



Artículo Científico

Creencias de estudiantes de una universidad pública chilena sobre género y ciencia: resultados del curso Diálogos sobre Género y Ciencia

Beliefs of Chilean public university students on gender and science: Findings from the dialogues on gender and science course

Emanuel Sotelo¹  y Hortensia S. Morales² 

¹Profesor de Biología y Química, Liceo Darío E. Salas, Avenida España 585, 651349. Santiago de Chile, Chile. ²Académica de la Facultad de Ciencias, Universidad de Chile, Las Palmeras 3425, 7800003 Ñuñoa. Región Metropolitana, Chile.

*Correo electrónico: emanuel.sotelo.edu@gmail.com

Recibido: 22-09-2025. Aceptado: 20-12-2025. Publicado: 16-03-2026.

Resumen

El presente estudio tiene por objetivo analizar las creencias de estudiantes universitarios en torno a la relación entre género y ciencia, a partir de su participación en el curso *Diálogos sobre Género y Ciencia en la Educación Superior*. La investigación surge ante la necesidad de incorporar la perspectiva de género en la enseñanza científica, considerando que las universidades continúan reproduciendo desigualdades y sesgos estructurales que inciden en la formación del estudiantado. Se adoptó una metodología cualitativa de tipo exploratorio-descriptivo, basada en el análisis de contenido temático de los comentarios reflexivos escritos por 18 estudiantes de distintas carreras al finalizar cada una de las once sesiones del curso. Estos registros fueron sistematizados e interpretados a partir de categorías emergentes que reflejan las percepciones, aprendizajes y tensiones manifestadas durante la experiencia formativa. Los resultados evidencian cinco ejes principales: la visibilización de mujeres en la ciencia, la crítica al androcentrismo, la valoración de la educación sexual integral como dimensión pedagógica, las resistencias culturales frente al feminismo y el reconocimiento de

la interseccionalidad en los procesos de construcción del conocimiento. En conjunto, los hallazgos muestran que las creencias estudiantiles constituyen un espacio de transformación donde convergen reflexión crítica y resistencia social. Se concluye que promover instancias curriculares que articulen género y ciencia fortalece una enseñanza universitaria más equitativa y fomenta la alfabetización científica con enfoque inclusivo.

Palabras clave: equidad de género, alfabetización científica, enseñanza universitaria, actitudes del estudiante, estudios de género.

Abstract

The present study aims to analyze university students' beliefs regarding the relationship between gender and science, based on their participation in the course *Dialogues on Gender and Science in Higher Education*. This research emerges from the need to integrate a gender perspective into science teaching, acknowledging that universities continue to reproduce structural inequalities and biases that affect students' academic formation. A qualitative exploratory-



descriptive methodology was adopted, employing thematic content analysis of reflective comments written by 18 students from diverse academic programs at the end of each of the eleven sessions. These reflections were systematized and interpreted through emergent categories that captured students' perceptions, learning processes, and social tensions expressed during the experience. The findings revealed five main thematic axes: the visibility of women in science, critique of androcentrism, recognition of comprehensive sexuality education as a pedagogical dimension, cultural resistances to feminism, and the acknowledgment of intersectionality in the construction of knowledge. Overall, the results suggest that students' beliefs constitute a transformative space where critical reflection and social resistance converge. It is concluded that curricular experiences linking gender and science strengthen a more equitable approach to university teaching and promote scientific literacy with an inclusive perspective.

Keywords: gender equity, scientific literacy, higher education teaching, student attitudes, gender studies.

Introducción

En los últimos años, la incorporación de la perspectiva de género en la educación superior chilena ha adquirido una relevancia sustantiva, impulsada por el ciclo de movilizaciones feministas de 2018, que visibilizó las desigualdades estructurales presentes en las universidades y sus comunidades académicas (Vera Gajardo *et al.*, 2025). Dicho movimiento no solo denunció situaciones de acoso y discriminación, sino que también interpeló a las instituciones a revisar críticamente sus culturas organizacionales, sus políticas y sus estructuras de poder. Como respuesta, gran parte de las universidades implementó unidades de género, protocolos de actuación y políticas institucionales de prevención, acompañamiento y sanción de la violencia sexual y de género, así como procesos de adecuación

a la Ley N° 21.369 de 2021, que regula el acoso sexual, la violencia y la discriminación de género en la educación superior.

Sin embargo, pese a estos avances normativos y simbólicos, persisten profundas brechas de género en la vida universitaria, que se expresan tanto en la composición de los cuerpos académicos como en las trayectorias formativas del estudiantado. La masculinización de carreras vinculadas a la Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (**STEM**) y a la Educación Física continúa reproduciendo estereotipos sobre la supuesta "naturalidad" de la presencia masculina en disciplinas científicas y tecnológicas, mientras que áreas asociadas al cuidado, la educación o las humanidades siguen feminizadas (Silva Hope *et al.*, 2024; Arellano Saavedra *et al.*, 2024; Kim y Celis, 2021). A ello se suma la invisibilización de problemáticas de género en los currículos, donde la equidad suele abordarse como un tema periférico o extracurricular, sin transversalizarse en los contenidos disciplinares.

