
archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente, de
acceso abierto y multilingüe



aape | epaa

Arizona State University

Volumen 34 Número 72

18 de agosto 2026

ISSN 1068-2341

Experiencias Subjetivas de Aprendizaje del Profesorado Formador de Docentes: Vínculos entre las Políticas Públicas y la Construcción de la Identidad Profesional Sensible al Género

Carolina Paz Martínez-Galaz
Universidad Católica del Maule
Chile

Jaime Fauré Niñoles
Universidad Andres Bello
Chile

Pamela Palomera-Rojas
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Chile

Giselle Melo-Letelier
Grupo de Investigación Género, Educación Científica y Diversidad-GED
Chile

Núria Solsona Pairó
Universidad Autónoma de Barcelona
España

Citación: Martínez-Galaz, C. P., Fauré, J., Palomera-Rojas, P., Melo-Letelier, G., & Solsana, N. (2026). Experiencias subjetivas de aprendizaje del profesorado formador de docentes: Vínculos entre las políticas públicas y la construcción de la identidad profesional sensible al género. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 34(72). <https://doi.org/10.14507/epaa.34.9031>

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>
Facebook: /EPAAA
Bluesky: @epaa.bsky.social

Artículo recibido: 8-8-2025
Revisiones recibidas: 12-4-2026
Aceptado: 27-4-2026

Resumen: Este estudio explora si la construcción y el desarrollo de una identidad profesional docente sensible a temáticas de género en el área de la educación científica se relaciona con algunas políticas impulsadas en los últimos años para reducir la brecha de género; en particular, la Política Nacional de Igualdad de Género en Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación. Asumimos un enfoque constructivista de orientación histórico-cultural y analizamos experiencias subjetivas de aprendizaje narradas por docentes universitarios que forman a futuros profesores de ciencia. Diseñamos un estudio cualitativo-fenomenológico de casos múltiples, en el que participaron 15 docentes de seis instituciones chilenas, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico, y les aplicamos un guion de entrevista semiestructurada. Para analizar la información, utilizamos una técnica que combinó aportes del análisis temático reflexivo y el análisis semiótico. En general, los hallazgos indican que existe una relación entre las experiencias narradas por nuestras participantes, que contribuyen a que construyan una identidad profesional docente sensible al género, y las políticas públicas, aunque dicha relación no siempre es directa. Se destaca la necesidad de estrategias integradas que articulen de manera más efectiva las normativas con las experiencias formativas, contribuyendo así a una educación superior más equitativa y atenta a la perspectiva de género.

Palabras clave: identidad profesional; políticas públicas; género; formación inicial docente; docentes universitarios

Subjective learning experiences of teacher educators: Links between public policies and the construction of a gender-sensitive professional identity

Abstract: This study explores whether the construction and development of a gender-sensitive professional teaching identity in science education is related to certain policies implemented in recent years to reduce the gender gap, particularly the National Policy for Gender Equality in Science, Technology, Knowledge, and Innovation. We adopt a constructivist, sociocultural-historical approach and analyze subjective learning experiences narrated by university educators who train future science teachers. We designed an exploratory, qualitative-phenomenological multiple case study involving 15 educators from six Chilean institutions, selected through non-probabilistic sampling, and conducted semi-structured interviews. To analyze the data, we used a technique that combined elements of reflexive thematic analysis and semiotic analysis. Overall, the findings indicate a relationship between the experiences narrated by our participants—which contribute to the construction of a gender-sensitive professional identity—and public policies. The study highlights the need for integrated strategies that effectively connect regulatory frameworks with formative experiences, thereby contributing to a more equitable higher education system that is responsive to gender perspectives.

Keywords: professional identity; public policies; gender; initial teacher education; university teachers

Experiências de aprendizagem subjetivas de formadores de professores: Articulações entre políticas públicas e a construção de uma identidade profissional sensível às questões de gênero

Resumo: Este estudo explora se a construção e o desenvolvimento de uma identidade profissional docente sensível às questões de gênero na área da educação científica estão relacionados a certas políticas implementadas nos últimos anos para reduzir a desigualdade de gênero, em particular a Política Nacional de Igualdade de Gênero em Ciência, Tecnologia, Conhecimento e Inovação. Adotamos uma abordagem construtivista de orientação histórico-cultural e analisamos experiências subjetivas de aprendizagem narradas por docentes universitários que formam futuros professores de ciências. Desenvolvemos um estudo qualitativo-fenomenológico de casos múltiplos, de caráter exploratório, com a participação de 15 docentes de seis instituições chilenas, selecionados por amostragem não probabilística, aos quais aplicamos um roteiro de entrevista semiestructurada. Para a

análise dos dados, utilizamos uma técnica que combinou elementos da análise temática reflexiva e da análise semiótica. De modo geral, os resultados indicam uma relação entre as experiências narradas pelas participantes—que contribuem para a construção de uma identidade profissional docente sensível ao gênero—e as políticas públicas. Destaca-se a necessidade de estratégias integradas que articulem de forma eficaz os marcos normativos com as experiências formativas, contribuindo para uma educação superior mais equitativa e atenta à perspectiva de gênero.

Palavras-chave: identidade profissional; políticas públicas; gênero; formação inicial docente; docentes universitários

Experiencias Subjetivas de Aprendizaje del Profesorado Formador de Docentes: Vínculos entre las Políticas Públicas y la Construcción de la Identidad Profesional Sensible al Género¹

En las últimas décadas, ha crecido de manera notable el interés por los procesos relacionados con la construcción y el desarrollo de la identidad profesional del profesorado universitario dedicado a la Formación Inicial Docente [FID] (p. ej. Malm, 2020). Este crecimiento se debe, en parte, a la numerosa evidencia que resalta el papel crucial que dicha identidad juega tanto en el desempeño en las aulas (Montenegro & Martínez, 2024) como en la comprensión que cada docente universitario tiene de su rol como Formador de Formadores [FdF] (Vanassche & Kelchtermans, 2016). En este sentido, comprender cómo se construye y desarrolla la identidad profesional del profesorado universitario, así como identificar los factores que intervienen en estos procesos, parece ser fundamental para impulsar mejoras significativas en las instituciones de educación superior dedicadas a la formación inicial docente (Miralles et al., 2020).

En este trabajo, realizado en Chile, enfocamos nuestra atención en un tipo particular de identidad profesional, que hemos definido como "sensible a temáticas de género", y que exploramos en las y los FdF del área de ciencias. Ser un FdF sensible a temáticas de género supone volverse consciente del problema derivado tanto del sexismo como de los estereotipos de género en el ámbito educativo (Fereidouni et al. 2015), y también supone intentar transformar las relaciones de poder que configuran las prácticas en las aulas (Martínez-Galaz, Palomera-Rojas et al., 2024). En los últimos años, han aparecido numerosas iniciativas, tanto a nivel internacional (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2020) como nacional (Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2021), que buscan visibilizar y transformar prácticas socioculturales que históricamente han dificultado el acceso, el desarrollo y la permanencia de las mujeres en el sistema educativo y, en particular, en el sistema de ciencia, tecnología e innovación. Centramos nuestra atención en esta área particular del conocimiento ya que, a pesar de los avances alcanzados y de las políticas implementadas, continúan existiendo profundas desigualdades manifestadas en brechas salariales, segregación por género en disciplinas científicas y ausencia de herramientas pedagógicas para incorporar la perspectiva de género (en adelante, PDG) en la enseñanza (Rosa & Clavero, 2021). Asimismo, varios estudios señalan cómo la producción de conocimiento científico ha invisibilizado los aportes y contribuciones de mujeres y de otros grupos infrarrepresentados, reproduciendo una visión hegemónica de la ciencia, que pone de manifiesto la existencia de sesgos y estereotipos de género (Díaz-Mejías, 2021). Estos estereotipos han permeado

¹ Agradecimiento a la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile-ANID. Proyectos FONDECYT N°1251595 y FONDECYT N°11220605.

en la FID, demandando acciones concretas para erradicarlos, y asimismo impulsar la transformación de prácticas educativas que permitan atender a la equidad de género en la clase de ciencias.

En Chile, la política pública ha establecido directrices que exigen la incorporación de la perspectiva de género en el campo de la educación escolar (Ley 20.529), y recientemente se han clarificado lineamientos formativos a partir de los estándares de la formación inicial (MINEDUC, 2024). En este sentido, pensamos que los espacios de FID en la universidad -y el rol que pueden tener las y los FdF para resignificar los estereotipos de género y las prácticas sexistas- es clave. Según Rebollo y García (2021), para alcanzar la equidad de género mediante la educación se requiere la complicidad y colaboración de un profesorado universitario sensible y competente, capaz de modelar una enseñanza de las ciencias más justa, inclusiva y equitativa (Berry, 2020; Martínez Galaz, Montenegro et al., 2024).

Dado estos antecedentes, pensamos que no basta con que el profesorado universitario desarrolle una identidad profesional genérica, sino que requerimos de un profesorado sensible a temáticas de género, capaces de reconocer las desigualdades y de actuar activamente con la intención de reducirlas.

