que están claros que son homosexuales o que son lesbianas, está claro; pero estos otros matices de opciones sexuales, cuesta un poco determinarlos, más que un poco. Entonces, o si no decirle, oye estudiante, estudiante venga... feo, prefiero decirle el nombre. Si yo veo un varón que se llama, como dije, Juanita, no me queda otra que decirle a Juanita y al revés. (Informante 1, p. 70)

Esta declaración resalta la complejidad que enfrentan docentes y líderes escolares al intentar abordar la diversidad de identidades de género y orientaciones sexuales en el aula, evidenciando la necesidad de un enfoque más inclusivo y consciente que reconozca y respete las distintas experiencias de los y las estudiantes. Además, pone de manifiesto la dificultad que experimentan algunos docentes para adaptarse a esta diversidad y la importancia de utilizar nombres y pronombres que reflejen la identidad de los y las estudiantes, en lugar de aferrarse a categorías tradicionales de género.

B) ESTEREOTIPOS DE GÉNERO

Las declaraciones recogidas revelaron la existencia de estereotipos de género con un cierto grado de flexibilidad en los atributos asociados a cada género. Un informante menciona:

Porque las habilidades blandas, obviamente, que están más claras en las mujeres que en los varones. (...) Mira, yo creo que es por lo que les toca vivir a las chiquillas desde niñas. De hecho, la mamá muchas veces sale a trabajar y las deja a cargo de la casa. Entonces, ahí hay una responsabilidad en atender la guagua, en hacer los quehaceres de la casa, cuando obviamente no interfiere en su vida estudiantil. (Informante 1, p. 84).

Esta observación sugiere que las expectativas y roles de género tradicionales influyen en el desarrollo de habilidades y responsabilidades desde una edad temprana. Asimismo, otra informante señala: “Sí veo, obviamente, niñas que son un poco más femeninas, que juegan con muñecas, etcétera. Pero si juegan a la pelota, juegan todas a la

pelota” (Informante 3, pág. 52). Esta afirmación indica que, aunque existen comportamientos y preferencias estereotipadas, también existe una flexibilidad que permite a las niñas participar en actividades consideradas masculinas, desafiando así las normas tradicionales de género. En su conjunto, estas declaraciones ilustran cómo los estereotipos de género son influenciados por contextos sociales, pero también sugieren un espacio para la transformación y la diversidad en las identidades y comportamientos de los y las estudiantes.

3.4. Acciones de gestión escolar asociadas a la temática de género

Al profundizar en las acciones vinculadas a la temática de género en la escuela, más allá del uso de los datos de brecha, estas se observaron en instancias de formación, programas y gestiones escolares.

A) INSTANCIAS DE FORMACIÓN Y PROGRAMAS ESCOLARES

En relación con la formación sobre temas de género, se destacaron varios programas destinados a fortalecer a las mujeres en STEM⁷ en el establecimiento municipal técnico profesional, así como capacitaciones en normativas sobre diversidad, sexualidad y afectividad. Un informante señala:

En este momento estamos insertos en un programa que está aprendiendo recién con la Universidad Católica de Valparaíso y creo que el consulado en no sé qué país británico, creo, no sé, que tiene que ver con STEM. Tiene que ver cómo trabajamos las diferentes especialidades, incluyendo al sexo femenino. (Informante 1, p. 82).

Esto sugiere un compromiso institucional para fomentar la inclusión de mujeres en áreas tradicionalmente masculinas. Además, otra informante menciona:

7 Carreras de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación (Science, Technology, Engineering and Mathematics).

... hemos tenido jornadas de capacitación, sobre todo desde lo más básico, desde diversidad de género (...) igual nosotros tenemos que ser conscientes, porque como nuestro rango etario es tan amplio, tú entenderás que para un profesor de 60 o de 70 no es lo mismo que le diga yo... mire, si Juanito ahora quiere que le diga Laura, pues que le tiene que decir Laura, y aunque se llame Juanito y sigan sus certificados diciendo Juanito, usted le va a decir Laura. Entonces, eso lo hemos abordado a través de capacitaciones”. (Informante 2, p. 63)

Esta declaración refleja la necesidad de adaptar la formación a un contexto diverso y la importancia de sensibilizar al personal docente sobre el respeto a la identidad de género de los estudiantes. En conjunto, estos testimonios indican un esfuerzo por parte de las instituciones educativas para abordar y promover la equidad de género mediante la formación continua y programas específicos.