Otro aspecto crítico es la limitada adopción de un enfoque interseccional, que reconozca cómo las desigualdades de género se entrecruzan con otras dimensiones (como clase social, etnicidad, orientación sexual, discapacidad o territorialidad) configurando experiencias diversas dentro del espacio universitario (Fontanini *et al.*, 2020; Read, 2024; Sheppard *et al.*, 2023). En este contexto, Rojas-Müller *et al.* (2025) advierten la existencia de una "exclusión epistémica" hacia los feminismos en la academia, manifestada en la escasa integración curricular de estos enfoques y en las dificultades para acceder a financiamiento o reconocimiento institucional. Así, la universidad se convierte en un espacio tensionado entre la formalización de políticas y la persistencia de culturas organizacionales masculinizadas que restringen la participación y visibilidad de las mujeres y disidencias en la ciencia.

Desde una mirada epistemológica, la ciencia misma



ha sido históricamente construida desde un paradigma androcentrista, que presenta la experiencia masculina como medida de lo universal (Bailey *et al.*, 2020; Hegarty y Buechel, 2006; Harding, 1986). Este sesgo se manifiesta en la elección de objetos de estudio, la selección de sujetos experimentales (frecuentemente varones) y la interpretación de resultados desde una óptica que asume la neutralidad y objetividad como atributos “masculinos” del conocimiento científico (Lufano, 2020). En el ámbito biomédico, por ejemplo, se ha documentado la subrepresentación de mujeres en ensayos clínicos y el diseño de tecnologías médicas basadas en cuerpos masculinos, con consecuencias directas en la salud y seguridad femenina (Roth, 2023).

Autores como Watkins (2024) y Brown *et al.* (2022) sostienen que el ethos científico dominante se articula en torno a valores asociados a la racionalidad, la competencia y la jerarquía, mientras relega a un segundo plano cualidades vinculadas con la empatía o la colaboración. De esta forma, la pretensión de objetividad se convierte en un mecanismo de exclusión simbólica, pues oculta los sesgos estructurales del conocimiento y refuerza la idea de que la ciencia es una esfera ajena a la subjetividad y al poder (Harding, 1986).

Estas estructuras epistémicas se reproducen en los espacios educativos, donde la enseñanza de las ciencias sigue marcada por la ausencia de referentes femeninos, el uso de lenguaje sexista y la persistencia de estereotipos sobre la capacidad diferencial entre hombres y mujeres (Hand *et al.*, 2017; Roper, 2019). El aula se convierte, entonces, en un lugar donde se socializan representaciones sobre “quién puede ser científico/a”, afectando la autoconfianza, la identificación y la permanencia de las mujeres en carreras STEM (Arêas *et al.*, 2021; Thelwall *et al.*, 2021). La falta de estrategias pedagógicas que promuevan una participación equitativa o que visibilicen la diversidad de aportes científicos contribuye a mantener un modelo de ciencia homogéneo y excluyente.

En este marco, las creencias estudiantiles sobre la ciencia adquieren un papel fundamental, pues median la manera en que los y las estudiantes se vinculan con el conocimiento científico y construyen su identidad académica. Diversos estudios (Beghetto y Baxter, 2012; Chi y Wang, 2023) han demostrado que las creencias acerca de la naturaleza del conocimiento (si es absoluto o dinámico, neutral o situado) inciden en la comprensión conceptual, la motivación y la disposición al pensamiento crítico. Cuando la ciencia se percibe como un cuerpo cerrado de verdades universales, se reduce la capacidad del estudiantado para cuestionar los sesgos estructurales; en cambio, cuando se la entiende como un proceso histórico, interpretativo y socialmente construido, se facilita la emergencia de miradas críticas e inclusivas (Özdemir, 2007; Cairns y Areepattamannil, 2019).

Asimismo, la autoeficacia científica y el sentido de pertenencia al campo son determinantes para la persistencia en disciplinas científicas, especialmente en mujeres y disidencias (Chi *et al.*, 2021; Dorsah y Okyer, 2020). Estas creencias no surgen de manera aislada, sino que se configuran en interacción con las prácticas docentes, la retroalimentación del profesorado y las representaciones sociales que circulan en el entorno académico (Russell y Martin, 2014). Por ello, indagar en las creencias del estudiantado universitario acerca de género y ciencia permite comprender no solo su comprensión epistemológica, sino también los imaginarios culturales que sostienen o desafían las desigualdades en la producción de conocimiento.