En el caso puntual de este estudio, nos parece fundamental explorar si la construcción y el desarrollo de una identidad profesional docente sensible al género se relaciona de alguna manera, y si está en sintonía o no, con algunas de las normativas que las políticas públicas han impulsado en los últimos años. A nuestro juicio, avanzar en esta dirección es necesario porque las investigaciones publicadas hasta la fecha no lo han hecho. Por un lado, existen estudios que se enfocan en evaluar el impacto general o institucional de las políticas públicas. Por ejemplo, investigaciones recientes como las de Guizardi et al. (2023) han examinado cuántas instituciones de educación superior han adoptado normativas orientadas a promover la igualdad de género, mientras que Concha y Mujica (2021) han abordado las políticas educativas relacionadas con género desde una perspectiva internacional comparada. Por otro lado, si bien es posible encontrar estudios que analizan cómo las políticas públicas inciden en la construcción de la identidad profesional de quienes trabajan como docentes en el sistema de educación superior, los estudios suelen omitir explicaciones detalladas sobre los procesos involucrados en la construcción y el desarrollo de la identidad. Un caso representativo de este tipo de abordajes es el trabajo de Fardella et al. (2021).

Siguiendo esta lógica, la principal aportación del presente trabajo radica en la adopción de una perspectiva constructivista de orientación histórico-cultural (Coll et al., 2017; Rosa & Valsiner, 2018; Vygotsky, 1962) que permite analizar de manera empírica cómo la construcción y el desarrollo de la identidad profesional de las y los FdF de ciencias puede relacionarse con la implementación de algunas políticas públicas que buscan fortalecer la igualdad y equidad de género en el sistema de ciencia y tecnología. Desde esta perspectiva, la identidad profesional, se entiende como el producto de la articulación de las múltiples y variadas experiencias en las que cada docente ha podido reconocerse como tal a lo largo y ancho de su vida (Chávez et al., 2021; Veresov, 2016). Estas experiencias, denominadas experiencias subjetivas de aprendizaje (Engel et al., 2019), pueden ser descritas como historias que las personas elaboran sobre aquellas situaciones en las que han aprendido algo y permiten otorgarles un significado a los acontecimientos vividos. Cuando un docente universitario elabora una experiencia subjetiva de aprendizaje, no sólo incorpora elementos relacionados con su propia identidad, sino también aspectos relacionados con las características materiales, sociales, culturales e históricas del contexto en el que ocurrieron dichos acontecimientos (Leander et al., 2010). Consecuentemente, estas experiencias subjetivas constituyen una unidad sobre la cual cada docente construye una identidad profesional única, profundamente vinculada con los contextos en los que ha participado a lo largo del tiempo y, más específicamente, con las políticas que pudiesen configurar dichos contextos.

Bajo esta perspectiva, las políticas públicas adoptadas en Chile para disminuir las desigualdades de género en las instituciones de educación superior deberían desempeñar un papel fundamental en la configuración que asumen las experiencias subjetivas de aprendizaje en el desarrollo de una identidad profesional sensible hacia temáticas de género. Esta relación debería reflejarse en la integración de dichas políticas públicas con los demás elementos que conforman las experiencias subjetivas narradas por el profesorado universitario. Sin embargo, no hemos podido identificar estudios que avancen en esta dirección.

Por lo tanto, en el presente estudio nos propusimos como objetivo analizar hasta qué punto, y de qué manera, las experiencias subjetivas de aprendizaje que contribuyen a la construcción y desarrollo de una identidad sensible al género en las y los FdF de ciencias se relaciona con las políticas públicas implementadas en el último tiempo.

Marco Teórico

A continuación, explicamos las ideas fundamentales que articulan nuestra mirada de los procesos vinculados con la construcción y el desarrollo de la identidad profesional docente, y que están ancladas a un punto de vista teórico constructivista de orientación histórico-cultural (Coll et al., 2017; Rosa & Valsiner, 2018; Vygotsky, 1962). En particular, hemos organizado esta sección en dos partes. En la primera, explicamos algunas ideas vinculadas con las nociones de identidad profesional, experiencia subjetiva de aprendizaje, posicionamiento con voz y trazos discursivos. Y, en la segunda, anclamos estas nociones al contexto chileno.

Identidad Profesional Docente y Experiencias Subjetivas de Aprendizaje

Para comenzar, los trabajos que abordan la construcción y el desarrollo de la identidad profesional docente pueden ser organizados en dos grupos. El primer grupo adopta una perspectiva cognitiva y representacional, donde la identidad profesional docente es el resultado de múltiples y variados procesos mentales de carácter cognitivo y personal que permiten a cada docente universitario reconocerse a sí mismo como profesional a lo largo de su trayectoria (p. ej. Fitzgerald, 2020). Desde esta perspectiva, la identidad profesional docente se concibe como un proceso de (re)interpretación, negociación e integración de conocimientos, imágenes, creencias y valoraciones personales (Mahmoudi-Gahrouei et al., 2016).

En contraste, el segundo grupo de trabajos enfatiza el carácter social, cultural e histórico de la identidad profesional docente (p. ej. Lin, 2026). En este caso, el punto de partida es el supuesto de que la identidad no constituye principalmente una capacidad cognitiva o un proceso mental individual, sino un proceso de construcción semiótica de naturaleza sociopsicológica en el que las personas se posicionan y se reconocen a sí mismas mientras, simultánea o secuencialmente, son posicionadas y reconocidas por otras. Dicho de otra manera, la identidad profesional sería una herramienta que ayudaría a cada persona no sólo a pensarse o valorarse como docente, sino también a asumir una determinada forma de ser, sentir y actuar (Sachs, 2005).

Quienes compartimos este énfasis por el carácter social, cultural e histórico de la identidad profesional asumimos con frecuencia que esta herramienta emerge y se transforma como consecuencia de la participación de las personas en múltiples y variados contextos de actividad (Leander et al., 2010). Sin embargo, diferentes estudios psicoeducativos han evidenciado que la identidad profesional docente está estrechamente vinculada a la naturaleza de las experiencias que van siendo vividas y por los aprendizajes que se derivan de ellas (Veresov, 2016). Las características que generalmente se le atribuyen a la identidad, como su doble naturaleza unitaria y fragmentada, pueden ser explicadas en gran medida por la manera en que cada persona articula sus experiencias para dotar de sentido su participación (Beijaard et al., 2019).

Siguiendo esta lógica, el concepto de experiencia es particularmente útil para profundizar en los procesos de construcción y desarrollo de la identidad profesional. Este concepto, equivalente al de *perezhivanie* proveniente de los trabajos de Vygotsky (1932/1999) y sus desarrollos posteriores (Chávez et al., 2021; Veresov, 2016), hace referencia a un fenómeno psicológico refractario que ocurre como consecuencia de la transacción entre una persona y la situación específica a la que se enfrenta. La *perezhivanie* permite, por un lado, la emergencia de significados ligados al escenario particular que define la situación o situaciones vividas (Clarà, 2016) y, por otro, posibilita que el sujeto construya significados sobre sí mismo dentro de esa situación. Al quedar articulados en la experiencia, estos dos sistemas de significados permiten a cada persona formar una representación semiótica de la actividad y de su participación en ella, que difumina las fronteras entre lo psicológico, lo social, lo cultural y lo histórico (Leander et al., 2010).

Estos significados que emergen como consecuencia de la *perezhivanie* frecuentemente adoptan forma narrativa, en especial cuando existe la necesidad de atribuir significado a lo sucedido, lo que está sucediendo o lo que va a suceder. En trabajos previos, nos hemos referido a este tipo particular de *perezhivanie* como "experiencia subjetiva de aprendizaje" (Chávez et al., 2021). Las experiencias subjetivas de aprendizaje pueden ser definidas como narraciones que un individuo elabora sobre aquello que aprendió después de participar en una o más situaciones (Engel et al., 2019). En estas narraciones, las personas construyen significados que les permiten posicionarse a sí mismas y a otros a través de relatos que involucran uno o más temas (Wortham, 2004). En última instancia, la identidad profesional está arraigada a estas experiencias, y puede ser considerada el producto de su articulación (Beijaard et al., 2019).

Analizar las experiencias subjetivas de aprendizaje es una tarea compleja. Si tuviésemos un microscopio imaginario que nos permitiese observar estas narraciones en una escala más pequeña, veríamos un conjunto de posicionamientos con voz (Wertsch, 1993). A través de la enunciación de un posicionamiento con voz, "alguien" formaliza una actitud, una evaluación y un acento afectivo específico respecto de algo. Por ejemplo, cuando una mujer que trabaja en tareas académicas dice: "Yo soy la única mujer, y la secretaria; no hay otras profesoras", está expresando una actitud y una evaluación específica sobre su trabajo y su rol. Este acto expresivo supone la creación de una posición subjetiva respecto del rol femenino en el espacio académico y, por tanto, de una distancia subjetiva respecto a otras posiciones (Wortham, 2004). En este sentido, los posicionamientos con voz sintetizan la transacción contingente y direccionada que se genera entre una persona y uno o varios elementos de su entorno en un momento determinado. Esto les convierte en la mínima expresión de la "conciencia hablante" (Emerson & Holquist, 1981, p. 434).