B) GESTIÓN PEDAGÓGICA

En el ámbito de la gestión pedagógica, se identificaron diversas acciones relacionadas con la temática de género que han surgido a partir de las demandas del cuerpo estudiantil. Una informante relata:

Nos dimos cuenta de que la reticencia de los estudiantes (varones) en algunos momentos a redactar, escribir o explayarse de la manera que lo hacen las niñas, tenía que ver con los temas, que a lo mejor no les eran tan interesantes como podían ser... los de las niñas, porque lo abordaba una profesora. Entonces, ¿qué hicimos? Les damos como más opciones, más alternativas para que ellos puedan desarrollar ahí (...) Pero sí nos dio un buen resultado con los muchachos y subieron su nivel. Se sintieron más cómodos trabajando, creo yo”. (Informante 2, p. 69)

Esta declaración sugiere que adaptar los contenidos a los intereses de los y las estudiantes ha permitido mejorar su participación y rendimiento. Además, otro informante menciona un cambio significativo en la inclusión de niñas en actividades consideradas masculinas:

Porque una niña reclamó y nos dijo, ¿por qué yo no puedo participar en el taller? Y ahí, o sea, yo no estaba de directivo en esa época, pero fue un cambio de mentalidad, yo creo. O sea, también puedes jugar a la pelota (...) Y la niña se inscribió en el taller. Era la única niña en ese momento y después al otro año ya comenzaron dos niñas más y así sucesivamente”. (Informante 3, p. 56)

Esta experiencia ilustra cómo la respuesta a las inquietudes de los y las estudiantes condujo a una mayor inclusión de las niñas en actividades deportivas, desafiando las normas de género tradicionales. El conjunto de estas observaciones evidencia el esfuerzo por parte de los y las docentes para crear un entorno más equitativo y receptivo a las necesidades de todos sus estudiantes.

4. CONCLUSIONES

Se indagó en el uso de datos de brechas de género provenientes de reportes de resultados de evaluaciones a gran escala en establecimientos educativos que erradicaron brechas entre hombres y mujeres en sus resultados Simce (2014 a 2018). Al respecto, se observó que las jefaturas de UTP en su mayoría no conocen estos datos de brecha de género y, en los casos en que los identifican, presentan dudas sobre su interpretación y análisis, junto con una necesidad de orientaciones por parte de instituciones ministeriales del sistema educativo para facilitar su uso.

Un hallazgo importante es que el establecimiento particular pagado —que reconoce los datos de brecha de género en los informes de estas evaluaciones— no declara acciones conscientes relacionadas con su uso. No obstante, señala que utiliza otros datos desagregados entre hombres/niños y mujeres/niñas a nivel interno, con el propósito de erradicar posibles diferencias. Esta última acción tampoco se vincula de manera consciente con el abordaje de desigualdades de género, sino que se asocia más bien a la promoción de aprendizajes similares entre niños y niñas. Esto evidencia una falta de formación

en la temática de género, ya que contar con dicho conocimiento permitiría relacionar ambas acciones.

En los establecimientos que no utilizan este tipo de datos, se observó que las razones declaradas se asocian a la percepción de que diferenciar entre hombres/niños y mujeres/niñas equivaldría a transgredir el mandato de igualdad. Esto se relaciona con una baja valoración del uso de estos datos —aunque no del instrumento de evaluación en sí—, lo cual evidencia una falta de formación en la temática de género en las jefaturas de UTP. En relación con el levantamiento de percepciones asociadas a los motivos que explican la erradicación de la brecha de género en resultados Simce en sus escuelas, concluyen que son cambios naturales no intencionados, o bien consecuencia de otros factores, como la presencia de una docente de Matemática altamente calificada.

Al explorar gestiones escolares relacionadas con la temática de género, se identificaron en todas las escuelas acciones orientadas a promover la equidad de género. Entre ellas, se destacan proyectos para incentivar el acercamiento de niñas a carreras STEM, gestiones que integran los intereses de niños y niñas en espacios de aprendizaje, y actividades impulsadas por el estudiantado que eliminan brechas de acceso a talleres deportivos (por ejemplo, transformar un taller de fútbol exclusivo para varones en una instancia mixta).