Pese al avance de los estudios sobre género y ciencia en el ámbito internacional, en el contexto chileno existe aún una brecha en investigaciones que aborden las creencias de estudiantes universitarios sobre estas temáticas desde un enfoque pedagógico y formativo. La mayor parte de los trabajos se ha concentrado en diagnósticos institucionales o en políticas de igualdad, sin profundizar en las experiencias subjetivas que mol-



dean la relación entre género, saber y aprendizaje. Esta ausencia limita la posibilidad de desarrollar estrategias educativas transformadoras que incorporen la perspectiva de género no solo como contenido, sino como eje estructural de la enseñanza de las ciencias.

En este sentido, las metodologías cualitativas ofrecen herramientas valiosas para explorar los significados, emociones y reflexiones que el estudiantado atribuye a su experiencia formativa. El análisis de comentarios reflexivos postclase permite acceder a los discursos espontáneos de las y los participantes, revelando cómo interpretan la ciencia, la equidad y su propio lugar dentro de estas estructuras. Este enfoque posibilita captar tanto las percepciones individuales como las representaciones colectivas que circulan en los espacios académicos, aportando evidencia empírica para repensar la enseñanza de las ciencias desde una perspectiva inclusiva y crítica.

Teniendo en cuenta lo anterior, el propósito del presente estudio fue analizar las creencias de estudiantes de una universidad pública de Santiago de Chile en torno a género y ciencia, a partir de su participación en el curso de formación general Diálogos sobre Género y Ciencia en la Educación Superior. El análisis de estas creencias busca aportar criterios y orientaciones que contribuyan a la integración de la perspectiva de género en la enseñanza de las ciencias, favoreciendo la construcción de una educación más inclusiva, crítica y equitativa en el ámbito universitario.

Metodología

De acuerdo con el propósito investigativo, la metodología definida fue un estudio cualitativo de tipo exploratorio-descriptivo, enfoque especialmente adecuado cuando el objetivo es comprender fenómenos poco investigados y describir sus características en profundidad. Este diseño permite obtener una visión detallada y contextualizada de la realidad estudiada, utilizando

técnicas flexibles de recolección y análisis de datos que favorecen la comprensión de la perspectiva de los participantes (Hunter *et al.*, 2018; Kim *et al.*, 2017).

Para la interpretación de los hallazgos se utilizó un análisis de contenido de carácter cualitativo, siguiendo las orientaciones propuestas por Bardin (2016), el cual consideró etapas de preanálisis, codificación y categorización temática. El proceso de análisis se desarrolló de manera iterativa, resguardando la coherencia interna de las categorías emergentes y la consistencia interpretativa del corpus. Desde un enfoque temático, en diálogo con los aportes de Braun y Clarke (2006), se organizaron los comentarios estudiantiles en categorías analíticas coherentes con el objetivo del estudio.

Los y las participantes fueron estudiantes de pregrado de diversas carreras de una universidad pública de Santiago de Chile, quienes cursaron durante un semestre la asignatura de formación general Diálogos sobre Género y Ciencia en la Educación Superior. El grupo estuvo compuesto por 18 estudiantes (3 hombres y 15 mujeres, con edades entre 20 y 30 años), pertenecientes a distintas áreas disciplinares, tales como: ciencias sociales, humanidades, ciencias, periodismo y pedagogía.

El curso tuvo una duración de 11 sesiones de 1 hora y 30 minutos cada una y tuvo como propósito generar un espacio interdisciplinario de reflexión en torno a la relación entre género, ciencia y sociedad. Cada sesión fue dictada por académicas/os expertas/os en ciencias, quienes abordaron la temática desde su especialidad y promovieron el diálogo con el estudiantado. En total participaron 11 especialistas, cada una/o a cargo de una de las sesiones. En el cuadro 1 se presentan las sesiones realizadas y el contenido central abordado en cada una de ellas.

Al finalizar cada clase, el estudiantado elaboró comentarios reflexivos sobre las ideas discutidas, los cuales



Cuadro 1

Secuencia del curso Diálogos sobre Género y Ciencia en la Educación Superior.

Clase	Nombre de la clase
1	Historia y transformaciones del feminismo en Chile.
2	Aportes del feminismo a la producción y validación del conocimiento.
3	Educación sexual en la enseñanza de las ciencias.
4	Enfoques y debates contemporáneos en torno al feminismo.
5	Perspectivas de género en salud y medicina.
6	Interdisciplinariedad en el aula: aprendizajes desde la pandemia.
7	Mujeres pioneras y referentes históricos en ciencia.
8	Sesgos de género en la historia de la ciencia.
9	Experiencias de equidad de género en la enseñanza de las matemáticas.
10	Ciencia y género: debates y proyecciones actuales.
11	Segregación de género y jerarquización del conocimiento.