La conciencia hablante que se materializa en las posiciones con voz presupone un acto de mayor o menor distanciamiento de los discursos sociales que enhebran el mundo en un lugar y un momento determinados (Foucault, 1972). Esto tiene dos consecuencias. La primera es que los discursos sociales no serían sistemas de significados fijos e inmutables que "rodean" a las personas, ni mucho menos se presentarían ante las personas como bloques completos y compactos. Más bien, las personas tendrían un acceso parcelado a cada discurso social a través, precisamente, de aquellas posiciones con voz que se declaran y/o ejercen a través de las acciones y los eventos que ocurren en los múltiples y variados contextos de actividad en los que participan (Wortham, 2004). La segunda consecuencia de la distancia con los discursos sociales es que las posiciones con voz, tanto aquellas que son propias o han sido apropiadas a lo largo del tiempo como aquellas que están disponibles en cada contexto de actividad, serían indisociables de la naturaleza y las características de las relaciones sociales que se entablan en cada situación. Por consiguiente, las posiciones con voz serían indisociables de las relaciones de poder que se configuran entre unas personas y otras. En cada situación existirían posiciones con voz que "dominan" a las demás determinando, por una parte, aquello que puede y debe decirse y hacerse y, por otra, aquello que no puede o no debe ser dicho y

hecho (p. ej. Spicksley, 2022). En definitiva, existirían posicionamientos con voz que determinarían qué se considera como verdadero –“discurso hegemónico”- o falso –“discurso contrahegemónico”- acerca de algo o alguien, y quién puede, o no, intervenir sobre dicha verdad.

Ahora bien, si usáramos nuestro microscopio imaginario para mirar las experiencias subjetivas de aprendizaje en una escala todavía más pequeña, veríamos que los posicionamientos con voz articulan signos -i. e. palabras, conjuntos de palabras, imágenes, gestos, etc.- que materializan uno o varios significados diversos (Vygotsky, 1962). No tenemos el espacio necesario aquí para explicar con el suficiente grado de detalle los procesos psicológicos y semióticos de carácter fractal que están implicados en la utilización de signos que se articulan como posicionamientos con voz y de posicionamientos con voz que se articulan como experiencias subjetivas de aprendizaje (ver, p. ej. Rosa & Valsiner, 2018). Basta decir que, para nosotros, es precisamente en esta última escala donde es posible capturar la textura única y específica de cada experiencia y, por tanto, donde es posible capturar la distancia asumida en torno a los discursos hegemónicos y contrahegemónicos en cada posicionamiento con voz. Esto quiere decir que los signos operan como marcadores o trazos discursivos de las características particulares de cada conciencia hablante. En este trabajo asumimos, tomando como referencia algunas de las obras escritas por el lingüista A. J. Greimas (Greimas, 1989a; Greimas, 1989b), que estos trazos discursivos pueden delimitar: (a) actantes, que son aquellas personas, eventos o cosa que desempeñan un papel dentro de la narración; (b) funciones, que corresponden a fuerzas que direccionan y, al mismo tiempo, facilitan o dificultan la acción de los actantes; o (c) investimentos, que son cargas emocionales, ideológicas o simbólicas asignadas a uno o varios actantes. Nuestra hipótesis es que es posible explorar las experiencias subjetivas de aprendizaje y su relación con las políticas públicas implementadas en el último tiempo, si se analizan cuáles son, y cómo se organizan, los trazos discursivos específicos que cada docente formador incorpora en los posicionamientos con voz enunciados al narrar sus experiencias.

Políticas Públicas sobre Género en Chile

En Chile, es relevante destacar que, durante el año 2018, las universidades y escuelas de secundaria, denunciaron públicamente prácticas sexistas en sus salas de clases, dando lugar a un importante movimiento estudiantil, conocido como Mayo Feminista 2018 (Valdivia et al., 2023). A partir de este hito, y varios otros que permitieron hacer visible la demanda feminista en el contexto pedagógico y social (Errázuriz, 2019), las instituciones universitarias comienzan a instalar departamentos de género en sus campus, con el objetivo de investigar y sancionar el acoso sexual y la discriminación de género, pero también con la importante labor de educar en temáticas de género mediante diversas actividades académicas (Ferrada & Simbürger, 2024). Actualmente, la promulgación de la ley N°21.369 sobre acoso sexual, violencia y discriminación de género en el ámbito de la educación superior, ha sido una de las últimas políticas públicas que ha fortalecido diversos mecanismos tendientes a erradicar las brechas de género y el sexismo en los ámbitos de investigación y desarrollo (Guizardi et al., 2023; MINEDUC, 2021). Esta ley también establece que es obligación de las instituciones desarrollar una política integral de igualdad de género pertinente y en coherencia a todos los estamentos que componen el sistema universitario como un condicionante para la obtención de su certificación de calidad (MINEDUC, 2021). Complementario a esto, desde el año 2022 se implementa la Política Nacional de igualdad de género en Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación [CTCI] (Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación de Chile [MinCiencia], 2021), permitiendo la gestación e implementación de un plan estratégico que asegure condiciones para que todas las personas, puedan desarrollar sus talentos y desplegar una carrera en cualquiera de los campos de CTCI. Esta política ha permitido monitorear, a la fecha, la brecha de género en el sistema de CTCI mediante diversos instrumentos como son un diagnóstico

público de actualización anual llamado Radiografía de Género en CTCl, y el establecimiento de indicadores para medir la igualdad de género en los ambientes de I+D, llamada Huella de género (MinCiencia, 2021).

En este trabajo hemos decidido explorar específicamente aquellos trazos discursivos que se relacionan con esta Política Nacional de Igualdad de Género en Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación (MinCiencia, 2021). Esta decisión se condice con las características de las y los FdF, quienes por lo general tienen un doble rol en su trabajo académico universitario. Por una parte, han desarrollado parte de su carrera profesional como científicas y científicos, y por otra, se han vinculado a la educación en ciencias en los espacios de la formación inicial de primaria y secundaria. En definitiva, en este trabajo asumimos una perspectiva constructivista de orientación histórico-cultural y, por lo tanto, entendemos la identidad profesional de las y los docentes universitarios que forman al futuro profesorado como una herramienta que permite comprender la forma en que cada uno de ellos se ve a sí mismo e interactúa con los discursos hegemónicos y contrahegemónicos de su entorno. Desde esta perspectiva, no se entiende la identidad simplemente como un proceso mental o cognitivo individual, sino como la articulación dinámica de significados y relaciones de poder que afloran a través de la narración de experiencias subjetivas de aprendizaje. A partir de ello, exploramos en los procesos vinculados con la construcción y el desarrollo de la identidad profesional docente sensible al género, cuando se analizan los trazos discursivos específicos que cada docente universitario elabora al narrar sus experiencias de aprendizaje, y cómo dichas experiencias se relacionan con las políticas públicas que se han impulsado en Chile en el sistema de CTCl.

Método

Diseño

El presente estudio es parte de una investigación más amplia cuyo objetivo es identificar y caracterizar la práctica educativa del profesorado universitario sensible a temáticas de género que forma a futuros docentes de ciencia que enseñan en primaria y secundaria. Hasta ahora, este profesorado ha sido descrito como un grupo de personas que son conscientes de las problemáticas que se derivan del sexismo y de las brechas existentes entre hombres y mujeres, y que al mismo tiempo están preocupadas por incorporar la perspectiva de género en sus prácticas de enseñanza (Martínez-Galaz, Palomera-Rojas et al., 2024; Martínez-Galaz, Montenegro et al., 2024). Durante 4 años hemos seguido a un grupo de 15 docentes universitarios que comparten estas características, levantando información mediante cuestionarios, entrevistas y observaciones de aula.

En el estudio que presentamos a continuación, y que es parte del estudio más amplio recién descrito, asumimos una perspectiva cualitativa-fenomenológica orientada a examinar fenómenos únicos y complejos. Más concretamente, diseñamos un estudio de casos múltiples de carácter exploratorio (Yin, 2017), ya que se indaga en una temática aún incipiente en Chile y, en particular, sobre las y los FdF en la FID de ciencias (Martínez Galaz, Montenegro et al., 2024). Cabe precisar que la difusión de los estudios centrados en las y los FdF son aún reducidos, en comparación con estudios que se centran en el estudiantado de pedagogía en general (Berry, 2020).

Participantes

Quienes participaron en este estudio fueron seleccionados a través de un muestreo no probabilístico por conveniencia, una vez que analizamos los resultados que se obtuvieron en cuestionarios *ad hoc*, contruidos en el marco de la investigación más amplia. Esto, con la finalidad de referenciar la sensibilidad del profesorado a temáticas de género en diferentes instituciones de educación superior en Chile (Martínez-Galaz, Montenegro et al., 2024). En particular, decidimos incluir únicamente a aquellos docentes universitarios que obtuvieron puntajes que nos permitieron

caracterizarlos como sensibles al género por parte de la comunidad educativa de la FID de ciencias, dado el reconocimiento que existe sobre la integración de la perspectiva de género en su enseñanza. Las y los participantes fueron invitados a participar del estudio, para lo cual se firmaron consentimientos informados.

De esta forma, el estudio se configuró con la participación de 15 FdF que forman a docentes en el área de ciencias de primaria y secundaria. Las y los FdF se distribuían entre 6 universidades chilenas, localizadas en la zona centro-sur del país. Sobre las características de las universidades, dos corresponden a instituciones públicas, mientras que cuatro corresponden a instituciones privadas con financiamiento público y orientación católica. 12 FdF se identificaron a sí mismas como mujeres, mientras que sólo 3 se identificaron como hombres. Sobre el área de trabajo y desarrollo profesional, 6 FdF imparten docencia en el área disciplinar de ciencias básicas (asignaturas de física, química, biología, estadística); 5 FdF son del área de la enseñanza y aprendizaje de la ciencia (didáctica de las ciencias experimentales), y 4 FdF son del área de práctica pedagógica (formación práctica profesional en educación científica). En general, todas las personas que participaron en este estudio estaban contratadas a jornada completa, contaban con estudios de postgrado (magíster y doctorado), desarrollaban actividades de docencia e investigación, y contaban con un importante número de años de experiencia profesional (desde 7 a 25 años de ejercicio profesional).