Se observa que todos los establecimientos llevan a cabo acciones para erradicar inequidades, brechas y barreras de género. Sin embargo, estas no se vinculan conscientemente como factores que inciden en la disminución de brechas en los aprendizajes. Esta desconexión podría atribuirse a una falta de formación en la temática de género, lo cual se evidencia en los discursos de los informantes al definir el concepto de género de forma limitada, al no relacionar prácticas de igualdad con temas de género, y al revelar ciertos estereotipos de género en sus expresiones.

En síntesis, se analizaron experiencias de tres establecimientos de distintas dependencias, los cuales valoran significativamente las evaluaciones a gran escala, aunque muestran una baja identificación

de los datos referidos a brechas de género en estas evaluaciones. Esta situación se complementa con un limitado manejo y formación en la temática de género. Aunque en todas las escuelas se observaron acciones de equidad de género en la gestión escolar, estas no están orientadas de manera intencionada a la erradicación de inequidades, brechas y barreras de género.

En cuanto a las proyecciones de esta investigación, resulta relevante continuar profundizando y complementando estos hallazgos con experiencias de otros establecimientos, a fin de enriquecer la información obtenida. Además, sería valioso desarrollar nuevas instancias de investigación sobre buenas prácticas en el uso de datos de brecha de género a nivel de aula, lo cual podría proporcionar orientaciones prácticas para optimizar el uso de estos datos en el contexto educativo.

En cuanto a las limitaciones de este estudio, cabe señalar que, al centrarse en solo tres casos, los hallazgos ofrecen una perspectiva limitada respecto a lo que sucede en los establecimientos educativos a nivel nacional, lo cual sugiere la necesidad de complementarse con otras experiencias para saturar la información recabada. Otra limitación se relaciona con la selección de los establecimientos, ya que se indaga exclusivamente en aquellos que presentan antecedentes de erradicación de brechas de género; sería, por lo tanto, enriquecedor investigar también en establecimientos que no comparten esta característica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia de Calidad de la Educación. (2016a). *Buenas prácticas en la reducción de las brechas de género en resultados Simce de Comprensión de Lectura y Matemática II.º medio*. https://archivos.agenciaeducacion.cl/Estudio_Brechas_de_Genero.pdf
- Agencia de Calidad de la Educación. (2016b). *Metodología de construcción indicadores de desarrollo personal y social*. <https://archivos.agenciaeducacion.cl/categoria-de-desempeno/Metodolog%C3%ADa+de+C%C3%A1lculo+IDPS.pdf>

- Agencia de Calidad de la Educación. (2023). *Resultados educativos 2022*. <https://s3.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/PPT+Conferencia+Prensa+Simce+2022+14+junio.pdf>
- Agencia de Calidad de la Educación. (2024). *Resultados educativos 2023*. <https://s3.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/Entrega+Resultados+Nacionales+Simce+2023.pdf>
- Arias, Ó. (2016). *Brecha de género en matemáticas: El sesgo de las pruebas competitivas (evidencia para Chile)* [tesis de magíster, Universidad de Chile]. Repositorio académico. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/139157>
- Arias, Ó., Canals, C., Mizala, A. y Meneses, F. (2023). Gender gaps in Mathematics and Language: The bias of competitive achievement tests. *Plos One*, 18(3), 1-26. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0283384>
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Camacho Becerra, J. E. (2020). La importancia de los datos estadísticos en clave feminista. *Revista de Estudios Internacionales*, 2(1), 171-175. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revesint/article/view/29701>
- Castillo-Mayé, R. y Montes-Berges, B. (2014). Análisis de los estereotipos de género actuales. *Anales de Psicología*, 30(3), 1044-1060. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.138981>
- CEPAL. (21 de marzo de 2016). Incorporar la perspectiva de género en la producción estadística supone interrogar sobre cómo impactan de forma diferencial determinados fenómenos a hombres y mujeres. *Notas informativas*. <https://www.cepal.org/es/notas/incorporar-la-perspectiva-genero-la-produccion-estadistica-supone-interrogar-como-impactan>
- Creswell, J. W. y Creswell, J. D. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage.
- Declaración y Plataforma de Acción de Beijing. (2015). *Declaración de Beijing*. <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/Publicaciones/2015/9853.pdf>
- Díaz Yáñez, K., Ravest Tropa, J. y Queupil Quilamán, J. P. (2019). Brechas de género en los resultados de pruebas de selección universitaria en Chile. ¿Qué sucede en los extremos superior e inferior de la distribución de puntajes? *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 56(1), 1-19. <https://doi.org/10.7764/10.7764/PEL.56.1.2019.5>