Nota. La numeración refleja el orden en que se impartieron las sesiones.

constituyen la base empírica del análisis desarrollado en esta investigación.

La recolección de información se realizó mediante un instrumento cualitativo diseñado ad hoc, denominado “pauta de comentarios reflexivos postclase”, cuyo propósito fue explorar las percepciones, emociones, aprendizajes y valoraciones que las y los estudiantes atribuyeron a su participación en el curso. El instrumento consistió en una plantilla con preguntas abiertas de carácter amplio y flexible, orientadas a favorecer la libre expresión y la autorreflexión del estudiantado.

Las preguntas fueron las siguientes:

1. ¿Qué significó para ti la experiencia de la clase de hoy?
2. ¿Qué ideas, sensaciones o reflexiones surgieron durante la actividad?
3. ¿Hubo algo que te generara sorpresa, interés o cuestionamiento?
4. ¿Cómo conectarías lo trabajado en la clase con

tu propia vida, tus valores o tu forma de ver el mundo?

5. ¿Qué aspectos te gustaría seguir explorando o comprendiendo con mayor profundidad?

Estas preguntas fueron construidas considerando los principios de la evaluación formativa reflexiva y el enfoque socioconstructivista del aprendizaje, permitiendo captar dimensiones afectivas, cognitivas y actitudinales de la experiencia educativa.

La aplicación del instrumento se realizó al cierre de cada una de las 11 sesiones, a través de la plataforma institucional, donde las y los estudiantes registraron sus comentarios de manera individual y voluntaria. La pauta fue respondida por la totalidad de los 18 estudiantes participantes. De este modo, el corpus analítico estuvo conformado por un total de 198 comentarios reflexivos (18 estudiantes × 11 sesiones), los cuales fueron considerados en su totalidad para el análisis, sin realizar procesos de selección muestral.

Si bien la pauta de preguntas fue analizada en su con-



junto, el análisis priorizó aquellas dimensiones directamente vinculadas con el objetivo del estudio, particularmente las relacionadas con las creencias sobre género, ciencia y enseñanza universitaria. El análisis se realizó de manera transversal, identificando regularidades y patrones comunes entre las sesiones, sin efectuar comparaciones sistemáticas sesión por sesión, dado el carácter exploratorio-descriptivo del diseño.

A partir del proceso de análisis se identificaron categorías relacionadas con: a) la visibilización de mujeres en la ciencia, b) la crítica al androcentrismo, c) la valoración de la educación sexual en ciencias, d) tensiones y debates sobre el feminismo e e) interseccionalidad y diversidad. Estas categorías se organizaron en coherencia con el objetivo de la investigación, permitiendo interpretar las creencias estudiantiles y su relación con la enseñanza de las ciencias desde una perspectiva de género.

Durante todo el proceso se resguardaron los principios de confidencialidad, anonimato y uso exclusivo con fines académicos. Los comentarios estudiantiles fueron obtenidos como parte de la dinámica pedagógica del curso y posteriormente analizados sin afectar en ningún caso la evaluación académica ni la participación de las y los estudiantes.

Resultados y Hallazgos

El análisis de los comentarios estudiantiles recogidos durante el curso permitió identificar cinco categorías: visibilización de mujeres en la ciencia, crítica al androcentrismo, valoración de la educación sexual integral en ciencias, tensiones y debates sobre feminismo, e interseccionalidad y diversidad. Cada una de ellas refleja cómo los y las estudiantes construyen creencias en torno a género y ciencia, mostrando avances en la reflexión crítica, pero también resistencias y tensiones propias del contexto cultural.

En el cuadro 2 se presenta una síntesis de las categorías, con sus descripciones y ejemplos representativos de los comentarios estudiantiles.

Visibilización de mujeres en la ciencia

Los y las estudiantes reconocieron la ausencia histórica de mujeres en los relatos tradicionales de la ciencia, lo que generó tanto sorpresa como indignación. Comentarios como “Nunca había escuchado hablar de Hipatia, me impresionó su aporte y cómo fue invisibilizada en la historia” (E1) y “Conocer la historia de Rosalind Franklin me hizo ver que muchas veces los hombres se llevaron el crédito” (E4) evidencian un proceso de desnaturalización de los discursos androcéntricos.

Estos hallazgos coinciden con lo planteado por Schiebinger (1999) y Rosa y Clavero (2021), quienes sostienen que la exclusión epistémica de las mujeres en la ciencia limita no solo su reconocimiento histórico, sino también las oportunidades de las nuevas generaciones para proyectarse en este campo. El ejercicio de visibilizar referentes femeninos, como se trabajó en las clases, permitió que los y las estudiantes cuestionaran los relatos oficiales y comenzaran a imaginar la ciencia como un espacio más plural.