Producción de Información

El proceso de producción de información inició una vez que obtuvimos el certificado del comité ético científico y tuvo una duración aproximada de un semestre académico. Para producir la información, diseñamos un guion de entrevista semiestructurada en profundidad de carácter narrativo (Ruslin et al., 2022). El guion contenía preguntas orientadas a la elaboración, por parte de los docentes universitarios, de las experiencias subjetivas de aprendizaje que facilitaron la construcción y el desarrollo de sus identidades profesionales con sensibilidad a temáticas de género. En este sentido, incluyó preguntas orientadas a: (i) identificar situaciones vividas o imaginadas donde hubiesen aprendido algo sobre sí mismos como profesionales sensibles (p. ej. “¿Ha presenciado durante su ejercicio profesional algún acontecimiento complejo que atente contra la dignidad de mujeres, hombres u otras diversidades, cómo fue?”); (ii) identificar la manera en que se reconocían a sí mismos como profesionales (p. ej. “¿Existe en su carrera profesional algún hito o acontecimiento significativo para Ud. que marque una diferencia en cómo se ve a sí mismo y que le incentive a incorporar la perspectiva de género en sus clases?”); y (iii) distinguir su conocimiento teórico sobre temáticas de género (p. ej. “¿Esta experiencia personal ha influido en la visión que tiene de la problematización sobre la inequidad de género en ciencia y en la educación científica?”).

Las entrevistas fueron realizadas por un miembro del equipo de investigación a través de la plataforma Zoom, y cada una tuvo una duración aproximada de entre 45 y 60 minutos. En todos los casos, se crearon registros en formato audio que fueron transcritos a formato escrito. Posteriormente, las entrevistas transcritas fueron devueltas a los participantes para garantizar su fiabilidad.

Análisis

Para analizar la información obtenida utilizamos una técnica que combinó contribuciones del análisis temático reflexivo (Braun & Clarke, 2019) y el análisis semiótico (Clarà, 2015). Más específicamente, seguimos un procedimiento en tres etapas con la intención de relacionar las experiencias subjetivas de aprendizaje con las políticas públicas que se han implementado en el último tiempo para atender a la equidad de género en el área de la ciencia. Nuestro análisis implicó una primera etapa de identificación general centrada en el contenido de las Experiencias Subjetivas de Aprendizaje sobre Género y Ciencia (ESA-GC) narradas por nuestros participantes; una segunda

etapa de análisis de las estructuras semánticas que compusieron las experiencias; y una tercera etapa de reflexión y análisis colectivo de las experiencias, que buscaba evidenciar la relación del papel que cumplen las políticas públicas en las estructuras de las experiencias.

En la primera etapa, identificamos un total de 42 ESA-GC, que posteriormente agrupamos en cuatro núcleos temáticos (Tabla 1). Para que un segmento de discurso fuese categorizado como experiencia debía cumplir con cada una de las cuatro condiciones siguientes: (i) hacer referencia explícita a un personaje protagonista; (ii) aludir a una o varias situaciones; (iii) localizar la situación, o las situaciones, en un marco espaciotemporal más o menos explícito; y (iv) hacer referencia, de manera explícita o implícita a un determinado aprendizaje vinculado con temáticas de género.

Tabla 1

Análisis temático de las ESA-GC

Núcleo temático	Subcategorías	<i>f</i>
Existencia de estereotipos de género sobre el desempeño profesional de las mujeres y disidencias en ciencias.	Consecuencias de ser mujer en la academia.	24
	Cuerpo femenino como problema.	
	Falta de mujeres en espacios científicos.	
	Reconocimiento de la problemática de la participación femenina en ámbitos científicos.	
Resiliencia femenina frente al sexismo en la academia y la universidad.	Sobre esfuerzo femenino.	20
	Tensión entre la vivencia discriminatoria y la valentía de seguir.	
	Estereotipo sobre la mujer como incapacitada para el saber.	
	Reconocimiento del androcentrismo en la forma de hacer ciencia.	
Aprendizaje de temáticas de género junto con el estudiantado.	Importancia de usar un lenguaje no binario.	18
	Uso de nombre social de estudiantes.	
	Apertura a las diferencias de género.	
	Aceptación de estudiantes trans.	
Incorporación del análisis del problema derivado de las relaciones de poder y sexismo en la ciencia y la educación.	Reflexión con el estudiantado sobre la participación de mujeres en ciencias y de grupos infrarrepresentados.	21
	Visión de la valoración positiva del estudiantado ante la incorporación de la PDG en la formación práctica de la formación inicial docente.	
	Vinculación de asignatura con temáticas de género y ciencia.	
	Visión sobre la universidad como espacio para resignificar los estereotipos.	
Total		83 ^a

^a El total de frecuencia corresponde a la cantidad de veces que aparecen las diferentes ESA-GC categorizadas. Dado que las categorías no son excluyentes, las ESA-GC pueden aparecer en más de una.

Una vez que identificamos la totalidad de las ESA- GC narradas en las entrevistas, comenzamos la segunda etapa de nuestro análisis. Esta segunda etapa consistió en una pesquisa semiótica de los componentes de las experiencias. Para llevar a cabo esta pesquisa, utilizamos una interpretación *ad hoc* del análisis semiótico elaborado y refinado por Clarà y sus colaboradoras (2015) a partir de las ideas de A. J. Greimas (1989b). Desde esta perspectiva, cada experiencia narrada puede ser analizada en tres niveles de distinta profundidad. En un primer nivel, el más superficial, se encuentra el discurso tal y como es observado, mientras que, en un tercer nivel, el más profundo, es posible hallar un conjunto de oposiciones entre semas puros. Entre uno y otro, existiría una estructura semántica, es decir, una estructura narrativa en la que los semas del nivel más profundo se articulan por actantes relacionados entre sí. Fue precisamente este nivel en el que intentamos analizar las ESA-GC. Por lo tanto, en la segunda fase del análisis nos implicamos en la tarea de representar las estructuras semánticas correspondientes y, así, comprender mejor el papel de las políticas públicas en dichas representaciones. Para representar las estructuras semánticas utilizamos la nomenclatura que puede observarse en la Tabla 2.

Tabla 2*Representación de las estructuras semánticas*

Categoría	Contenido
Representación del arreglo modal	$F_1(\text{Ágata}) - (\text{hace}) - [\text{dar}] \square (\text{Ragnar} \wedge [\text{libro} = \backslash \text{entretenido} \backslash])$
Componentes de la representación	$F_x(\text{Actante 1}) - (\text{función}) - [\text{lexema verbal}] \square (\text{Actante 2} \wedge [\text{Objeto} = \backslash \text{inversión} \backslash])$
Cómo leer la representación	Ágata cumple la función ($\square$) de poner en conjunción ($\wedge$) a Ragnar con un libro entretenido ($\backslash \backslash$).
Posibles opciones de relaciones básicas entre elementos	$\wedge$ = Conjunción $\vee$ = Conjunción disyuntiva
Posibles opciones de relaciones entre estructuras semánticas básicas	vs = Contradicción $+$ = Coexistencia $>$ = Consecuencia

Finalmente, la tercera etapa de nuestro análisis consistió en una exploración del papel que juegan las políticas públicas en las estructuras semánticas de aquellas ESA-GC que contribuyen a la construcción y el desarrollo de identidades profesionales sensibles a temáticas de género. Como hemos comentado, tomamos como referencia la Política Nacional de Igualdad de Género en Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación (MinCiencia, 2021), por lo que lo primero que hicimos fue elaborar un listado con las medidas y acciones propuestas allí (Tabla 3). Decidimos utilizar esta política en concreto dado el doble rol de las y los FdF como científicas y científicos, y como docentes participantes de la FID de ciencia. Estos docentes universitarios han desarrollado por lo general su carrera en ciencia, y al mismo tiempo como FdF.

Tomando como punto de partida esta tabla, intentamos pesquisar tanto la frecuencia con que cada medida y acción aparecía explícitamente en las ESA-GC narradas por nuestros participantes, como la manera en que era incorporada dentro de las estructuras semióticas.