- Ellemers, N. (2018). Gender Stereotypes. *Annual Review of Psychology*, 69, 275-298. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-122216-011719>
- FLACSO Chile. (2021). Informe: Propuesta de rediseño de indicadores para medir la brecha de género en el sistema escolar chileno en el marco de los indicadores de desarrollo personal y social de la Agencia de Calidad de la Educación. *Revista de Educación del Ministerio de Educación*, (395), 40-46. https://www.revistadeeducacion.cl/revista_pdf/reveduc_395/files/assets/common/downloads/395-revista-SIMPLES.pdf
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw Hill.
- Instituto Nacional de Derechos Humanos. (2015). *Cartilla informativa: Convención sobre la Eliminación Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW)*. INDH. <http://bibliotecadigital.indh.cl/handle/123456789/902>
- Instituto Nacional de Estadística. (25 de mayo de 2022). Antecedentes para la medición de sexo, género y orientación sexual [Presentación en papel]. *Conversatorio para la Agencia de Calidad de la Educación*.
- Jiménez, V. (2012). El estudio de caso y su implementación en la investigación. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 8(1), 141-150. http://scielo.iics.una.py/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2226-40002012000100009&lng=en&tlng=es.
- Ley 20529. (27 de agosto de 2011). Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su fiscalización [SAC]. <https://bcn.cl/2exqt>
- Maureira-Cabrera, O. y Montecinos, C. (2023). Aportes de los departamentos en la mejora escolar según perspectivas de directivos chilenos. *Revista Colombiana de Educación*, (88), 396-423. <https://doi.org/10.17227/rce.num88-13253>
- Melero, N. (2010). Reivindicar la igualdad de mujeres y hombres en la sociedad: Una aproximación al concepto de género. *Barataria*, (11), 73-83. <http://dx.doi.org/10.20932/barataria.v0i11.152>
- Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género. (2021). *Guía metodológica proceso formulación indicador de género 2022*. División Políticas de Igualdad. MMEG.
- Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género. (2022). *Elaboración Agenda Regional de Género*. División Políticas de Igualdad. MMEG.

- Mizala, A. (2018). Género, cultura y desempeño en matemáticas. *Anales de la Universidad de Chile*, (14), 125-150. <https://doi.org/10.5354/0717-8883.2018.51143>
- Naciones Unidas [ONU]. (2015). Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf
- OCDE. (2010). *PISA 2009 Results: Executive Summary*. OECD Publishing.
- OCDE. (2014). *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do*. OECD Publishing.
- Olavarría, J., Celedón, R., Cerda, I., Cervantes, J. C., Chávez, S., Contreras, S., Molina, R., Reveco, O. y Rojas, A. (2015). *Estudio de buenas prácticas en la reducción de las brechas de género en resultados Simce Lectura II.º medio*. <https://joseolavarria.cl/wp-content/uploads/2019/02/buenas-practicas-en-la-reduccion-de-las-brechas-de-genero-simce-lectura-ii-medio-informe-final-ace.pdf>
- ONU Mujeres. (2015). *Declaración y Plataforma de Acción de Beijing*. https://www.unwomen.org/sites/default/files/Headquarters/Attachments/Sections/CSW/BPA_S_Final_WEB.pdf
- UNESCO. (2019a). *Evaluaciones de aprendizaje a gran escala*. <https://learningportal.iiep.unesco.org/es/glossary/evaluaciones-de-aprendizaje-a-gran-escala>
- UNESCO. (2019b). *Del acceso al empoderamiento: Estrategia de la UNESCO para la igualdad de género en y a través de la educación 2019-2025*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371127>
- UNESCO (2020). *Uso de resultados de las pruebas de aprendizaje en el diseño de las políticas educativas en América Latina*. UNESCO IIEP.
- Vaillant, D. (2015). *Liderazgo escolar, evolución de políticas y prácticas y mejora de la calidad educativa*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232403_spa
- Vargas, C. y Matus, C. (2022). Brechas persistentes de género en matemáticas en las pruebas nacionales chilenas Simce. *Estudios Pedagógicos*, 48(1), 389-400. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052022000100389>