Crítica al androcentrismo

La segunda categoría se relaciona con el cuestionamiento al sesgo masculino en la producción de conocimiento. Comentarios como “Me doy cuenta de que muchas investigaciones se han hecho tomando a los hombres como medida estándar” (E3) y “Aprendí que hasta los cuerpos de las mujeres han sido ignorados en medicina” (E14) revelan la toma de conciencia sobre la falta de neutralidad de la ciencia.

Este hallazgo dialoga con los planteamientos de Harding (1986) que sostiene que el ethos científico ha



Cuadro 2

Categorías emergentes del análisis de comentarios estudiantiles en el curso.

Categoría	Descripción	Ejemplos de citas estudiantiles
Visibilización de mujeres en la ciencia	Reconocimiento del rol de mujeres históricas y actuales en la construcción del conocimiento científico.	“Nunca había escuchado hablar de Hipatia, me impresionó su aporte y cómo fue invisibilizada en la historia.” (E1) “Me hizo reflexionar sobre cuántas científicas no aparecen en los libros que usamos en el colegio.” (E2) “Conocer la historia de Rosalind Franklin me hizo ver que muchas veces los hombres se llevaron el crédito.” (E4) “Me genera rabia que haya tantas investigadoras que no conocemos porque no salen en la prensa ni en los textos.” (E7) “Ver científicas actuales en las clases me ayudó a sentir que también puedo aportar en ciencias.” (E10)
Crítica al androcentrismo	Reflexiones sobre cómo la ciencia ha privilegiado la perspectiva masculina y relegado otras identidades.	“Me doy cuenta de que muchas investigaciones se han hecho tomando a los hombres como medida estándar.” (E3) “Ahora entiendo que la ciencia no es neutral, tiene un sesgo de género.” (E5) “Siempre pensé que los experimentos eran objetivos, pero ahora veo que depende de quién los diseña.” (E8) “Me llamó la atención que incluso los ejemplos en clases de física siempre usan nombres de hombres.” (E12) “Aprendí que hasta los cuerpos de las mujeres han sido ignorados en medicina.” (E14)
Valoración de la educación sexual en ciencias	Reconocimiento de la importancia de integrar la educación sexual integral en la enseñanza de las ciencias.	“Creo que hablar de sexualidad en ciencias nos ayuda a tener más confianza y a entender la diversidad.” (E6) “Fue la primera vez que vi que la biología se podía conectar con temas que vivimos día a día.” (E9) “Me gustó que se hablara de sexualidad sin tabúes, relacionándolo con la ciencia.” (E11) “Nunca antes había pensado que la sexualidad también se puede analizar científicamente y no solo moralmente.” (E13) “Este curso me ayudó a comprender mejores temas de identidad y cómo la ciencia los explica.” (E17)



Cuadro 2

Continuación...

Categoría	Descripción	Ejemplos de citas estudiantiles
Tensiones y debates sobre feminismo	Comentarios que expresan dudas, resistencias o cuestionamientos frente al feminismo y la perspectiva de género.	<p><i>“Entiendo la importancia del feminismo, pero a veces me parece que excluye a los hombres.” (E7)</i></p> <p><i>“Me costó aceptar algunas ideas, porque siento que se ven muy radicales.” (E15)</i></p> <p><i>“No estaba de acuerdo al inicio, pero después de las discusiones entendí mejor el concepto.” (E3)</i></p> <p><i>“Creo que hay que hablar de igualdad más que de feminismo.” (E16)</i></p> <p><i>“El feminismo que conocía era distinto, aquí lo vi como algo más crítico y académico.” (E18)</i></p>
Interseccionalidad y diversidad	Reconocimiento de cómo el género se cruza con otras dimensiones como clase, orientación sexual, etnia.	<p><i>“Me llamó la atención ver que no todas las mujeres viven las mismas desigualdades, depende también de su origen.” (E9)</i></p> <p><i>“Nunca había pensado que la orientación sexual también afecta cómo uno se relaciona con la ciencia.” (E11)</i></p> <p><i>“Me di cuenta de que hablar de género implica también hablar de pobreza y oportunidades.” (E13)</i></p> <p><i>“Me pareció interesante la idea de que ser mujer indígena o migrante trae desafíos distintos en ciencia.” (E14)</i></p> <p><i>“Comprendí que las desigualdades no son solo entre hombres y mujeres, sino que hay más cruces.” (E2)</i></p>

Nota. Los ejemplos textuales corresponden a comentarios de estudiantes (E1–E18) recogidos en el curso Diálogos sobre Género y Ciencia en la Educación Superior.

sidó construido bajo valores masculinizados, lo que repercute en teorías, metodologías y aplicaciones. En la misma línea, Hand *et al.* (2017) destacan que este sesgo se reproduce en la enseñanza, al privilegiar referentes masculinos en materiales y currículos. Que los y las estudiantes logren identificar este fenómeno constituye un avance en el desarrollo de un pensamiento crítico sobre la naturaleza social de la ciencia.