Tabla 3*Medidas y acciones propuestas en la Política Nacional de Igualdad de Género en CTCI*

Medidas y acciones	Ejemplos concretos
(1) Cupos y cuotas de género	-Se establecen cuotas mínimas en la composición de comités, juntas y órganos directivos. -Se difunden informes periódicos sobre la representación de género en los espacios educativos.
(2) Oportunidades para niñas y jóvenes	-Se implementan programas de mentoría y orientación en áreas de baja representación femenina, como STEM. -Se ofrecen becas y apoyos económicos específicos para fomentar la participación en estas áreas. -Se organizan talleres y actividades de orientación vocacional con enfoque de género.
(3) Apoyo en roles feminizados (maternidad y roles de cuidado)	-Se otorgan licencias extendidas y remuneradas para maternidad y paternidad (pre y postnatal). -Se dispone de espacios de cuidado infantil y salas de lactancia dentro del campus. -Se habilitan modalidades de horarios flexibles y opciones de teletrabajo para quienes tienen responsabilidades de cuidado. -Se implementan programas de reinserción tras las licencias.
(4) Evaluación ciega y transparente	-Se aplican procesos de selección con anonimización de datos en las primeras etapas. -Se utilizan criterios estandarizados y públicos en las evaluaciones y convocatorias. -Se proporciona retroalimentación clara sobre los procesos de selección y evaluación.
(5) Transformar la cultura alrededor del género	-Se desarrollan campañas y talleres de sensibilización sobre estereotipos y discriminación de género. -Se promueve el uso de lenguaje inclusivo en todos los espacios educativos. -Se generan foros y espacios de diálogo para abordar cuestiones de género. -Se promueve la transformación de las prácticas socioculturales que se asocian con los estereotipos y la discriminación de género.
(6) Promover participación de mujeres en la investigación	-Se convocan becas y apoyos específicos para mujeres en proyectos de investigación. -Se establecen programas de mentoría que conectan a investigadoras con mayor experiencia con aquellas en formación. -Se reconocen públicamente los logros de las mujeres en el ámbito investigativo.
(7) Potenciar liderazgos femeninos	-Se desarrollan programas de formación y coaching en liderazgo para mujeres. -Se reserva un porcentaje de plazas para cargos de gestión y dirección destinadas a candidatas calificadas. -Se promueve la visibilidad de modelos de liderazgo femenino a través de charlas y eventos institucionales.
(8) Combatir la discriminación y la violencia de género	-Se establecen protocolos claros para la denuncia y el seguimiento de casos de acoso y violencia de género. -Se realizan capacitaciones periódicas para prevenir conductas discriminatorias. -Se aplican sanciones de forma efectiva y transparente ante comportamientos discriminatorios.

En términos prácticos, las tres etapas del análisis fueron realizadas por las autoras de este trabajo, quienes con ayuda de los programas computacionales Atlas.TI v.24 y Microsoft Excel trabajaron de manera autónoma primero, y conjunta después, en un proceso recursivo entre los datos, la teoría y el diálogo (O'Connor & Joffe, 2020). En cada etapa del análisis las discrepancias en las codificaciones individuales fueron discutidas en reuniones extensas de carácter grupal que permitieron arribar a consensos.

Resultados

En términos generales, nuestros hallazgos indican que existe una relación entre las ESA-GC narradas por nuestras participantes y que contribuyen a la construcción y el desarrollo de su identidad profesional docente, por una parte, y las políticas públicas en el campo de la ciencia y la tecnología, por otra. Esta relación se expresó a través de menciones explícitas en las ESA-GC a los aspectos referidos como medidas y acciones en la política pública (Tabla 4).

Tabla 4

Relación ESA-GC con Política Nacional de Igualdad de Género en CTCI

Núcleos temáticos de ESA-GC	Medidas y acciones de la Política mencionadas explícitamente en las ESA-CG	Total de menciones
Existencia de estereotipos de género sobre el desempeño profesional de las mujeres y disidencias en ciencias.	(1), (2), (3), (5) y (8)	9
Resiliencia femenina frente al sexismo en la academia y la universidad.	(5) y (6)	8
Aprendizaje de temáticas de género junto con el estudiantado.	(5)	4
Incorporación del análisis del problema derivado de las relaciones de poder y sexismo en la ciencia y la educación.	(5)	4

En concreto, los resultados muestran que el núcleo temático relacionado con la existencia de estereotipos de género sobre el desempeño profesional de las mujeres y disidencias en ciencias presentó la mayor cantidad de menciones ($n = 9$), seguido por el núcleo relacionado con la resiliencia femenina frente al sexismo en la academia y la universidad ($n = 8$). Los núcleos temáticos con menos menciones se relacionaron con el Aprendizaje de temáticas de género junto con el estudiantado ($n = 4$) y la incorporación del análisis del problema derivado de las relaciones de poder y sexismo en la ciencia y la educación ($n = 4$). Cabe destacar, además, que fue posible observar que la medida referida en la política pública relacionada con (5) transformar la cultura alrededor del género apareció mencionada de alguna u otra forma en todos los núcleos temáticos.

A continuación, ilustramos los resultados que obtuvimos a través de tres casos que muestran de qué manera las políticas públicas se relacionan con las experiencias subjetivas de aprendizaje que contribuyen a la construcción de una identidad profesional docente sensible a temáticas de género. La selección de estos casos radicó en el espacio disponible para detallar los análisis realizados, y, también, en nuestra intención de ejemplificar las relaciones más concurrentes que obtuvimos. En definitiva, exponemos las experiencias subjetivas narradas por tres FdF y su conexión con las normativas y medidas impulsadas por la política pública del área de ciencia y tecnología en Chile.

Caso 1: Carmen

En la Tabla 5, hemos decidido mostrar la experiencia subjetiva de Carmen, académica e investigadora del área de didáctica de las ciencias, dedicada a la formación inicial desde hace más de 18 años. Trabaja en una universidad privada de orientación católica en la zona central del país. En la experiencia, Carmen relata que hace un par de años el decano de su facultad llamó a todas las profesoras mujeres a una reunión cuyo objetivo era identificar prácticas que facilitarían sus carreras académicas.

En este segmento, es posible observar cómo Carmen logra identificar dos ideas contrapuestas sobre el tiempo necesario de postnatal, una política que podríamos adscribir a la dimensión de apoyo al rol maternal y de cuidado. Por un lado, Carmen señala que una de sus colegas no lograba entender por qué sus compañeras no volvían antes de los seis meses a trabajar (líneas 2-4), si ella lo había hecho al mes (líneas 4-5). Y, además, infiere que su colega pensaba que era importante “ser igual de buena, entre comillas, que un hombre” (líneas 6-7). Por el otro lado, Carmen también hace referencia a otra de sus colegas, que afirmó que estuvo un año con postnatal debido a una enfermedad experimentada por su hijo (líneas 11-12). Al finalizar ese año, en la facultad la habían evaluado por su productividad, algo que para ella no era correcto (líneas 12-15).

El análisis que llevamos a cabo nos permitió interpretar esta narración como una contradicción entre dos estructuras semánticas:

$[F_1(\text{colega 1} = \text{/vieja/+/tres hijos}) - (\text{hacer}) - [\text{pensar}] \square ([\text{nosotras} \wedge \text{rendir}] + [\text{nosotras} \wedge \text{iguales a los hombres}])] = \text{\textbackslash\textbackslash sorpresa\textbackslash\textbackslash}$

vs.

$F_2(\text{colega 2} = \text{/hijo con problemas/+/licencia de un año}) - (\text{hacer}) - [\text{pensar}] \square ([\text{nosotras} \vee \text{rendir}] + [\text{nosotras} \vee \text{iguales a los hombres}])$

Esta interpretación no sólo nos permite concluir que Carmen distingue entre dos ideas contrapuestas, sino también que se posiciona a sí misma más cerca de la segunda estructura. Esta es una inferencia que se desprende del investimento de sorpresa que articula toda la F_1 . De cualquier manera, el caso de Carmen muestra que, aunque se ha avanzado en la creación e implementación de políticas públicas que apuntan a reducir las brechas entre hombres y mujeres, dichas políticas siguen en disputa en la práctica. Al parecer, estas disputas tienen una relación directa con las experiencias subjetivas de aprendizaje de las personas y, por tanto, sobre los procesos vinculados con la construcción y el desarrollo de identidades profesionales sensibles a temáticas de género.

Tabla 5*Relación entre segmentos, análisis y la Política Nacional de Igualdad de Género en CTCL. Caso de Carmen*

Segmentos		Análisis ESA-GC		Política Pública
L		Categorías de ESA-GC	Tipos de ESA-GC	Medidas y acciones de la Política
1	...y me sorprendió que colegas, más bien, esto corre tanto para hombres como para mujeres,	Consecuencias de ser mujer en la academia	Existencia de estereotipos de género sobre el desempeño profesional de las mujeres y disidencias en ciencias	Cupos y cuotas de género
2	de mi edad para arriba, había una colega, por ejemplo, que decía, bueno, pero yo no entiendo			
3	esto cuando las mujeres tienen hijos y después como que se demoran, por ejemplo, esto de los			
4	seis meses de postnatal, por qué seis meses, si yo tuve tres hijos y al mes ya estaba acá			
5	trabajando de vuelta, y por qué... así como, esta cosa como... o sea, sobre todo el tema de la			
6	maternidad, como diciendo, como que tengo que ser igual “de buena” entre comillas que un			
7	hombre, debe rendir igual, entonces, bueno, yo tengo mis hijos y después vuelvo, yo creo que			
8	esa mentalidad la tenían estas profes, también, como de que tengo que rendir, y no poner...y			
9	claro, poner el trabajo, en un nivel como superior que los hijos, por ejemplo, o que la familia			
10	en general, entonces, claro eso a propósito que había una colega, por ejemplo, que dijo, pucha,			
11	que ella había tenido un hijo y que el hijo había tenido problemas, entonces, ella estuvo un			Apoyo en roles feminizados (maternidad y roles de cuidado)
12	año con licencia, y en ese año, obviamente, no había sacado ni un artículo, ni nada y después			
13	cuando la evaluaron, le cobraron igual todas las cosas, entonces, ella decía, bueno, esas cosas			
14	no deberían pasar y ahí cuando la otra colega decía, ah, pero, cómo no, si yo tuve tres hijos, y			
15	volví al mes, al tiro a trabajar, y no sé qué, y esto igual se puede, así como que tenemos que			
16	ser iguales que los hombres, pero eso me llama la atención de que esa actitud está casi más			

Segmentos	Análisis ESA-GC	Política Pública
17 <i>presente, o sea, ahí no había hombres, pero el decano, por ejemplo, que tienen hoy día,</i>		
18 <i>también, él no está de acuerdo con eso, pero estas mujeres mayores, así, como de 50, 60,</i>		
19 <i>tenían esta cosa, así como rendir, rendir, que claro...</i>		

Caso 2: Valentina

A continuación, hemos decidido mostrar el caso de la profesora Valentina, científica e investigadora, quien es del área disciplinar de ciencias básicas. Trabaja en una universidad privada de orientación católica, ubicada en la zona sur de Chile y se dedica a la formación del profesorado desde hace aproximadamente cuatro años. En la Tabla 6, Valentina relata una conversación que sostuvo con el director de su tesis de doctorado durante una actividad de laboratorio.

En este segmento, Valentina identifica a través de su narración una situación que, pensamos, se adscribe adecuadamente a la dimensión política de transformación de la cultura alrededor del género (Tabla 6). Esta situación corresponde a una conversación que le genera dolor (líneas 10-11), pues la enfrentó a la idea del “macho alfa” con la que no se sentía identificada (líneas 3-7). Sin embargo, su experiencia de la situación vivida no es completamente negativa. Casi al final del segmento, Valentina señala que la conversación no la limitó (línea 11) a seguir su sueño de convertirse en académica (líneas 3-5).

Igual que en el caso anterior, el análisis semiótico de esta experiencia subjetiva de aprendizaje también nos permitió identificar dos estructuras semánticas en contradicción. Sin embargo, en el caso de Valentina es posible observar cómo ella intentó posicionarse activamente ante el “*deber ser*” -o, lo que es lo mismo, el programa narrativo (Clarà, 2015) que se observa en F₂- sugerido por su director de tesis:

[F₁(supervisor) – (hacer) – [decir] □ (Valentina ^ [F₂(personas) – (tienen que) – [tener] □ (personas ^ personalidad de macho alfa)]
= \dolor\

vs.

F₃(Valentina) – (es capaz de) – [hacer] □ (Valentina v limitar)

Este análisis semiótico evidencia hasta qué punto Valentina distingue dos estructuras semánticas, pero se posiciona a sí misma de manera explícita como un actante con un rol activo en una de ellas. Ahora bien, a nuestro juicio este caso también permite subrayar que todavía existen prácticas socioculturales que no han sido abordadas de manera efectiva por las políticas públicas. En un porcentaje importante de los casos que analizamos las experiencias subjetivas de aprendizaje que facilitan la construcción y el desarrollo de una identidad profesional sensible a temáticas de género no reflejan el impacto de las políticas públicas.

Tabla 6*Relación entre segmentos, análisis y la Política Nacional de Igualdad de Género en CTCL. Caso de Valentina*

L	. Valentina sigue con sus sueños	Categorías de ESA-GC	Tipos de ESA-GC	Medidas y acciones de la Política
1	E: Okey, entiendo. Y tú crees que eso es algo que está normalizado dentro de la carrera de	Tensión entre la vivencia discriminat oria y la valentía de seguir	Resiliencia femenina frente al sexismo en la academia y la universidad.	Transformar la cultura alrededor del género
2	ser científica, algo como que se ha normalizado...			
3	V: Mira, recuerdo a mi supervisor de doctorado, un día me preguntó qué quería ser yo a			
4	futuro, y yo le dije que quería ser la dueña de mi laboratorio y que quería ir a terreno y hacer			
5	clases en la universidad y él me dijo ya, un bonito sueño, pero para poder tener eso hay que			
6	tener personalidad de macho alfa, y ya estamos utilizando el concepto de macho alfa, con eso			Promover participación de mujeres en la investigación
7	me lo dijo todo.			
8	E: Y eso, ¿Qué te pasó cuando recibiste esa respuesta?, o mirándolo así en tu propia			
9	trayectoria.			
10	V: Yo creo que obviamente te genera un nivel de dolor o de decir qué está pasando acá, pero			
11	no me iba a limitar tampoco.			

Caso 3: Mabel

El último caso que nos gustaría mostrar es el de Mabel, una docente del área de formación práctica que trabaja en una universidad pública en la zona central del país. Mabel es profesora de química y ciencias naturales. Actualmente cursa sus estudios de doctorado en una universidad extranjera. Cuenta con más de ocho años de experiencia profesional entre la escuela y la universidad. En el segmento 3 Mabel relata la experiencia que vivió, durante un semestre, cuando varias profesoras de pedagogía en química, física y biología impulsaron un proyecto extracurricular en el que sus estudiantes debían escribir un libro con reseñas sobre investigadoras científicas locales.

Tabla 7*Relación entre segmentos, análisis y la Política Nacional de Igualdad de Género en CTCl. Caso de Mabel*

L	Mabel y el libro que permitió a sus estudiantes aprender	Categorías de ESA-GC	Tipos de ESA-GC	Medidas y acciones de la Política
1	<i>Entonces, primero, les propusimos a los estudiantes si querían ser parte. Tuvimos que firmar</i>	Visión de la valoración positiva del estudiantado ante la incorporación de la PDG en la formación práctica de la formación inicial docente	Incorporación del análisis del problema derivado de las relaciones de poder y sexismo en la ciencia y la educación.	Transformar la cultura alrededor del género
2	<i>un consentimiento, y todo lo que se debe hacer, cierto, y si bien había estudiantes que quizás</i>			
3	<i>no hubiesen querido, la idea era que igual hicieran el trabajo. Pero no iba a ser incluido</i>			
4	<i>dentro del libro (...) Este trabajo lo vinculamos a la subcompetencia que tienen que</i>			
5	<i>desarrollar dentro del semestre, entonces para no hacer 2 cosas distintas lo vinculamos dentro</i>			
6	<i>de lo que debían trabajar, aprender. Y, bueno, los estudiantes en un principio súper</i>			
7	<i>motivados, unos también hasta el final, unos motivados, de hecho, al principio daban tiempo</i>			
8	<i>de ellos, tiempo que no eran de las clases para poder hacer las entrevistas, todos ya</i>			
9	<i>terminando la investigación informaban que es importante trabajar la perspectiva de género</i>			
10	<i>en ciencia, porque ellos mismos se dan cuenta que dentro de su formación como futuros</i>			
11	<i>docentes aparecen nombres de hombres, entonces estos mismos hombres los nombramos</i>			
12	<i>cuando trabajan en el aula, cierto y dónde está la mujer, entonces cómo incentivamos que una</i>			
13	<i>chica quiera seguir una formación científica (...) pero sí se dieron cuenta la importancia de la</i>			
14	<i>ciencia para poder culturizarlo. Yo siento que los estudiantes universitarios estaban súper</i>			
15	<i>felices, esperaban su libro y la idea es que ellos también en sus prácticas también lo puedan</i>			
16	<i>utilizar, si finalmente es un material pedagógico, que esa es la idea, que pueda servir para</i>			
17	<i>poder visibilizar el trabajo de las mujeres en ciencia.</i>			

En el segmento 3 Mabel narra una experiencia subjetiva que, a nuestro parecer, está adscrita a la dimensión política de transformación de la cultura alrededor del género (Tabla 7). En esta experiencia, Mabel afirma que la elaboración del libro permitió que sus estudiantes le atribuyeran una importancia mayor a la reducción de la brecha de género en las escuelas (líneas 7-10). Aunque en un principio hubo algunos estudiantes que no quisieron participar directamente en la publicación del libro (líneas 2-4), sí participaron en su elaboración y sí cambiaron su representación (líneas 14-17). Además, en esta experiencia Mabel también ambiciona que la actividad realizada llegue a tener un efecto en las prácticas pedagógicas de sus estudiantes (líneas 15-17). Si bien el análisis semiótico que llevamos a cabo de esta experiencia subjetiva de aprendizaje nos permitió identificar dos estructuras semánticas distintas -como en los dos casos anteriores-, en este caso concreto la relación entre ambas es de consecuencia:

$$F_1(\text{Mabel}) - (\text{hacer}) - [\text{hacer}] \square ([\text{estudiantes} = \text{\textbackslash motivados\textbackslash}] \wedge \text{elaboración del libro}) \\ > \\ F_2(\text{estudiantes}) - (\text{hacer}) - [\text{aprender}] \square (\text{ciencia} \wedge \text{brecha de género})$$

Ahora bien, el análisis semiótico permite observar que Mabel no sólo se posiciona como un actante con un rol activo en las estructuras semánticas, sino que además es capaz de intervenir directamente en los demás actantes, como sugiere el uso del lexema verbal “[hacer]”. Consecuentemente, esta experiencia permite subrayar hasta qué punto las experiencias subjetivas de aprendizaje que no hicieron referencia explícita a políticas públicas igualmente incorporan elementos de transformación de la práctica que pueden ser considerados en etapas de diseño.