Valoración de la educación sexual integral en ciencias

Otra categoría emergente fue la valoración positiva de

la inclusión de la educación sexual integral en la enseñanza de las ciencias. Estudiantes señalaron: “Creo que hablar de sexualidad en ciencias nos ayuda a tener más confianza y a entender la diversidad” (E6), y “Fue la primera vez que vi que la biología se podía conectar con temas que vivimos día a día” (E9).

Estas reflexiones evidencian que, al integrar dimensiones sociales y culturales en la enseñanza de la biología, se amplían los horizontes de aprendizaje y se generan espacios de diálogo que favorecen la inclusión. Este hallazgo se alinea con lo señalado por Parmaxi *et al.* (2024), quienes destacan la relevancia de estrate-



gias inclusivas en educación STEM que permitan vincular conocimientos científicos con experiencias cotidianas. Al mismo tiempo, los comentarios reflejan una necesidad estudiantil: que la ciencia no se reduzca a contenidos abstractos, sino que dialogue con la vida y las identidades de los sujetos.

Tensiones y debates sobre feminismo

No obstante, también emergieron resistencias frente al feminismo, lo que refleja que las creencias estudiantiles no son homogéneas ni libres de conflicto. Comentarios como “Entiendo la importancia del feminismo, pero a veces me parece que excluye a los hombres” (E7) y “Me costó aceptar algunas ideas, porque siento que se ven muy radicales” (E15) evidencian tensiones internas en los estudiantes.

Estas disonancias son relevantes, ya que confirman lo planteado por Vera Gajardo *et al.* (2025), quienes identifican que la institucionalización del feminismo en universidades genera debates y contradicciones. En el aula, estas tensiones se convierten en oportunidades para promover la reflexión crítica y abrir discusiones que problematizan la noción de igualdad y los límites del feminismo. El reconocimiento de estas tensiones en sí mismo constituye un aprendizaje, al mostrar que los procesos de transformación cultural no son lineales, sino atravesados por conflictos y negociaciones.

Interseccionalidad y diversidad

Finalmente, la quinta categoría remite a la comprensión de que las desigualdades de género no operan de manera aislada, sino que se entrecruzan con otras dimensiones. Comentarios como “Me llamó la atención ver que no todas las mujeres viven las mismas desigualdades, depende también de su origen” (E9) y “Nunca había pensado que la orientación sexual también afecta cómo uno se relaciona con la ciencia” (E11) muestran un reconocimiento incipiente de la

perspectiva interseccional.

Estos hallazgos se relacionan con lo planteado por Sheppard *et al.* (2023), quienes sostienen que abordar género en la ciencia implica también considerar otros ejes de desigualdad como clase, etnia u orientación sexual. La emergencia de esta categoría es especialmente significativa, pues revela que los estudiantes no solo reproducen categorías aprendidas, sino que comienzan a generar nuevas lecturas sobre la complejidad de la ciencia y sus vínculos con la sociedad.

Aproximaciones

El análisis de las creencias de estudiantes universitarios en torno a género y ciencia, a partir de su participación en el curso Diálogos sobre Género y Ciencia en la Educación Superior, permitió visibilizar procesos de reflexión que trascienden lo meramente disciplinar y evidencian el valor de integrar la perspectiva de género en la formación científica. Los resultados mostraron cómo los y las estudiantes reconocen la invisibilización histórica de las mujeres en la ciencia, cuestionan el androcentrismo y valoran positivamente la incorporación de la educación sexual integral como dimensión necesaria para comprender la ciencia en diálogo con la vida cotidiana.

Al mismo tiempo, emergieron tensiones y resistencias frente al feminismo, lo que confirma que las creencias estudiantiles son heterogéneas, dinámicas y, en ocasiones, contradictorias. Este hallazgo resulta relevante, pues revela que la enseñanza de género y ciencia no debe concebirse como un proceso lineal, sino como un espacio de negociación cultural donde se construyen aprendizajes críticos a partir de acuerdos y desacuerdos. La presencia de miradas interseccionales en algunos comentarios sugiere un avance en la comprensión de las desigualdades, lo cual constituye una base importante para futuras propuestas pedagógicas más inclusivas.



En coherencia con el objetivo del estudio, los resultados permiten comprender las creencias de estudiantes universitarios respecto a la relación entre género y ciencia, evidenciando procesos de reflexión crítica, tensiones culturales y aprendizajes significativos en el contexto de la enseñanza universitaria.

En este sentido, el estudio aporta a la práctica docente universitaria al ofrecer insumos empíricos que orientan la integración pedagógica de la perspectiva de género en la enseñanza de las ciencias, favoreciendo enfoques más inclusivos y críticos.

En términos prácticos, este estudio evidencia la necesidad de diseñar experiencias curriculares que integren de manera sistemática la perspectiva de género en la enseñanza de las ciencias, favoreciendo el desarrollo de pensamiento crítico y el cuestionamiento de sesgos estructurales. Asimismo, los hallazgos llaman a fortalecer el rol docente como mediador de debates complejos, generando espacios seguros de diálogo que permitan reconocer la diversidad de voces estudiantiles.

Entre las limitaciones del estudio se reconoce el reducido número de participantes y el carácter acotado de los comentarios analizados, lo que impide generalizar los resultados. No obstante, el valor del ejercicio radica en mostrar que incluso en contextos pequeños, los y las estudiantes movilizan creencias y reflexiones significativas que pueden orientar transformaciones en la docencia universitaria.

Finalmente, se destaca que la integración de género en la educación superior no solo responde a una demanda social y normativa, sino que constituye una oportunidad pedagógica para enriquecer la enseñanza de las ciencias, derribar estereotipos y contribuir a la construcción de comunidades académicas más equitativas y críticas.

Como proyección, se sugiere ampliar futuras investigaciones mediante diseños longitudinales, la incorporación de otras universidades y el uso de metodologías mixtas, con el fin de profundizar en la evolución de las creencias estudiantiles y su impacto en las prácticas pedagógicas universitarias.

Literatura Citada

- Arêas, R., Abreu, A., Nobre, C., Barbosa, M., y Santana, A. (2021). Androcentrism in the scientific field: Brazilian systems of graduate studies, science and technology as a case study. *Anais da Academia Brasileira de Ciências*, 95(1), e20211629. <https://doi.org/10.1590/0001-3765202320211629>
- Arellano Saavedra, R., Ranjan, R., Philominraj, A., y Cerón Urzua, C. A. (2024). The relationship between value preference and gender in future teachers in Chilean higher education. *Nurture*, 18(3), 698–710. <https://doi.org/10.55951/nurture.v18i3.753>
- Bailey, A. H., LaFrance, M., y Dovidio, J. F. (2020). Implicit androcentrism: Men are human, women are gendered. *Journal of Experimental Social Psychology*, 89, 103980. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2020.103980>
- Bailey, A., LaFrance, M., y Dovidio, J. (2018). Is Man the Measure of All Things? A Social Cognitive Account of Androcentrism. *Personality and Social Psychology Review*, 23, 307 - 331. <https://doi.org/10.1177/1088868318782848>
- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Barone, C., y Assirelli, G. (2019). Gender segregation in higher education: an empirical test of seven explanations. *Higher Education*, 79, 55 - 78. <https://doi.org/10.1007/s11207-019-0950-0>



[tps://doi.org/10.1007/s10734-019-00396-2](https://doi.org/10.1007/s10734-019-00396-2)

- Beghetto, R. A., y Baxter, J. A. (2012). Exploring student beliefs and understanding in elementary science and mathematics. *Journal of Research in Science Teaching*, 49(7), 942-960. <https://doi.org/10.1002/TEA.21018>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brown, E. R., Smith, J. L., y Rossmann, D. (2022). “Broad” Impact: Perceptions of Sex/Gender-Related Psychology Journals. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.796069>
- Cairns, D., y Areepattamannil, S. (2019). Exploring the Relations of Inquiry-Based Teaching to Science Achievement and Dispositions in 54 Countries. *Research in Science Education*, 49, 1-23. <https://doi.org/10.1007/S11165-017-9639-X>
- Chi, S., y Wang, Z. (2023). Students’ science learning experiences and career expectations: mediating effects of science-related attitudes and beliefs. *International Journal of Science Education*, 45(9), 754 - 780. <https://doi.org/10.1080/09500693.2023.2175184>
- Chi, S., Wang, Z., y Liu, X. (2021). Moderating effects of teacher feedback on the associations among inquiry-based science practices and students’ science-related attitudes and beliefs. *International Journal of Science Education*, 43, 2426 - 2456. <https://doi.org/10.1080/09500693.2021.1968532>
- Dorsah, P., y Okyer, M. (2020). Cultural factors affecting the teaching and learning of some science concepts. *European Journal of Education Studies*, 7(7). <https://doi.org/10.46827/EJES.V7I7.3159>
- Fontanini, C., Joshi, K., y Paivandi, S. (2020). *International perspectives on gender and higher education*. Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/9781839098864>
- Hand, S., Rice, L., y Greenlee, E. (2017). Exploring teachers’ and students’ gender role bias and students’ confidence in STEM fields. *Social Psychology of Education*, 20, 929-945. <https://doi.org/10.1007/S11218-017-9408-8>
- Harding, S. (1986). *The science question in feminism*. Cornell University Press.
- Hegarty, P., y Buechel, C. (2006). Androcentric Reporting of Gender Differences in APA Journals: 1965–2004. *Review of General Psychology*, 10(4), 377 - 389. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.10.4.377>
- Hunter, D., McCallum, J., y Howes, D. (2019). Defining exploratory-descriptive qualitative (EDQ) research and considering its application to healthcare. *Journal of Nursing and Health Care*, 4(1). <http://dl6.globalstf.org/index.php/jnhc/article/view/1975>
- Kim, J., y Celis, S. (2021). Women in STEM in Chilean higher education. In C. Smith, J. White, y R. Hernandez (Eds.), *Gender equity in STEM in higher education* (pp. 197–213). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003053217-913>
- Kim, H., Sefcik, J., y Bradway, C. (2017). Characteristics of Qualitative Descriptive Studies: A Systematic Review. *Research in Nursing y Health*,