Discusiones y Conclusiones

El objetivo principal de este estudio consistió en analizar hasta qué punto, y de qué manera, las experiencias subjetivas de aprendizaje que contribuyen a la construcción y desarrollo de una identidad sensible al género se relacionan con las políticas públicas implementadas en el último tiempo en Chile (MinCiencia, 2021). A grandes rasgos, nuestros resultados muestran que, si bien algunas experiencias se relacionan con esta política y que, por lo tanto, es plausible insinuar que puede llegar a tener alguna consecuencia sobre los procesos de construcción y desarrollo de la identidad profesional, todavía es pronto para señalar que el impacto es directo, especialmente si se desea utilizar esta información para promover de manera generalizada una sensibilidad de género. También sugieren que los docentes universitarios que forman profesores y profesoras suelen materializar su agencia sobre este tema en aquellas situaciones en las que ejercen su rol profesional.

Nuestros hallazgos sugieren que, aunque algunas acciones y medidas de la política pública pueden relacionarse con las experiencias subjetivas de aprendizaje y contribuir al desarrollo de una identidad profesional docente con perspectiva de género, esta relación no es suficiente para generar un cambio subjetivo profundo. En muchos de los relatos analizados, se evidencia que las experiencias vividas por las docentes continúan cargadas de valores negativos, como la discriminación y la reproducción de estereotipos de género (Rosa & Clavero, 2021), lo que dificulta que la sensibilidad de género se convierta en una disposición incorporada de manera orgánica en sus prácticas profesionales (Veresov, 2016).

Otro de los resultados clave indica que en algunos casos las políticas públicas no desempeñan un rol explícito en la configuración de las experiencias subjetivas de aprendizaje. Esto sugiere la existencia de un vacío en la implementación de estrategias que permitan articular de manera más efectiva las regulaciones y normativas con las experiencias subjetivas de aprendizaje de

los docentes universitarios que forman profesores y profesoras (Chávez et al., 2021). En otras palabras, existe una brecha entre las políticas públicas y su aplicación efectiva en lo que comúnmente se asocia a la construcción y el desarrollo de identidades profesionales con sensibilidad de género (Martínez-Galaz, Palomera-Rojas et al., 2024; Martínez-Galaz, Montenegro, et al., 2024).

En los casos en que las políticas no logran influir directamente en la configuración de las experiencias subjetivas de aprendizaje, observamos que la educación emerge como un espacio de transformación clave (Coll et al., 2017). Hemos evidenciado cómo un conjunto de normas explícitas que sirven de fundamento a la universidad y a los espacios de formación inicial docente, se concretan en el mundo social y cultural que se comporta de manera asimétrica e impactan en la construcción identitaria de los docentes universitarios (Clarà, 2016; Foucault, 1972). Los relatos muestran que muchos docentes asumen un rol activo en la incorporación de la perspectiva de género en sus prácticas pedagógicas, a pesar de la falta de apoyo institucional (Miralles et al., 2020). Estos hallazgos se alinean con la literatura previa que destaca la capacidad del profesorado universitarios para desafiar estructuras de poder y generar cambios en la cultura institucional a través de sus propias prácticas y valores.

Desde un punto de vista práctico, este estudio tiene implicaciones significativas para la formación inicial docente de primaria y secundaria. Nuestros hallazgos resaltan la importancia de incorporar estrategias de enseñanza que vinculen de manera explícita las políticas públicas con las experiencias de aprendizaje de los futuros docentes, pues nuestros resultados muestran que las políticas se vinculan con las experiencias de los docentes universitarios. En esta línea, nuestros resultados subrayan la necesidad de diseñar programas de formación que permitan a las y los FdF reconocer y potenciar la sensibilidad de género como un componente esencial de la identidad profesional docente (Cordero-Aliaga & Romero-López, 2025; Miralles et al., 2020). Además, es posible plantear la importancia de incorporar el trabajo con la narración de experiencias subjetivas de aprendizaje del profesorado universitario y el profesorado en formación, con la intención de promover la incorporación de las políticas públicas en su forma de entender y actuar como profesionales.

A pesar de su contribución, este estudio presenta algunas limitaciones. En primer lugar, el número de casos analizados no permite hacer generalizaciones amplias (Yin, 2017), aunque proporciona un punto de partida para futuras investigaciones en la intersección entre políticas públicas, experiencias subjetivas de aprendizaje y construcción identitaria docente. En segundo lugar, es importante considerar que la sensibilidad de género en la identidad profesional docente no es un constructo estático, sino que puede transformarse a lo largo del tiempo (Beijaard et al., 2019). Explorar la evolución de estas identidades en distintos momentos de la carrera docente podría ser una línea de investigación prometedora.

En definitiva, este estudio evidencia que, si bien las experiencias subjetivas de aprendizaje expresadas por los FdF de ciencias, pueden estar sujetas y moldeadas por la gestación de ciertas políticas públicas, pudiendo ser preponderante este contexto para la construcción de identidades profesionales con sensibilidad de género, aún su contribución para la transformación cultural es limitada. Más bien se evidencia que la transformación cultural alrededor del género puede manifestarse mediante un currículo oculto y en el ejercicio de una práctica pedagógica liderada por esfuerzos personales, más que por una directriz normativa de medidas y acciones concretas (Cordero-Aliaga & Romero-López, 2025; Fereidouni et al., 2015).

Para avanzar hacia una articulación efectiva entre políticas públicas y experiencias subjetivas de aprendizaje, parece ser necesario implementar estrategias institucionales que promuevan espacios de reflexión crítica entre el profesorado universitario formador de docentes, fortaleciendo iniciativas donde ellos puedan transformar sus prácticas e impactar en la identidad profesional de su estudiantado (Miralles et al., 2020). Algunos ejemplos de estas posibles estrategias son la instalación

de comunidades de práctica en donde se compartan y resignifiquen prácticas pedagógicas sensibles al género a partir de las propias experiencias subjetivas, o el desarrollo de acciones formativas específicas como talleres, diplomados o módulos curriculares en donde se incluya el análisis de narrativas docentes. Este tipo de actividades permitiría que las ESA-GC se conviertan en insumos para la implementación de políticas más contextualizadas y sensibles a la realidad universitaria.

En última instancia, los FdF juegan un papel clave como agentes de las políticas públicas. No sólo las aplican, sino que las resignifican a través de sus experiencias subjetivas y de los contextos de actividad en los que dichas experiencias son vividas y narradas. Esta agencia les permite actuar como motores para el cambio y la transformación, por lo que la implementación de comunidades de práctica, la instalación de espacios de formación continua y la reflexión en torno a las narrativas pueden ser estrategias concretas para entablar diálogos entre las políticas y las ESA-GC de quienes forman al profesorado. Solo a través de esta articulación será posible avanzar hacia la construcción de identidades profesionales verdaderamente sensibles al género, capaces de transformar no solo las circunstancias de cada persona, sino también las estructuras institucionales que las sustentan. Solo así se podrá avanzar hacia una institucionalidad universitaria realmente sensible al género, capaz de aprender del pasado y proyectar un futuro más equitativo e inclusivo.

Ethics Statement

The study was conducted according to the guidelines of the Declaration of Helsinki, and approved by the Institutional Ethics Committee: University UCM (session N°87/2022, date of approval, May-2022) and (session N°219/2025, date of approval, November-2025)

Referencias

- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2019). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 79, 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Berry, A. (2020). S-STTEP: Standing on a threshold of opportunity. In *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 3-14). Springer.
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 89-597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Chávez, J., Fauré, J., & Barril, J. P. (2023). The construction of teachers' professional identity: An analysis of subjective learning experiences. *European Journal of Teacher Education*, 46(2), 256-273. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1905627>
- Clarà, M. (2015). *Protocol of semiotic analysis of teachers' narratives on emotion and resilience* [Manuscrito no publicado]. ResearchGate. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2798.5367>
- Clara, M. (2016). Vygotsky and Vasilyuk on *perezhivanie*: Two notions and one word. *Mind, Culture, and Activity*, 23(4), 284-293. <https://doi.org/10.1080/10749039.2016.1186194>
- Coll, C., Marchesi, Á., & Palacios, J. (2017). *Desarrollo psicológico y educación*. Alianza Editorial.
- Concha, R. F., & Mujica, F. N. (2021). Sobre las políticas educativas de género: Perspectiva internacional y chilena. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 8(spe4). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2760>
- Cordero-Aliaga S., y Romero-López M. A. (2025). Perspectiva de género en la formación docente. Una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 36(1), 69-82. <https://doi.org/10.5209/rced.93115>
- Díaz-Mejías, M. (2021). Investigadoras en la Universidad Autónoma de Querétaro. Segregación ocupacional por género. *GénEroos. Revista de Investigación y Divulgación sobre los Estudios de*