40, 23–42. <https://doi.org/10.1002/nur.21768>

Biology Reviews, 83(3), e00018-19. <https://doi.org/10.1128/MMBR.00018-19>

Ley N° 21.369 de 2021. Regula el acoso sexual, la violencia y la discriminación de género en el ámbito de la educación superior. 30 de agosto de 2021. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?id-Norma=1165023>

Rosa, R., y Clavero, S. (2021). Gender equality in higher education and research. *Journal of Gender Studies*, 31, 1 - 7. <https://doi.org/10.1080/09589236.2022.2007446>

Lufrano, A. (2020). El ethos científico: imágenes y metáforas en los discursos sobre sexualidad. *Das Questões*, 8(1), 128–139. <https://doi.org/10.26512/dasquestoes.v8i1.31104>

Roth, S. (2023). Thoughts and perspectives on bio-mechanical numerical models under impacts: Are women forgotten from research. Proceedings of the Institution of Mechanical Engineers, Part H: *Journal of Engineering in Medicine*, 237(10), 1122-1138. <https://doi.org/10.1177/09544119231195182>

Özdemir, G. (2007). The effects of the nature of science beliefs on science teaching and learning. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 355–372.

Russell, T., y Martin, A. K. (2014). Learning to teach science. In N. G. Lederman y S. K. Abell (Eds.), *Handbook of research on science education* (Vol. 2, pp. 567–586). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203097267.ch43>

Parmaxi, A., Christou, E., Valdés, J., Hevia, D., Perifanou, M., Economides, A., Mazaj, J., y Manchenko, M. (2024). Gender equality in science, technology, engineering and mathematics: industrial vis-a-vis academic perspective. *Discover Education*, 3(1), 3. <https://doi.org/10.1007/s44217-023-00082-7>

Schiebinger, L. (1999). *Has Feminism Changed Science?* Harvard University Press. <http://dx.doi.org/10.7788/figurationen.1999.0.0.50>

Read, B. (2024). Gender equity in academic knowledge production: the influence of politics, power and precarity. *European Educational Research Journal*, 24(3), 394 - 407. <https://doi.org/10.1177/14749041241277932>

Sheppard, L., Reades, J., y Freeman, R. P. J. (2023). Gendering and Diversifying the Research Pipeline: A Quantitative Feminist Geographical Approach to Gender in Higher Education. *Annals of the American Association of Geographers*, 113(4), 817 - 833. <https://doi.org/10.1080/024694452.2022.2160302>

Rojas-Müller, F., Muñoz-García, A. L., Gómez-Guinart, K., y Valle, C. (2025). The Ice Again: Epistemic Exclusion of Feminisms in Academic Spaces. *WSQ: Women's Studies Quarterly*, 53(1-2), 135 - 153. <https://doi.org/10.1353/wsq.2025.a956513>

Silva Hope, M., Muñoz Garcia, A. L., y Medina Morales, L. (2024). Unmothering the Conversation on Gender in Academia. *Journal of Women and Gender in Higher Education*, 17, 79 - 99. <https://doi.org/10.1080/26379112.2024.2308676>

Roper, R. L. (2019). Does gender bias still affect women in science? *Microbiology and Molecular*

Thelwall, M., Abrizah, A., y Fairclough, R. (2021).



Researching women and men 1996–2020: Is androcentrism still dominant?. *Quantitative Science Studies*, 3(1), 244-264. https://doi.org/10.1162/qss_a_00173

Vera Gajardo, S. V., Vera, A., Vidaurrazaga Aránguiz, T., Vera- Gajardo, A., Montero Miranda, C., & Troncoso Pérez, L. (2025). Disonancias en la institucionalización de género en universidades chilenas: Reflexiones teóricas para el debate en curso. *Revista De La Academia*, (39). <https://doi.org/10.25074/0196318.39.2929>

Watkins, A. (2024). Androcentrism in Biological Typing. *Hypatia*, 39(4), 867 - 890. <https://doi.org/10.1017/hyp.2023.121>