- Género*, 28(30), 39-60.
- Emerson, C., & Holquist, M. (1981). Review of *The Dialogic Imagination: Four Essays*. *World Literature Today*, 55(4), 693-694.
- Engel, A., Fauré, J., Membrive, A., Merino, I., & Coll, C. (2019). The influence of parents in the discursive construction of technology-mediated learning experiences. *Mind, Culture, and Activity*, 26(4), 323-335. <https://doi.org/10.1080/10749039.2019.1685549>
- Errázuriz, V. (2019). A digital room of their own: Chilean students struggling against patriarchy in digital sites. *Feminist Media Studies*, 21(2), 281-297. <https://doi.org/10.1080/14680777.2019.1668451>
- Fardella, C., Corvalan-Navia, A., García-Meneses, J., & Chiappini, F. (2021). Ni extranjeras, ni secretarias: Discursos de las científicas chilenas sobre el trabajo académico. *Pensamiento Educativo*, 58(1). <http://dx.doi.org/10.7764/pel.58.1.2021.11>
- Fereidouni, S., Mehran, G., & Mansourian, Y. (2015). Female empowerment in Iran: The voice of Iranian university students. *Higher Education Quarterly*, 69(4), 366-385. <https://doi.org/10.1111/hequ.12079>
- Ferrada, R., & Simbürger, E. (2024). La cara visible de las unidades de género en las universidades chilenas: Un estudio sobre el uso de las páginas web de las unidades de género en la región de Valparaíso. *Calidad en la Educación*, (60), 123-149. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n60.1442>
- Fitzgerald, A. (2020). Professional identity: A concept analysis. *Nursing Forum*, 55(3), 447-472. <https://doi.org/10.1111/nuf.12450>
- Foucault, M. (1972). *Penal theories and institutions: Lectures at the Collège de France, 1971-1972*. Springer.
- Greimas, A. J. (1989a). *Del sentido II: Ensayos semióticos*. Gredos.
- Greimas, A. J. (1989b). On meaning. *New Literary History*, 20(3), 539-550.
- Guizardi, M., Nazal-Moreno, E. A., Araya-Morales, I. M., & López-Contreras, E. (2023). De avances y retrocesos. Políticas y normativas de igualdad de género en ciencia y educación superior en Chile (2015-2023). *Rumbos TS*, 18(30), 61-96. <https://dx.doi.org/10.51188/rrts.num30.767>
- Leander, K. M., Phillips, N. C., & Taylor, K. H. (2010). The changing social spaces of learning: Mapping new mobilities. *Review of Research in Education*, 34(1), 329-394. <https://doi.org/10.3102/0091732X09358129>
- Lin, W. (2026). Navigating identity and agency within institutional norms: Chinese language teachers in Hong Kong's international schools through a Bourdieusian lens. *Asia Pacific Journal of Education*, 1-24. <https://doi.org/10.1080/02188791.2026.2633221>
- Mahmoudi-Gahrouei, M., Tavakoli, M., & Hamman, D. (2016). The dynamics of EFL teacher identity construction: A narrative inquiry. *Teaching and Teacher Education*, 59, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.014>
- Malm, B. (2020) On the complexities of educating student teachers: Teacher educators' views on contemporary challenges to their profession. *Journal of Education for Teaching*, 46(3), 351-364. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1739514>
- Martínez-Galaz, C., Montenegro, M., Carvajal-Salamanca, J. L., & Palomera-Rojas, P. (2024). Educational practices with gender perspective in science education: Perceptions of teacher educators and pre-service teachers. *International Journal of Science Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/09500693.2024.2425871>
- Martínez-Galaz, C., Palomera-Rojas, P., Baquero-Mendieta, G., & Melo-Letelier, G. (2024). Concepciones del profesorado sensible a la relación entre el género y la educación científica: Un estudio exploratorio en formadores de formadores de profesores de ciencia. *Formación Universitaria*, 17(1), 33-44. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062024000100033>
- Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación [MinCiencia]. (2021). *Política Nacional*

- de Igualdad de Género en Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación.
<https://www.minciencia.gob.cl/genero/>
- Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC]. (2021). *Ley 21.369 Regula el acoso sexual, la violencia y la discriminación de género en el ámbito de la educación superior*. Diario Oficial de la República de Chile (43.055). www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1165023
- Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC]. (2024). *Enfoque de género en la Formación Inicial Docente: Orientaciones para incorporar la perspectiva de género en la implementación de los Estándares Pedagógicos de la Profesión Docente*. Autor.
- Miralles, C.; Cardona, M.-C. & Chiner, E. (2020). La perspectiva de género en la formación inicial docente: Estudio descriptivo de las percepciones del alumnado. *Educación XX1*, 23(2), 231-257. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23899>
- Montenegro, H., & Martínez, S. (2024). Enfoques comunicativos de formadores de profesores de educación básica al enseñar matemática. *Pensamiento Educativo*, 61(2).
<https://dx.doi.org/10.7764/pel.61.2.2024.2>
- O'Connor, C., & Joffe, H. (2020). Intercoder reliability in qualitative research: Debates and practical guidelines. *International Journal of Qualitative Methods*, 19.
<https://doi.org/10.1177/1609406919899220>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la cultura (UNESCO, 2020). *Contribución de la educación superior a los Objetivos de Desarrollo Sostenible: marco analítico*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
<https://www.iesalc.unesco.org/2020/02/17/2595/>
- Rebollo, A., & García, R. (2021). Hacia una formación del profesorado sensible al género: Datos y propuestas. En *Hacia una docencia sensible al género en educación superior* (pp. 265-292). Dykinson S.L.
- Rosa, A., & Valsiner, J. (2018). The human psyche lives in semiospheres. In A. Rosa & J. Valsiner (Eds.), *The Cambridge handbook of sociocultural psychology* (pp. 13-34). Cambridge University Press.
- Rosa, R., & Clavero, S. (2021). Gender equality in higher education and research. *Journal of Gender Studies*, 31(1), 1–7. <https://doi.org/10.1080/09589236.2022.2007446>
- Ruslin, R., Mashuri, S., Rasak, M. S. A., Alhabsyi, F., & Syam, H. (2022). Semi-structured interview: A methodological reflection on the development of a qualitative research instrument in educational studies. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*, 12(1), 22-29.
- Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher 1. In *Connecting policy and practice* (pp. 5-21). Routledge.
- Spicksley, K. (2022). Hard work/workload: Discursive constructions of teacher work in policy and practice. *Teachers and Teaching*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2062741>
- Valdivia, A., Ibañez, M. J., & Rojas, F. (2023). Becoming a political subject through affect and social media in feminist student movements in a Chilean school. *Gender and Education*, 35(8), 774–789. <https://doi.org/10.1080/09540253.2023.2242887>
- Vanassche, E., & Kelchtermans, G. (2016). A narrative analysis of a teacher educator's professional learning journey. *European Journal of Teacher Education*, 39(3), 355–367.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1187127>
- Veresov, N. N. (2016). Perezhivanie as a phenomenon and a concept: Questions on clarification and methodological meditations. *Cultural-Historical Psychology*, 12(3), 129-148.
<https://doi.org/10.17759/chp.2016120308>
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and language*. MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1932/1999). *On the problem of the psychology of the actor's creative work*. En R. W. Rieber

- (Ed.), *The collected works of L. S. Vygotsky* (Vol. 6, pp. 237–244). Plenum Press. (Obra original publicada en 1932)
- Wertsch, J. V. (1993). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Harvard University Press.
- Wortham, S. (2004). From good student to outcast: The emergence of a classroom identity. *Ethos*, 32(2), 164-187. <https://doi.org/10.1525/eth.2004.32.2.164>
- Yin, R. (2017). *Case study research and applications. Design and methods*. Sage Publication.

Sobre los Autores

Carolina Paz Martínez-Galaz

Universidad Católica del Maule

cmartinezg@ucm.cl

Es académica de la Universidad Católica del Maule, Chile. Sus líneas de investigación abordan el género y la educación STEM, la formación inicial docente y el aprendizaje profesional del profesorado formador de docentes. Actualmente participa en proyectos orientados a promover la equidad de género en ciencias y la justicia educativa en la formación del profesorado.

<https://orcid.org/0000-0002-3828-6169>

Jaime Fauré Niñoles

Universidad Andres Bello

jaime.faure@unab.cl

Es investigador de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Andres Bello, Chile. Sus líneas de investigación abordan la identidad profesional docente, la identidad de aprendiz, las experiencias subjetivas de aprendizaje y la construcción identitaria en la formación inicial del profesorado desde una perspectiva histórico-cultural. Actualmente participa en proyectos sobre la agencia y la identidad profesional del profesorado novel y en formación.

<https://orcid.org/0000-0001-6644-3339>

Pamela Palomera-Rojas

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

pamela.palomera@umce.cl

Es Profesora Asociada del Departamento de Física de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile. Sus líneas de investigación abordan la expresión de las jerarquías de género y las estructuras de poder en las concepciones sobre género y educación científica, así como las prácticas de enseñanza del profesorado formador de formadores(as) y del profesorado en formación.

<https://orcid.org/0000-0002-1598-7130>

Giselle Melo-Letelier

Grupo de Investigación Género, Educación Científica y Diversidad-GED

g.meloletelier@gmail.com

Es profesora e investigadora, Magíster en Didáctica de las Ciencias Experimentales. Sus líneas de investigación abordan diversas temáticas educativas, en especial la educación científica, la inclusión y el género. Actualmente investiga las prácticas educativas y las experiencias subjetivas de aprendizaje del profesorado formador de formadores(as).

<https://orcid.org/0000-0003-2569-8743>

Núria Solsona Pairó

Universidad Autónoma de Barcelona

nsolsona@xtec.cat

Es química, Magíster en Educación en Ciencias y Matemáticas y Doctora en Educación en Ciencias. Sus líneas de investigación abordan la historia de la ciencia y la educación en género.

Es autora de numerosos artículos y libros.

<https://orcid.org/0000-0002-1560-2085>

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 34 Número 72

18 de agosto 2026

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Norte América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton College for Teaching and Learning Innovation, Arizona State University* y la *Universidad de Guadalajara* de México. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Sobre el consejo editorial: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu
