

Percepciones de las estudiantes de Ingeniería Mecánica y los estudiantes de Trabajo Social de la
Universidad Industrial de Santander, sobre el acceso y permanencia en sus programas
académicos, desde la perspectiva de género

Kelly Daniela Carrillo Alarcón y Daniela Diaz García

Trabajo de grado para optar por el título de Trabajadoras Sociales

Directora

Martha Ligia Peña Villamizar

Magíster en Pedagogía

Universidad Industrial de Santander

Facultad de Ciencias Humanas

Escuela de Trabajo Social

Bucaramanga

2022

Dedicatoria

Con mucho amor y humildad, dedico esta tesis a la memoria de mi abuelo Rosendo García. Su vida se apagó antes de ver culminado este proceso; sin embargo, su nobleza, la ternura de su corazón, su tenacidad, su sentido de responsabilidad, su fuerza ante las adversidades, sus enseñanzas, valores y la fe en las causas perdidas se quedarán conmigo el resto de mi vida.

Sé que, aunque no está en cuerpo, su luz me acompaña siempre...

“Soy nieta de un hombre que al presentir la muerte [...] bajó al huerto y fue a despedirse de los árboles que había plantado y cuidado, llorando y abrazándose a cada uno de ellos, como si de un ser querido se tratara”

Dani

Agradecimientos

A la Universidad Industrial de Santander.

A la Escuela de Trabajo Social y sus docentes.

A mi familia por sus innumerables sacrificios.

A mis amigas por su compañía, risas, consejos y amor.

A Sebas por ser y estar.

A las estudiantes de Ingeniería Mecánica y los estudiantes de Trabajo Social por permitirnos conocer sus experiencias.

Kelly Daniela Carrillo Alarcón

A mi madre, por su apoyo incondicional, por creer en mis capacidades y fortalezas, por enseñarme con amor y dulzura a enfrentar el mundo, por esperarme cada noche al regresar a casa. Por sus mil y una madrugadas, por sacarme adelante, por sus sacrificios, por brindarme la oportunidad de tener un lugar seguro, infinitas gracias, madre; todos mis logros son para ti.

A mi padre, quien me encomendó desde la distancia ser feliz, para ser alguien que brinde y llene de amor los lugares por donde pase y a los que me rodean. Gracias por enseñarme las diversas perspectivas de la vida, los consejos y el amor. Junto a Rosita, gracias por la confianza y apoyo incondicional.

A mi nonita, por ser un ejemplo de fuerza, sabiduría y por mantenerme en sus oraciones. Aunque sus pasos se hacen cada día más lentos, una parte de mi ser guardará de manera intacta los momentos más felices a su lado. A mi familia, por ser un pilar y parte esencial de mi vida. A Alexander (mi gato), por acompañarme en mis noches de escritura y ser mi felicidad.

A Kelly, por ser parte primordial y construirnos durante este proceso; por la paciencia, la complicidad, el apoyo incondicional, las vivencias, el cariño y su tenacidad.

A Mafecita, por su sencillez, nobleza, amor y reciprocidad. Una parte de mi corazón se quedará con ella; otra parte estará desde la distancia apoyándola en cada decisión o nuevo reto que enfrente.

A Sol, por acompañarme con su brillo, por ser un lugar seguro en momentos claves, por ser y permitirme ser; por su comprensión, cariño, lealtad y confianza. Por no perderme la fe y enseñarme a reconstruir con paciencia desde cero.

A Sofí, por regalarme momentos de alegría, muchas risas y ser mi Kardashian favorita. Por reconfortarme, en ti puedo ver el amor de Dios.

A Angie, por ser mi primera amiga en esta etapa, por ver el lado bueno de la vida pese a las dificultades, por su reciprocidad, sencillez y cariño. Mil gracias a la familia Rojas Quitian.

A Fer y Jannita, por entender el significado de la amistad y el compañerismo, por la comprensión, la escucha y ser referentes de profesionalismo.

A mi mentora Martha Ligia Peña, por las mil oportunidades, el cariño, la confianza que me depositó, sus cálidas enseñanzas, orientaciones y correcciones durante mi trayectoria académica.

A la Universidad Industrial de Santander y a la Escuela de Trabajo Social, por permitir que una persona con adversidades potenciara sus sueños, se formara y creyera que con disciplina y esfuerzo todo es posible. A Ana María, por inculcarme el amor por la investigación. Al equipo Geoparque, por ser el último espacio de formación profesional. Y a Laura D., por enseñarme en corto tiempo el liderazgo, trabajo en equipo, respeto y pasión por la profesión.

Dani

Tabla de Contenido

	Pág.
Introducción	12
1. Planteamiento del problema.....	16
2. Objetivos	20
2.1. Objetivo General	20
2.2. Objetivos Específicos.....	20
3. Justificación	21
4. Marco referencial	23
4.1. Antecedentes investigativos.....	24
4.2. Aproximación teórico conceptual	29
4.2.1. Teoría Feminista	29
4.2.1.1. Patriarcado.	33
4.2.1.2. Acoso y hostigamiento sexual.	34
4.2.1.3. Roles y estereotipos de género.....	35
4.2.1.4. Identidad de género y orientación sexual.....	37
4.2.1.5. Otras aproximaciones.....	38
4.2.2. Acceso y Permanencia en la Educación Superior.....	40
4.2.3. Universidad Industrial de Santander: Ingeniería Mecánica y Trabajo Social.....	43
4.3. Aspectos Normativos	48
5. Trabajo Social en el ámbito de la educación superior	59
6. Metodología	61

6.1. Fundamentación metodológica	62
6.2. Proceso metodológico	63
6.2.1. Fase preparatoria	64
6.2.1.1. Selección de las/os participantes.....	64
6.2.1.2. Técnicas e instrumentos de recolección de información.	65
6.2.1.3. Criterios éticos.	66
6.2.1.4. Criterios de rigor.	66
6.2.2. Fase el Trabajo de Campo.....	67
6.2.3. Fase analítica.....	68
6.2.4. Fase informativa.....	69
7. Hallazgos.....	70
7.1. Condiciones de acceso vivenciadas por parte de las estudiantes de Ingeniería Mecánica y los estudiantes de Trabajo Social.....	71
7.1.1. Apoyo familiar y expectativas frente al acceso académico de las y los estudiantes.....	72
7.1.2. Motivaciones asociadas al ingreso del programa académico	77
7.1.3. Elección de la universidad y la carrera	81
7.1.4. Obstáculos al ingreso del programa académico.....	85
7.1.5. Oportunidades institucionales.....	86
7.2. Experiencias de las estudiantes de Ingeniería Mecánica y los estudiantes de Trabajo Social frente a la integración socio académica y los programas de acompañamiento orientados a la permanencia en la UIS	88
7.2.1. Transición a la educación superior	89
7.2.1.1. Proceso de inscripción y admisión.....	89

7.2.1.2. Adaptación a la educación superior.....	92
7.2.2. Integración académica de las estudiantes de Ingeniería Mecánica y los estudiantes de Trabajo Social.....	93
7.2.3. Integración social de las estudiantes de Ingeniería Mecánica y los estudiantes de Trabajo Social.....	103
7.2.4. Programas de Apoyo del Sistema de Excelencia Académica (SEA).....	112
7.2.5. Recursos o infraestructura de la Institución.....	120
7.3. Género: trayectoria académica de las mujeres de Ingeniería Mecánica y los hombres de Trabajo Social.....	123
7.3.1. Acoso sexual en la educación superior.....	123
7.3.2. Estereotipos de género.....	128
7.3.3. Desigualdad o discriminación por razones de género.....	130
7.3.4. Feminización y masculinización de los programas académicos.....	133
7.3.5. Segregación horizontal en la docencia de la Escuela de Ingeniería Mecánica y Trabajo Social.....	135
7.3.6. Género como categoría transversal en la formación.....	137
7.3.7. Cuestionamiento de la identidad u orientación sexual de las estudiantes de Ingeniería Mecánica y los estudiantes de Trabajo Social.....	138
7.3.8. Lenguaje sexista y referentes teóricos.....	140
8. Conclusiones.....	142
9. Recomendaciones.....	146
Referencias Bibliográficas.....	152

Lista de Tablas

	Pág.
Tabla 1. Número de matriculados y graduados de los programas de Ingeniería Mecánica y Trabajo Social.....	18
Tabla 2. Normograma género y educación superior.....	54
Tabla 3. Generalidades Participantes.....	68
Tabla 4. Resultados y/o productos esperados.....	69

Lista de Figuras

	Pág.
Figura 1. Número de estudiantes inscritos y admitidos en Ingeniería Mecánica 2022-I.....	46
Figura 2. Número de estudiantes inscritos y admitidos en Trabajo Social 2022-I.....	46
Figura 3. Matrículas en Ingeniería Mecánica 2022-I.....	47
Figura 4. Matrículas en Trabajo Social 2022-I.....	47
Figura 5. Porcentaje de graduados 2022-I (Trabajo Social e Ingeniería Mecánica).....	48

Lista de Apéndices

Apéndice A. Matriz de Antecedentes Investigativos

Apéndice B. Categorías de análisis

Apéndice C. Guía de la entrevista

Apéndice D. Consentimiento informado

Apéndice E. Códigos entrevistas de los participantes

Apéndice F. Diario de campo de la entrevista

Apéndice G. Códigos de transcripción: Jefferson

Apéndice H. Códigos de las categorías de análisis

Resumen

Título: Percepciones de las estudiantes de Ingeniería Mecánica y los estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Industrial de Santander, frente el acceso y permanencia en sus programas académicos, desde la perspectiva de género.*

Autoras: Kelly Daniela Carrillo Alarcón y Daniela Diaz García **

Palabras Clave: acceso, educación superior, género, permanencia.

Descripción:

La presente investigación, es el resultado de las percepciones de las estudiantes de Ingeniería Mecánica y los estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Industrial de Santander, frente al acceso y la permanencia en sus programas académicos, desde una perspectiva de género. Sustentada desde el paradigma interpretativo, mediante un diseño de investigación cualitativa, empleando como técnica de recolección de información, la entrevista a profundidad en modalidad semiestructurada. Los principales hallazgos, dan cuenta que los apoyos económicos y motivacionales por parte de la familia, el buen desempeño académico, y los resultados del ICFES en las áreas de matemáticas, ciencias naturales, ciudadanías y lectura crítica, posibilitan el acceso a los programas académicos. Por su parte, en aras de reforzar la permanencia es necesario que los y las estudiantes logren recibir un acompañamiento por parte de la universidad en los procesos de inscripción y admisión, se presente una interacción positiva académica y socialmente, se participe en las actividades extracurriculares y se mantengan los programas de Apoyo del Sistema de Excelencia Académica. Finalmente, se encuentra que la trayectoria académica, esta permeada por situaciones de acoso sexual, estereotipos de género, discriminación de género, y uso del lenguaje sexista.

* Trabajo de Grado.

** Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Trabajo Social. Trabajo Social. Directora: Martha Ligia Peña Villamizar. Magíster en Pedagogía.

Abstract

Title: Perceptions of Mechanical Engineering students and Social Work students of the Universidad Industrial de Santander, regarding the access and permanence in their academic programs, from a gender perspective.*

Authors: Kelly Daniela Carrillo Alarcón y Daniela Diaz García **

Key Words: access, higher education, gender, permanence.

Description:

This research is the result of the perceptions of the Mechanical Engineering students and the Social Work students of the Universidad Industrial de Santander, regarding the access and permanence in their academic programs, from a gender perspective. Based on the interpretative paradigm, through a qualitative research design, using as a technique of data collection, the in-depth interview in semi-structured mode. The main findings show that economic and motivational support from the family, good academic performance, and ICFES results in the areas of mathematics, natural sciences, citizenship and critical reading, enable access to academic programs. In order to reinforce permanence, it is necessary for students to receive support from the university in the enrollment and admission processes, to have a positive academic and social interaction, to participate in extracurricular activities and to maintain the support programs of the Academic Excellence System. Finally, it is found that the academic trajectory is permeated by situations of sexual harassment, gender stereotypes, gender discrimination, and use of sexist language.

* Degree Work

** Faculty of Human Sciences. School of Social Work. Social Work. Directress: Martha Ligia Peña Villamizar. Master's Degree in Pedagogy.

Introducción

Las Instituciones de Educación Superior (IES) han preservado a través de los años roles y estereotipos de género en los programas de formación académica; de esta manera, atributos como la razón, objetividad y fuerza física se han ligado con lo masculino (Quintero, 2016), y los componentes de cuidado, comprensión, intuición y sensibilidad con la feminidad (Buquet, 2016). En términos precisos, estas anotaciones dan origen a lo que hoy se conoce como la feminización y masculinización de programas académicos.

Una forma de ejemplificar lo expuesto es en los programas de Trabajo Social e Ingeniería Mecánica, que a nivel nacional las proporciones en la participación de los géneros no superan el 13 % (SNIES, 2021). En el caso particular de la Universidad Industrial de Santander (UIS), estas dinámicas se mantienen; en los hombres de Trabajo Social las matrículas no superan el 19 % frente al 13 % de las mujeres de Ingeniería Mecánica (UIS cifras, 2022).

Por este motivo, surge el interés por analizar las percepciones del estudiantado, que transgreden el “orden de género” en los programas de formación profesional, a partir de la identificación de las condiciones de acceso, las experiencias frente a la integración socio académica y los programas de acompañamiento orientados a la permanencia en la UIS. Para finalizar se indaga sobre el género en la trayectoria académica. En este sentido, la presente investigación, se constituye por cinco momentos:

En el primer momento, se aborda el planteamiento del problema donde se describe cómo la interacción de los roles y estereotipos de género logran permear en el ámbito académico, sobre todo, las Instituciones de Educación Superior (IES), consolidando programas feminizados y masculinizados. Asimismo, se exponen las cifras que lo sustentan a nivel nacional y en el contexto

específico de la Universidad Industrial de Santander. A su vez, se complementa con la justificación y los objetivos que orientan la investigación.

En un segundo momento, se enfatiza en el marco referencial constituido por los estudios sobre acceso y permanencia en estudiantes de Ingeniería Mecánica y Trabajo Social, las aproximaciones teóricas de la teoría feminista, el desarrollo de conceptos derivados de las interacciones del género en la educación superior, el acceso, la permanencia y sus modelos explicativos agrupado desde diferentes enfoques: psicológico, sociológico, económico, organizacional e interaccionista. Seguido de ello, un breve recuento histórico de la Universidad Industrial de Santander y algunos aspectos de los programas de Trabajo Social e Ingeniería Mecánica en términos de cifras. Finalizando, con algunos referentes normativos internacionales y nacionales que permiten establecer acciones a favor de la igualdad de oportunidades la educación superior, contrarrestando los discursos dominantes que generan relaciones verticales en este escenario.

En el tercer momento, se presenta el rol del Trabajo Social en el ámbito de la educación superior, y la importancia de la perspectiva de género en la investigación para la disciplina. El cuarto momento, aborda la fundamentación y el proceso metodológico que se adopta para el cumplimiento de los objetivos. De esta manera, la investigación se inscribe en el paradigma interpretativo, mediante un diseño de investigación cualitativa, se emplea como técnica de recolección de información la entrevista a profundidad en modalidad semiestructurada. Asimismo, se desarrollan las fases del proceso metodológico: preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa.

En un quinto momento, se presentan los hallazgos que contiene el análisis de las percepciones de las estudiantes de Ingeniería Mecánica y los estudiantes de Trabajo Social, con su

respectiva triangulación teórica. Este apartado se subdivide en: los componentes de acceso, tales como el apoyo familiar y expectativas frente al acceso académico de las y los estudiantes, las motivaciones asociadas al ingreso del programa académico, los aspectos que intervienen en la elección de la universidad y la carrera, los obstáculos al ingreso del programa académico y las oportunidades institucionales.

Frente a la permanencia, se expone la experiencia de la transición a la educación superior -el proceso de inscripción; admisión y la adaptación a la educación superior-, la integración académica y social de las estudiantes y los estudiantes, los programas de Apoyo del Sistema de Excelencia Académica (SEA), y los recursos o infraestructura de la Institución. En última instancia, las dinámicas del género en la trayectoria académica develando algunas particularidades en la educación superior.

Por último, las conclusiones donde se exponen las principales percepciones de las mujeres de Ingeniería Mecánica y los hombres de Trabajo Social de los principales componentes que conforman el acceso, la permanencia y los aspectos en torno al género en la trayectoria académica. Adicionalmente, las recomendaciones orientadas a fortalecer diversos escenarios de la Universidad Industrial de Santander, las unidades administrativas, la Política de Equidad de Género, y las respectivas escuelas de Trabajo Social e Ingeniería Mecánica.

1. Planteamiento del problema

Los roles de género se refieren a las expectativas, los papeles y las normas que se espera que las mujeres y los hombres cumplan en una sociedad. Por añadidura, estos dictaminan pautas sobre cómo deben ser, sentir y actuar en función del sexo, estableciendo una posición en la estructura social basada generalmente en relaciones de poder, asimétricas y desiguales (Saldívar et.al, 2015). Duarte y García (2016), conciben la presencia de estos roles diferenciados desde la misma prehistoria, vinculando a las mujeres con características específicas de acompañantes y cuidadoras, cuyo papel principal es la reproducción, subyugadas por la “superioridad” biológica, económica y social del hombre. Es así como Brito (2008) expresa que, “el sometimiento de las mujeres y su reclusión en la esfera de lo doméstico son condiciones indispensables de posibilidad para la libertad de los varones y su [...] acceso a lo público” (p. 139).

En palabras de Lamas (2007), esta dicotomía entre lo femenino y masculino reproduce a su vez los estereotipos que estimulan o reprimen los comportamientos, las cualidades intelectuales y aptitudes en función del género. Además, “las sociedades determinan las actividades de las mujeres y los hombres basadas en los estereotipos, estableciendo así una división sexual del trabajo” (p. 1). Lo expuesto, se ejemplifica en el ámbito académico, sobre todo en las Instituciones de Educación Superior (IES), caracterizadas por reproducir los roles y estereotipos en los programas de formación. De esta manera, según Quintero (2016), carreras como Medicina, Economía, Arquitectura e ingenierías, se tiende a ligar con la razón, objetividad, reconocimiento y fuerza física. Según la UNESCO (2019), “sólo el 35 % de matrículas femeninas a nivel mundial se asocian a carreras relacionadas con las ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas” (Párr. 2).

Por su parte, un considerable número de mujeres se concentran en carreras consideradas “femeninas” como la Enfermería, Pedagogía, Psicología o el Trabajo Social, donde están presentes los componentes de cuidado, comprensión, intuición y sensibilidad (Buquet, 2016).

Desde las dimensiones simbólica, imaginaria y subjetiva del orden de género, aún permanece instalada la superioridad de lo masculino sobre lo femenino, lo que en las prácticas sociales se traduce en que la carrera profesional de los hombres sigue teniendo mayor importancia que la de las mujeres (Buquet, 2014, p. 71).

En términos precisos, Buquet et al. (2010) asocia estas anotaciones con el fenómeno de la feminización y masculinización, establecido a partir de un criterio de participación en el programa académico de 60 % - 40 %. Lo mencionado, se ejemplifica en los programas de Ingeniería Mecánica y Trabajo Social. En el primer caso, de acuerdo con el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), en el año 2021 del total de 44.043 matrículas, alrededor del 10 % (4.280) son femeninas, en concordancia de 2.335 estudiantes que culminan su ciclo de formación académica, las mujeres representan el 9 % (219) de los grados (SNIES, 2021). En el segundo caso, se presentan un total de 57.047 matrículas para el año en mención, con una participación masculina del 13 % (7.649); en igual medida, de 4.237 estudiantes graduados, los hombres representan el 12 % (526) (SNIES, 2021).

En el caso particular de la Universidad Industrial de Santander (UIS), desde sus inicios en los años cuarenta, presenta dentro de la carrera de Ingeniería Mecánica una escasa participación femenina: “de 1.147 estudiantes en la carrera tan sólo había 16 mujeres, haciendo a la UIS en este contexto una extraordinaria escuela de Ingeniería para el género masculino” (Bayona, 2021, párr. 5). De igual manera, con la apertura de las escuelas de Ingeniería se da paso a la incorporación del programa de Trabajo Social, en el marco de la fusión de la Universidad Femenina (Bayona, 2021).

Si bien este escenario se caracterizaba por la diferenciación de género en los programas, en la actualidad se preserva. Del total de 1.464 matrículas en el programa de Ingeniería Mecánica, tan solo el 13 % (190) son mujeres, este porcentaje se evidencia en el número de admisiones para el segundo periodo del 2021, de 98 tan solo el 7 % (7) son mujeres. Frente al programa de Trabajo Social para el mismo periodo en mención, de 497 matrículas, la población masculina representa el 18 % (91). En este sentido, de 76 admisiones, el 26 % (20) corresponde a hombres (UIS cifras, 2022).

Tabla 1.

Número de matriculados y graduados de los programas de Ingeniería Mecánica y Trabajo Social

		Programas académicos “Feminizados” “Masculinizados”										
Año	Periodo	Sexo	2018		2019		2020		2021		2022	
			I	II	I	II	I	II	I	II	I	
Trabajo Social	Matriculados	F	384 (82%)	375 (81%)	371 (81%)	390 (82%)	384 (83%)	401 (83%)	400 (83%)	406 (82%)	440 (81%)	
		M	85 (18%)	88 (19%)	85 (19%)	83 (18%)	77 (17%)	83 (17%)	83 (17%)	91 (18%)	96 (19%)	
	Graduados	F	21 (81%)	32 (86%)	18 (90%)	24 (77%)	22 (92%)	42 (81%)	9 (75%)	39 (85%)	8 (89%)	
		M	5 (19%)	5 (14%)	2 (10%)	7 (23%)	2 (8%)	10 (19%)	3 (25%)	7 (15%)	1 (11%)	
	Ingeniería Mecánica	Matriculados	F	159 (12%)	168 (13%)	157 (12%)	176 (13%)	158 (13%)	177 (13%)	188 (13%)	190 (13%)	160 (13%)
			M	1.162 (88%)	1.159 (87%)	1.117 (88%)	1.181 (87%)	1.094 (87%)	1.148 (87%)	1.234 (87%)	1.274 (87%)	1.061 (87%)
Graduados		F	2 (4%)	8 (9%)	7 (19%)	12 (11%)	6 (16%)	12 (13%)	5 (11%)	13 (15%)	10 (16%)	
		M	50 (96%)	80 (91%)	29 (81%)	98 (89%)	31 (84%)	77 (87%)	41 (89%)	73 (85%)	51 (84%)	

Nota: Esta tabla permite exponer el número de matrículas y graduados que tienen las carreras de Ingeniería Mecánica y Trabajo Social en el lapso de los últimos cinco años. Reconociendo, de esta manera, la condición de porcentaje 60 % - 40% que permite catalogar los programas como “feminizados” y “masculinizados”. Adaptado de UIS Cifras (2022).

Si bien la cultura institucional de la Universidad Industrial de Santander tiene anclado dentro de su eje misional el fortalecimiento de una sociedad democrática, participativa, deliberativa y pluralista, con justicia y equidad social (UIS, 2022). Además, de estar comprometida

en fortalecer la equidad de género, mediante el Acuerdo 022 de 2018 que aprueba la Política de Equidad de Género, junto a la creación del Comité de la Política de Equidad de Género, y la Resolución 298 de 2018 que aprueba el Protocolo de Atención en hechos de Violencia basada en Género. Aún persisten vacíos de conocimiento frente al impacto que tiene la trasgresión de las mujeres y los hombres en carreras que históricamente han prolongado los roles y estereotipos de género, y las posibles manifestaciones que esto tiene en la trayectoria académica.

Lo mencionado, según lo expresa Buquet (2016), se da por la conservación de significados que contraponen lo masculino a lo femenino en los espacios universitarios, programas académicos y niveles de representación, “la Escuela [...] sigue transmitiendo los presupuestos de la representación patriarcal [...] inscritos en sus propias estructuras jerárquicas, todas ellas con connotaciones sexuales, entre las diferentes escuelas o las distintas facultades, entre las disciplinas «blandas» o «duras»” (Bourdieu, 2007, p. 108).

Por consiguiente, la presente investigación, tiene como finalidad ahondar a partir de los modelos de acceso y permanencia en las dinámicas que emergen en las carreras catalogadas como “masculinizadas” o “feminizadas”, bajo la categoría transversal de género. Para ello se requiere responder a la pregunta: ¿Cuáles son las percepciones de las estudiantes de Ingeniería Mecánica y los estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Industrial de Santander, sobre el acceso y permanencia en sus respectivos programas académicos?, teniendo en cuenta aspectos esenciales desde las percepciones de las estudiantes de Ingeniería Mecánica y los estudiantes de Trabajo Social, en torno a, las condiciones en el ingreso al programa, las experiencias vividas frente a la integración socio académica y los programas de acompañamiento orientados a la permanencia en la UIS, e indagar la existencia de acoso sexual, estereotipos de género y discriminación género en la trayectoria académica.

2. Objetivos

2.1. Objetivo General

Analizar las percepciones de las estudiantes de Ingeniería Mecánica y los estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Industrial de Santander, sobre el acceso y permanencia en sus programas académicos, desde una perspectiva de género.

2.2. Objetivos Específicos

Identificar las condiciones de acceso vivenciadas por parte de las estudiantes de Ingeniería Mecánica y los estudiantes de Trabajo Social

Comprender las experiencias de las estudiantes de Ingeniería Mecánica y los estudiantes de Trabajo Social frente a la integración socio académica y los programas de acompañamiento orientados a la permanencia en la UIS

Indagar la existencia de acoso sexual, estereotipos de género y discriminación género en la trayectoria académica de las mujeres de Ingeniería Mecánica y los hombres de Trabajo Social.

3. Justificación

La representación de las mujeres en el ámbito público, con especial énfasis en la educación superior, primero como estudiantes y posteriormente como académicas; trajo consigo la transgresión del orden social de los géneros, y fragmento las prácticas de exclusividad que tenían los hombres. En la actualidad, si bien se presenta un aumento significativo en el número de matrícula femeninas, este escenario conserva condiciones de desigualdad que generan barreras para el acceso y la permanencia (Buquet, 2016).

A este mismo escenario, se le suman el establecimiento de roles y estereotipos de género en los programas de formación académica; otorgando atributos como la razón, objetividad y fuerza física se han ligado con lo masculino (Quintero, 2016), y los componentes de cuidado, comprensión, intuición y sensibilidad con la feminidad (Buquet, 2016). En términos precisos, estas anotaciones dan origen a lo que hoy se conoce como la feminización y masculinización de programas académicos, ejemplificado en los programas de Trabajo Social e Ingeniería Mecánica.

De esta manera, diversas investigaciones desde Trabajo Social y Sociología han estudiado dimensiones o aspectos del tema, como las motivaciones o factores que inciden en la elección de las carreras reservadas por la cultura del otro género (Peña y Buschiazzo, 2006; Razo, 2008; Herrera y Monsalve, 2012; Carrasco y Valenzuela, 2021; RIDGUS, 2020), las interacciones que se producen con el estudiantado y el profesorado (Fernández y Rómoli, 2016; Peña y Buschiazzo, 2006, Razo, 2008), las expectativas labores (Razo, 2008; Herrera y Monsalve, 2012), y los desafíos, obstáculos, o facilitadores recibidos en programas históricamente feminizados o masculinizados (RIDGUS, 2020; Peña y Buschiazzo, 2006; Martínez, et.al, 2022).

No obstante, las investigaciones presentan limitaciones, dado que no abarcan variables de estudio sobre la permanencia como la integración académica, la integración social en actividades extracurriculares, y los programas de acompañamiento que ofrece la institución al estudiantado. Asimismo, sólo optan por escoger como muestra una carrera, bien sea la escuela de Ingeniería o Trabajo Social.

Frente a ello, surge la necesidad de centrar el presente estudio en las percepciones que tienen las estudiantes de Ingeniería Mecánica y los estudiantes de Trabajo Social sobre su acceso y permanencia desde una perspectiva de género. Dado que es importante para la comprensión de las formas, aunque invisibles, en las cuales se construyen y legitiman las relaciones de poder, los discursos, los roles, los estereotipos y la discriminación de género durante la trayectoria académica en las instituciones de educación superior.

En este sentido, en búsqueda de la viabilidad y pertinencia se fundamenta el ejercicio de investigación desde el *paradigma interpretativo*, mediante un diseño de *investigación cualitativa*, y se emplea como técnica de recolección de información la *entrevista a profundidad en modalidad semiestructurada*; permitiendo así captar las percepciones y experiencias desde la subjetividad de las y los participantes.

El presente estudio, es pertinente para la profesión-disciplina de Trabajo Social, dado que la búsqueda de la igualdad, la justicia social, la garantía de los derechos humanos y la producción de conocimiento para el cambio social ha sido una constante en su historia y constituye su esencia. Es así como, al analizar las condiciones de acceso y permanencia de estudiantes en carreras históricamente asignadas para un género, permite aportar a la disciplina en el campo de la educación.

Finalmente, los resultados de la investigación permitirán emitir recomendaciones a la Universidad Industrial de Santander, frente a las condiciones de acceso y sus programas de acompañamiento, recursos y servicios. Así como al Plan de Igualdad de la Política de Equidad de Género, en lo que respecta a las acciones o actividades orientadas a mitigar las situaciones de desigualdad o violencia que se presentan en la trayectoria académica de las y los estudiantes.

4. Marco referencial

El presente capítulo expone los estudios sobre acceso y permanencia en estudiantes de Ingeniería Mecánica y Trabajo Social. El resultado referencia los aspectos motivacionales que inciden en la elección de los programas académicos, las interacciones sociales docente/estudiantes, las expectativas profesionales, y los desafíos o apoyos que reciben las mujeres y los hombres que transgreden los programas asignados a un género.

Un segundo aspecto, esboza las aproximaciones teóricas de la teoría feminista y el desarrollo de conceptos que inciden en la educación superior, tales como: patriarcado, acoso y hostigamiento sexual, roles y estereotipos de género, identidad de género y orientación sexual, discriminación por razones de género, segregación sexual del trabajo, lenguaje sexista y violencia docente. Otro elemento teórico-conceptual que compone este apartado es el acceso, la permanencia y sus modelos explicativos agrupado desde diferentes enfoques: psicológico, sociológico, económico, organizacional e interaccionista.

Por otra parte, se realiza un breve recuento histórico de la Universidad Industrial de Santander y algunos aspectos de los programas de Trabajo Social e Ingeniería Mecánica en términos de cifras. En último momento, los referentes normativos internacionales y nacionales que

permiten establecer acciones a favor de la igualdad de oportunidades, contrarrestando los discursos dominantes que generan relaciones verticales entre los géneros en la educación superior.

4.1. Antecedentes investigativos

Con la finalidad de conocer los estudios sobre acceso y permanencia en estudiantes de Ingeniería Mecánica y estudiantes de Trabajo Social, y poder identificar las tendencias metodológicas y de resultados, así como los vacíos o limitaciones; se realiza un rastreo documental en bases de datos electrónicas y repositorios de instituciones de educación superior. Como resultado se tiene la recopilación de siete (7) documentos investigativos, específicamente cinco (5) artículos de investigación y dos (2) tesis de pregrado y posgrado realizadas desde 2006 al 2022 en Latinoamérica, y en el campo de las Ciencias Sociales: Trabajo Social y Sociología (Ver Apéndice A).

De las dimensiones o aspectos del tema que más se han abordado es lo referente a las motivaciones o factores que inciden en la elección de las carreras reservadas por la cultura del otro género (Peña y Buschiazzo, 2006., Razo, 2008., Herrera y Monsalve, 2012., Carrasco y Valenzuela, 2021., RIDGUS, 2022), las interacciones que se producen con el estudiantado y el profesorado (Fernández y Rómoli, 2016., Peña y Buschiazzo, 2006., Razo, 2008), las expectativas labores (Razo, 2008., Herrera y Monsalve, 2012), y los desafíos, obstáculos, o facilitadores recibidos en programas históricamente feminizados o masculinizados (RIDGUS, 2020., Peña y Buschiazzo, 2006., Martínez, et al., 2022).

Existe una tendencia en la metodología utilizada para fundamentar las investigaciones. Dado que, en su totalidad, se realizan desde el tipo de investigación cualitativa, bajo un enfoque fenomenológico, un muestreo selectivo o intencional, y utilizan como técnicas de recolección de información la entrevista en profundidad en modalidad semiestructurada, los grupos focales y

como instrumentos la guía de la entrevista y del grupo focal, así como un análisis temático y de contenido.

Frente a las motivaciones o factores que inciden en la elección de las carreras reservadas por la cultura del otro género, el estudio de Peña y Buschiazzo (2006), halló que los estudiantes de Trabajo Social en su mayoría deciden incorporarse a la carrera por su historia de vida, que estuvo definida por situaciones de carencia, donde tuvieron marcado el apoyo de un profesional del área social; es decir, optaron la carrera por vocación y por el reconocimiento profesional.

Por su parte, el estudio de Herrera y Monsalve (2012) expone que la elección de los estudiantes por Trabajo Social, se encuentra asociada a la motivación de responsabilidad y ayuda social, motivaciones personales asociados a la actitud relacional (favorecer la interacción y relación con el género femenino, fortalecer conocimiento y experiencias previas con el quehacer social, favorecer el crecimiento personal y el desarrollo de habilidades); y motivaciones socio familiares referidas a la formación o participación familiar en el área social.

En las estudiantes de Ingeniería Mecánica, Peña y Buzchiazzo (2006) exponen que el factor primordial que incide en la elección de la carrera es la labor o profesión de la figura paterna en el ámbito de la ingeniería, y la participación en el trabajo de sus padres. Hallazgos similares en el estudio de RIDGUS (2020) donde se encontró que en la medida que alguien del grupo familiar se ha formado en estas carreras, las mujeres se animan a ingresar para seguir sus pasos.

En esta línea Razo (2008), encontró que las motivaciones para estudiar ingeniería, se debe al interés de aprendizaje, por afinidad con las matemáticas y la física, por la influencia de docentes, por el amplio mercado laboral y por su interés en los problemas socioambientales. Asimismo, contaron con condiciones propicias en su familia para ingresar, ya sea porque las impulsaron o porque no les impusieron objeción.

En el estudio de Carrasco y Valenzuela (2021), se identificaron tres factores asociados a la elección de la carrera: los personales; los de agencia ligados a la autoeficacia, las expectativas económicas y laborales, el interés por las áreas científicas como matemáticas y física, el interés de aprendizaje, y metas personales y comunitarias; y los contextuales o ambientales relacionados con el apoyo familiar económico o emocional, el apoyo de los docentes del colegio, y tener familia con educación u ocupación en las áreas de la ciencia.

Si bien son muchos los factores que condicionan el ingreso y permanencia del estudiantado en las carreras de Ingeniería:

Es la percepción que la sociedad tienen sobre estas carreras, la que determina o influye en las mujeres a tomarlas como elegibles al ingresar a la Universidad, ya que, erróneamente se cree que son espacios propios de hombres, porque piensan que debe hacerse uso de mucha fuerza física, o bien, por considerar que las mujeres no tienen la misma capacidad para la matemática y la física; esta idea equivocada que pone en desventaja a las mujeres es reforzada por instituciones como la iglesia, escuela, los medios de comunicación, la comunidad, entre otros (RIDGUS, 2019, p, 70).

Ahora bien, frente a las experiencias académicas y las interacciones que se gestan con el estudiantado y el profesorado. Desde el estudio de Fernández y Rómoli (2016) se constató que, en la interacción entre los estudiantes de Trabajo Social y el profesorado se identifican situaciones “abusivas” por parte de algunos docentes hombres que tienen por objeto a las mujeres estudiantes; y profesores/as son incapaces de naturalizar la presencia de hombres en la carrera. En la interacción con los pares académicos no se identifican formas de discriminación por cuestiones de género.

Las estudiantes de Ingeniería Mecánica tienen diferentes percepciones sobre la interacción con el profesorado: las que aseguran no haber sido objeto de ningún tipo de discriminación, las

que experimentaron discriminación positiva, y las que recibieron comentarios de algunos profesores que versan en torno a la figura femenina y su incorporación a las diferentes ramas de la ingeniería de forma despectiva (Peña y Buschiazzo, 2006). Desde la investigación de Martínez et.al (2022) se refuerza esta última perspectiva, dado que las estudiantes enuncian que en la interacción con el profesorado experimentan conductas de discriminación.

En lo que refiere a la interacción con sus pares académicos, las estudiantes de ingeniería las perciben como buenas, afirmando que, por lo general, después de demostrar que son capaces, las protegen, respetan, las incluyen en sus grupos de trabajo y de estudio, ambiente donde se reproduce estereotipos de género (Peña y Buschiazzo, 2006).

Desde el estudio de Razo (2008), las mujeres de ingeniería enuncian que interactúan mejor con los hombres que con las mujeres de la carrera porque “siempre están compitiendo”, “son muy sensibles” “no son divertidas”. Asimismo, frente a la actitud de los compañeros en clase todas consideran que hay buen trato, se muestran atentos y amables (Razo, 2008). No obstante, la investigación de Martínez, et al. (2022), encuentra que en interacción de las estudiantes con sus compañeros se asumen roles de trabajo diferenciados.

Frente a las expectativas profesionales, en el estudio de Razo (2008) las estudiantes de ingeniería tienen como expectativas trabajar al terminar la carrera; sin embargo, consideran que existen mayores oportunidades para los hombres en el ámbito laboral, situación que las coloca en desventaja, y para contrarrestar lo anterior ellas deben prepararse mejor.

Por su parte, las expectativas que tienen los estudiantes de Trabajo Social se relacionan con las de tipo formativa-valórica, es decir, lograr un crecimiento personal y adquirir conocimientos teóricos y técnicos que le permitan desempeñarse y desempeñarse en las áreas de educación, salud, familia e infancia (Herrera y Monsalve, 2012).

Ahora bien, frente a los desafíos, obstáculos o facilitadores presentes en programas históricamente feminizados o masculinizados. Para los estudiantes de Trabajo Social, el entorno estudiantil ha sido favorable, dado que docentes y pares académicos poseen una serie de valores referidos a la importancia en su incorporación. Asimismo, han sido tratados en forma igualitaria sin ningún tipo de discriminación, es decir, no han presentado obstáculos durante su trayectoria (Peña y Buschiazzo, 2006).

Al momento de explorar los desafíos que enfrentan las estudiantes en un espacio educativo históricamente masculinizado, en el estudio de la Red de Investigadoras en Diferenciales de Género de la UES (2020) se constató la persistencia y reproducción de roles y estereotipos de género, la existencia de relaciones de poder en el estudiantado, y entre profesor-estudiante, que conlleva a situaciones de violencia y discriminación.

De manera similar, en la investigación de Martínez, et al., (2022) y Peña y Buschiazzo (2006) las experiencias que obstaculiza la permanencia en las estudiantes de ingeniería son los discursos y acciones de discriminación en el contexto académico, en el ámbito de la formación práctica, y en el trabajo de terreno. Así como los estereotipos que se reproducen en el transcurso de la carrera y los roles de género que se configuran entre el estudiantado. Ante dichas situaciones las mujeres utilizan como mecanismos de defensa su inteligencia y la actitud de indiferencia (Peña y Buschiazzo, 2006)

No obstante, Martínez, et al., (2002) exponen experiencias que inciden favorablemente en la permanencia de las estudiantes de ingeniería, como es el reconocimiento del problema de la brecha de género en la facultad, los referentes académicos femeninos y la red de apoyo académico entre pares. Asimismo, enuncian que las acciones para reducir la desigualdad de género pueden

enfocarse en las redes de apoyo estudiantil, la vinculación de mujeres ingenieras, protocolos contra el acoso y la gestación de unidades de género.

En síntesis, las investigaciones realizan una descripción y análisis sobre variables que están presentes en el acceso y la permanencia del estudiantado como lo es la elección del programa, la interacción social, las expectativas laborales y los desafíos u obstáculos en la trayectoria por ser programas de territorios femeninos o masculinos. No obstante, se debe señalar como limitaciones que no se abarcan variables de estudio sobre la permanencia como la integración académica, la integración social en actividades extracurriculares, y los programas de acompañamiento que ofrece la institución al estudiantado. Asimismo, las investigaciones sólo optan por escoger como muestra una carrera, bien sea la escuela de Ingeniería o Trabajo Social. Frente a ello, surge la necesidad de centrar el presente estudio en las percepciones que tienen las estudiantes de Ingeniería Mecánica y los estudiantes de Trabajo Social sobre su acceso y permanencia desde una perspectiva de género.

4.2. Aproximación teórico conceptual

4.2.1. Teoría Feminista

A diferencia de lo que generalmente se conoce, el feminismo no es una expresión que nace a finales del siglo XX. Sus raíces históricas se remontan al siglo XVIII en Europa Occidental, específicamente en el contexto de la Ilustración “momento histórico en el que se vindican la igualdad, la supresión de los privilegios de nacimiento, la autonomía de los sujetos y los derechos de las personas” (Bonilla, 2010, p. 192). Asimismo, resulta esencial mencionar como primer antecedente, el sufragismo, como un movimiento social en función de los derechos civiles y políticos, cuya máxima expresión es el acceso al voto femenino, en primera instancia; sin embargo, las demandas forjarían las bases de los contenidos democráticos y la reivindicación de los derechos

económicos de las mujeres “puesto que no existía el derecho a la propiedad ni a la administración de su dinero, ni al trabajo, ni a ejercer profesiones liberales u obtener educación” (Serret et al., 2008, p. 27).

En este orden de ideas, el feminismo se caracteriza por ser una corriente de pensamiento crítica, emancipadora y reflexiva de la realidad social, impulsado por un movimiento organizado y diverso de mujeres alrededor del mundo; constituido desde el plano social, económico, político y cultural. Su objetivo gira en torno a la exposición de prácticas que generan relaciones de dominación y reificación en todos los ámbitos de la sociedad; además, plantean la liberación sexual del género femenino, donde se reconozcan derechos tales como la igualdad, autonomía, dignidad, justicia y libertad (Bonilla, 2010).

Al mismo tiempo, una de las preocupaciones centrales del feminismo académico e investigativo, es responder a la distinción conceptual entre las categorías sexo y género. Es precisamente a partir de la publicación de la francesa Simone de Beauvoir (1949) en su obra “El segundo sexo”, con la expresión “no se nace mujer: se llega a serlo” (p. 87), en la cual se acentúa la separación entre el sexo como biológico y el género como una construcción sociocultural.

Si bien desde la psicología clínica se usa por primera vez por Money y Stoller (1958) el concepto de género para explicar fenómenos relacionados con la transexualidad. Es Ann Oakley (1972) en su obra “*Sexo, Género y Sociedad*”, la primera en introducir el término de género en el discurso de las Ciencias Sociales, permitiendo que “algunas feministas americanas se apoderaron pronto de este concepto porque les permitía sobrepasar el determinismo biológico que impedía la liberación de la mujer de la opresión patriarcal” (Duarte y García, 2016, p.11).

La historiadora Joan Scott (1996), en su escrito “*El género, una categoría útil para el análisis histórico*”, teorizó y estableció el género como una categoría de análisis histórica, que

permite comprender las relaciones opresivas desde un contexto cultural, social y geográfico con la intersección de la clase social, la raza y el género. Es así como desde la autora, el género, permite identificar las identidades y los roles que se establecen para las mujeres y los hombres en cada sociedad, producto de las percepciones culturales y los referentes simbólicos. En otras palabras, el hecho de ser mujer o hombre depende de la cultura y no del factor biológico “esta conceptualización no sólo permite ver que el género de una persona es construido, sino también que esa construcción expresa una estructura de poder” (Serret et al. 2008, p. 33).

Uno de los aportes fundamentales e influyentes han sido los de Gayle Rubin (1975). Para la autora, las conversiones femeninas y masculinas varían en cada sociedad, se usan como modelos de comportamiento, y están determinadas por lo que se considera “normal” para cada uno. De igual manera, acuñe el *sistema sexo/género*, entendido como las relaciones jerárquicas que se establecen entre las mujeres y los hombres en determinada sociedad, sus papeles, sus funciones y las posiciones que ocupan (Aguilar, 2008); es decir, como lo menciona Herrera (2011), los espacios físicos y simbólicos que deben ocupar por el simple hecho de tener una diferenciación sexual. En síntesis, el género es la categoría de análisis para comprender, desde sus aspectos culturales, sociales y simbólicos, las disimilitudes entre hombres y mujeres construidas a partir de sus diferencias sexuales. A su vez, al basarse estas relaciones sociales en la diferencia sexual, se estructuran relaciones de poder cuya característica esencial es el dominio masculino.

Por otra parte, una vez afianzados los aspectos explicativos en torno al género, surge desde el feminismo un enfoque teórico, conceptual y práctico, la *perspectiva de género*. En este sentido, la perspectiva analiza las diversas formas en las cuales las características socioculturales asignadas a los géneros perpetúan relaciones de poder y desigualdad (CNDH, 2019). En palabras de Serret et al, (2018), su aplicación permite visibilizar a las mujeres, su cotidianidad, sus necesidades

específicas, sus espacios y la forma en la cual contribuyen en la realidad social. Además, evidenciar cómo los sistemas patriarcales y androcéntricos transforman las relaciones de género en relaciones verticales y opresivas.

En la actualidad, la incorporación de la perspectiva de género ha permitido visibilizar los estereotipos, los roles, el lenguaje sexistas, la desigualdad, discriminación e inequidad de género en los espacios académicos. Asimismo, su aplicabilidad conduce en palabras de Solís (2016) citado en García et al., (2020) una justicia social y el desarrollo de prácticas igualitarias entre hombres y mujeres, erradicando así todas las “manifestación del sexismo en los procesos educativos y comenzar a transformar patrones valorativos y de conducta tanto en hombres como en mujeres, que les permita adquirir diferentes destrezas y habilidades desde el respeto a sus diferencias” (p.3).

Por otra parte, esta propuesta en la educación superior constituye un cambio de paradigma en función de una cultura académica crítica, valorativa de las diferencias, con sentido analítico frente a las problemáticas que surgen en relaciones entre hombres y mujer. En igual medida, permite a través de acciones pedagógicas incluir en el pensum contenido libres de estereotipos; con lenguajes no sexistas; enfoques centrados en las capacidades de las y los estudiantes, desdibujando las divisiones feminizadas y masculinizadas de los programas académicos e igualdad en la participación en las aulas, entre otras acciones (García et al., 2020).

A la par, Buquet y de México (2014) enfatiza en tres componentes de vital importancia en la transformación de las relaciones al interior de las universidades. En primer lugar, fortalecer los estudios en cuestiones de los géneros, generando nuevos conocimientos que permitan avanzar en sus problemáticas específicas. En segundo lugar, es indispensable transversalizar la perspectiva de género en los currículos universitarios, buscando formar profesionales con lentes de género en su

desempeño laboral. Por último, impulsar programas de atención, asistencia y seguimiento ante violencias basada en género.

En esta línea, emergen una diversidad de conceptos que enriquecen el análisis de género en los espacios universitarios, dentro de los cuales se encuentran: patriarcado, acoso y hostigamiento sexual, roles y estereotipos de género, identidad de género y orientación sexual, discriminación por razones de género, segregación sexual del trabajo, lenguaje sexista y violencia docente.

4.2.1.1. Patriarcado. El patriarcado se ha perpetuado como el sistema más antiguo de dominación y poder del hombre sobre la mujer. Se trata de un sistema que se sustenta a partir de las diferencias biológicas entre los sexos, cuyo origen se remontan al seno de la familia, en la cual la jefatura y la supremacía se ejerce por el hombre y se proyecta como un orden social; lo mencionado, se legitima y promueve por diversas instituciones patriarcales que operan en el plano económico, cultural, político y religioso “El lenguaje ginope, la familia patriarcal, la educación androcéntrica, la maternidad forzada, la historia robada, la heterosexualidad obligatoria, las religiones misóginas, el trabajo sexuado, el derecho masculinista, la ciencia monosexual, la violencia de género, etc.” (Facio y Fries, 2005, p.282).

Este orden social de poder no solo afecta a las mujeres al ubicarlas en un estatus de inferioridad, también, las limita en los espacios públicos y privado “las mujeres tiene asignados espacios físicos y simbólicos que no han sido elegidos por ellas y que no suponen el reconocimiento ni el poder del colectivo genérico, que los hombres se reservan para sí” (Arriazu, 2000, p.308). El patriarcado, se ha encargado de permear y transmitir valores, conductas e ideales a través de la educación, buscando prolongar la dominación de los hombres sobre las mujeres en el ámbito público “desde su nacimiento, las universidades han estado construidas desde el punto

de vista masculino, esto es, desde un punto de vista que le da prevalencia a la experiencia de los hombres [...] y subordina aquella de las mujeres y demás sujetos subalternos” (Dávila y Chaparro, 2021, p. 76).

Es así como desde sus inicios, las universidades, excluía a las mujeres de sus espacios de aprendizaje o en su defecto, configuran ambientes hostiles con aquellos cuerpos que no se ajustan a la heteronormatividad, los roles e identidades de género; legitimando prácticas violentas o discriminatorias “las IES se convierten en escenarios para la exhibición de dicha potencia intelectual patriarcal que genera una sistematización de la violencia de género dentro de las universidades” (Segato, 2010 citado en Martínez, 2019, p. 119).

No obstante, la incorporación del feminismo académico permitió el reconocimiento de las prácticas patriarcales que vulneran los derechos de las mujeres en las universidades; asimismo, a través de la investigación y docencia se promovió el análisis de las relaciones sociales y culturales que reproducen las desigualdades entre las mujeres y los hombre “las nuevas realidades sociales encuentran diversas formas de mantener a las mujeres en condiciones de desigualdad en el ámbito académico [...] La historia de las mujeres en las universidades pasa de la exclusión a la participación bajo condiciones de desigualdad” (Buquet, 2013, p. 68). No obstante, la autora Segato (2018) resalta la incorporación persistente de los estudios de género, y las acciones feministas de las estudiantes en las instituciones universitaria, orientadas mitigar o desarticular la conformación patriarcal y el mandato de la masculinidad.

4.2.1.2. Acoso y hostigamiento sexual. El acoso sexual es menos perceptible a otras violencias, por lo tanto, puede darse en espacios públicos y cotidianos, un ejemplo de ello, son las instituciones de educación superior. En este contexto, según investigaciones realizadas por Mingo et al. (2013) se manifiesta a través de chistes, gestos, ofensas, humillaciones, miradas lascivas,

piropos, comentarios en doble sentido, insinuaciones, roces, apretones, insultos, abrazos, besos, risas, por mencionar algunos, que pueden estar normalizadas en las aulas de clase por los estudiantes/docentes e incluso incorporado en las metodologías de enseñanza de los docentes “el acoso sexual y el hostigamiento por la condición de género, dirigidos sobre todo a las estudiantes y profesoras universitarias, son prácticas identificadas, arraigadas y normalizadas a lo largo del tiempo en los entornos universitarios” (Dávila y Chaparro, 2021, p.118).

A la par, en las universidades el acoso sexual se suele acompañar de prácticas que conllevan al hostigamiento sexual, entendido como “el ejercicio del poder, en una relación de subordinación real de la víctima frente al agresor en los ámbitos laboral y/o escolar. Se expresa en conductas verbales, físicas o ambas, relacionadas con la sexualidad de connotación lasciva” (Gobierno de México-Instituto Nacional de las Mujeres, 2007 citado en Martínez, 2019, p. 121).

En concordancia a lo mencionado, a pesar de que las universidades han desplegado una serie de estrategias que tiene como función atender y asistir los hechos de violencia basada en género, las estudiantes optan por guardar silencio o “desarrollan estrategias para sortear la posibilidad de experimentar situaciones de acoso, a la par que procuran “no darle importancia”” (Martínez, 2019, p.123). De igual manera, se apoyan en colectivas¹ de género o en sus redes de apoyo cercanas conformadas en su gran mayoría por otras mujeres.

4.2.1.3. Roles y estereotipos de género. Los roles de género “son el conjunto de normas, deberes, prohibiciones y expectativas acerca de los comportamientos sociales apropiados, para las personas que poseen un sexo determinado” (Pérez y Montalvo, 2011, p. 31). La cultura determinadora del rol de cada sexo ha otorgado a través de la historia a la mujer el rol en la esfera privada, es decir a su hogar y su familia, donde cumple las funciones de cuidado, crianza,

¹ Colectivas es una apuesta feminista de colectivo.

reproducción y sustento emocional. A diferencia del rol del hombre relacionado a la vida pública, donde desarrolla funciones laborales y sociales (Saldívar, et.al.,2015). Estos roles diferenciados marcan en la estructura social una posición de desigualdad, dado que algunas actividades o características son socialmente valoradas como más importantes y superiores, mientras que otras se consideran menos trascendentes.

Por su parte, los estereotipos de género hacen referencia a las diferentes funciones físicas, biológicas, sexuales de hombres y mujeres, como resultado de la construcción socio cultural. Según Cook y Causack (2010) son “un grupo estructurado de creencias sobre los atributos personales de mujeres y hombres, donde dichas creencias pueden implicar componente como características de la personalidad, comportamientos y roles, características físicas y apariencia u ocupaciones y presunciones sobre la orientación sexual” (p. 23). La estereotipación de género se convierte problemática, cuando opera para ignorar las características, habilidades, necesidades, deseos y circunstancias individuales, de forma tal que se les niegan a las personas sus derechos y libertades fundamentales y se crean jerarquías de género. “La estructura y organización de la sociedad se construyen sobre estereotipos de género, asegurando así que las relaciones desiguales de poder entre los sexos se mantengan” (Cook & Causack,2010, p.2).

La educación superior no se escapa en la asignación de roles y estereotipos de género en los programas de formación, catalogándolos como “blandos o femeninos”, dentro de los cuales se presenta, la Enfermería, Psicología, el Trabajo Social y la Educación; en palabras de Buquet (2016), estos programas se suelen vinculan al instinto, lo irracional, emocional y están definidos “por su vínculo con lo natural (cuerpo, menstruación, embarazo, lactancia)” (p.31). Asimismo, los programas “duros” como la Ingeniería, Física, Matemáticas, y otras tantas ciencias exactas, tiene

implícito un componente de razón, discernimiento, cultura y autonomía que las asocia con lo masculino (Buquet, 2016).

Estas condiciones, prolongan la división existente entre carreras y las brechas en la inclusión de los géneros en el ámbito académico. Desde la concepción de Buquet (2016), aquellas mujeres que rompen con los estereotipos asignados dentro de la educación afrontan situaciones que conllevan a la discriminación, división sexual del trabajo, comentarios obscenos o denigrantes, señalamiento por su vestimenta y las percepciones por parte de sus compañeros de ser “poco femeninas” o que se “han masculinizado” que de cierto modo las obliga a cambiar comportamientos, buscando de esa manera “encajar” en la carrera para conseguir un reconocimiento dentro del ámbito.

4.2.1.4. Identidad de género y orientación sexual. Los principios sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género, comúnmente conocidos como “Principios de Yogyakarta” comprende la identidad de género y orientación sexual, como:

La vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente profundamente, la cual podría corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo (que podría involucrar la modificación de la apariencia o la función corporal a través de medios médicos, quirúrgicos o de otra índole, siempre que la misma sea libremente escogida) y otras expresiones de género, incluyendo la vestimenta, el modo de hablar y los modales (Principios de Yogyakarta, 2007, p. 89).

[...] La orientación sexual se refiere a la capacidad de cada persona de sentir una profunda atracción emocional, afectiva y sexual por personas de un género diferente al suyo, o de su

mismo género, o de más de un género, así como a la capacidad mantener relaciones íntimas y sexuales con estas personas (Principios de Yogyakarta, 2007, p. 89).

Estos principios, establecen algunas medidas a seguir por parte de diversos sectores sociales; en el caso de las instituciones educativas, el fin de garantizar el acceso y la permanencia en igualdad de condiciones, buscando mitigar la discriminación por motivos de orientación sexual e identidad de género. En palabras de Buquet (2016), cuando se actúa en contraposición a los significados de ser hombre o mujer, se enfrenta consigo al señalamiento social y su aceptación en el mismo. Esta misma dinámica funciona con la elección de los programas académicos o profesionales, pues al no incorporarse en espacios destinados a las “cualidades” femeninas, sino a disciplinas “duras”, se les tiene a cuestionar su identidad de género y orientación sexual, asumiendo que se han masculinizado “para ello, probablemente reajusten otros componentes de su identidad que les permitan contrarrestar o compensar la percepción” (Buquet, 2016, p. 35).

4.2.1.5. Otras aproximaciones.

Discriminación por razones de género: se define como todo acto, conducta o trato - consciente o inconscientemente- que busque perjudicar o anular a una o varias personas por estereotipos o prejuicios sociales, teniendo como resultado la vulneración de sus derechos humanos (Corte Constitucional de Colombia, T-098 de 1994). Por su parte, la discriminación por razón de género comprende la exclusión o restricción que busca menoscabar el disfrute, reconocimiento y el ejercicio de los derechos humanos y las libertades individuales por razón de sexo, orientación, identidad o expresión de género (Naciones Unidas, 2019).

Segregación sexual del trabajo: implica un acceso diferencial entre hombres y mujeres a ocupaciones y puestos de trabajo, ramas y categorías ocupacionales. Constituye un factor

determinante de la calidad del empleo femenino y de su evolución, al mismo tiempo que afecta la relación con el trabajo reproductivo, el ocio y la participación ciudadana (SURT, s.f).

Hablamos de segregación horizontal en el trabajo cuando se refiere a las dificultades de las personas en acceder a determinadas profesiones. Se verifica en la predominancia de las mujeres hacia los sectores tradicionales feminizados y la dificultad de las mujeres para acceder a cargos generalmente estipulados como “masculinos”. Aunque sea menos frecuente, también los hombres encuentran dificultades en el acceso a profesiones, cargos u ocupaciones considerados típicamente femeninos, como enfermería, auxiliares administrativos o ser reconocidos como amos de casa (SURT, s.f. párr.4).

Lenguaje sexista: es el uso indiscriminado, sesgado y discriminatorio de lenguaje en función del sexo, invisibilizando a las mujeres. En el entorno universitario el uso del lenguaje sexista se configura como un elemento naturalizado en las publicaciones académicas, documentos legales, planes de estudio y metodologías de las clases; no obstante, como lo menciona Cadena y Sánchez (2014), en la actualidad las mismas mujeres y algunos hombres que estudian carreras feminizadas, en un proceso pedagógico han intervenido el uso del lenguaje para darse visibilidad en el mismo.

Cuestionar cómo se mencionan a las profesiones, la forma en la que se redactan informes, oficios, la manera como se presentan artículos, etc., es una forma de asumir responsabilidad frene a discursos sexistas y uso discriminado del lenguaje en el afán de ir modificando y cambiando estas construcciones de prácticas discursivas (p. 127).

Violencia docente: “aquellas conductas que dañen la autoestima de las alumnas con actos de discriminación por su sexo, edad, condición social, académica, limitaciones y/o características

físicas, que les infligen maestras o maestros” (Gobierno de México-Instituto Nacional de las Mujeres, 2007 citado en Martínez, 2019, p.119).

4.2.2. Acceso y Permanencia en la Educación Superior

La educación superior, es concebida como un “proceso de formación permanente, personal, cultural y social que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral, tiene por objeto el pleno desarrollo de los estudiantes y su formación académica o profesional” (Ministerio de Educación Nacional, 2007, p. 8). Dentro de las Instituciones de Educación Superior (IES), los estudiantes pasan por un proceso catalogado como trayectoria estudiantil, que inicia a partir del acceso, continua con la permanencia y finaliza cuando el estudiante cumple con todos los requisitos académicos (IESALC, 2006).

El acceso hace referencia a los elementos y condiciones previas al ingreso del estudiante a la educación superior, donde se encuentra lo que se denominan barreras institucionales, entendidas como los requisitos o procedimientos que pueden impedir que algunos estudiantes tengan acceso o complementen la educación superior; tales como las prácticas de admisión -pruebas de aptitudes, exámenes de admisión e índices académicos exigidos-, así como el financiamiento insuficiente de número de becas, la falta de recursos, el pago de matrículas, las mensualidades y la falta de servicios de apoyo (USAID, 2017).

Por su parte, la *permanencia* se refiere al tiempo que los/as estudiantes permanece en la institución, que corresponde a un periodo extenso que comienza con el inicio de la carrera, el transcurso de ésta y alcanza hasta el último año (Romo & Fresas, 2001). La permanencia es vista como un fenómeno individual y organizacional, donde el primero hace hincapié en la persistencia del individuo y el segundo a la retención por parte de la institución a través de diferentes tipos de apoyo que ofrece (Torres, 2012).

Los modelos o teorías que explican la permanencia estudiantil se han agrupado desde diferentes enfoques: psicológico, sociológico, económico, organizacional e interaccionista (Cabrera, et. al, 1993). Es importante destacar la visión integral de estos para abordar la permanencia, los cuales tienen peso en los factores individuales, académicos, familiares, económicos, institucionales y contextuales. Los modelos que se agrupan en el enfoque psicológico están determinados por las características de la personalidad, los atributos, habilidades y motivaciones individuales, que diferencian a los/as estudiantes que completan sus estudios respecto de los que no lo hacen (Himmel, 2002).

El modelo de Ethington² (1990) como el más representativo, expone que el rendimiento académico previo influye de manera significativa en el desempeño futuro, dado que actúa sobre su autoconcepto, su percepción de dificultad de los estudios, sus metas, valores y expectativas de éxito. Por su parte, el apoyo y el estímulo que recibe de su familia, inciden sobre el auto concepto académico y el nivel de aspiraciones, lo cual tiene influencia sobre los valores. En definitiva, relaciona que la persistencia del estudiante se encuentra influenciada por las expectativas de éxito y los valores (Donoso y Schiefelbein, 2007).

Ahora bien, los estudios sobre permanencia pasan de centrarse en los aspectos netamente psicológicos, a incorporar los factores externos del sujeto. De esta forma, los modelos que se agrupan en el enfoque sociológico comienzan a considerar el papel del ambiente y de la institución. Entre ellos, se encuentra el estudio realizado por Spady³ (1970), que establece que el ambiente

² Toma como referencia la teoría sobre las conductas de logro que comprenden atributos como la perseverancia, elección y desempeño. Eccles, Futerrman, Goff, Kaczala, Meece y Midgley (1983).

³ Su modelo está basado en la teoría del suicidio de Durkheim, quien sostiene que el suicidio es el resultado de la ruptura del individuo con el sistema social por su imposibilidad de integrarse a la sociedad.

familiar influye sobre el potencial académico y la congruencia normativa. Estos a su vez tienen impacto en el desempeño académico e intelectual, el apoyo de pares y la integración social. Por su parte, el apoyo de pares tiene efecto sobre la integración social, la cual influye en la satisfacción del estudiante en su inserción en la universidad y contribuye a reafirmar su compromiso institucional. En definitiva, si los efectos están en dirección positiva y son congruentes, el estudiante logra un desarrollo académico y social acorde con sus propias expectativas y las de la institución, lo que favorece a su retención en la universidad.

En lo que respecta al enfoque económico, se encuentra el modelo costo beneficio, que sostiene que “cuando los beneficios sociales y económicos generados por los estudios universitarios son percibidos como inferiores a los derivados de actividades alternas, los sujetos optan por retirarse de la institución” (Donoso y Schiefelbein, 2007, p. 15). Así como el modelo de focalización de subsidio que consiste en la entrega de subsidios para aumentar la retención en estudiantes que presentan limitaciones reales para permanecer en la universidad (Himmel, 2002).

Por otra parte, desde el enfoque organizacional se encuentran los modelos que explican la permanencia desde las características de la institución universitaria, teniendo en cuenta los servicios que ofrece a sus estudiantes. Siendo variables cruciales la calidad de la docencia, beneficios estudiantiles, actividades culturales, apoyos académicos y disponibilidad de recursos bibliográficos (Himmel, 2002., Donoso y Schiefelbein, 2007).

Desde el enfoque interaccionista se estudia la permanencia desde la interacción entre el estudiante como individuo y la institución como una organización, y el significado que cada estudiante le atribuye a su relación con las dimensiones formales e informales de la institución (Torres, 2012). El estudio de mayor influencia es el Modelo de Integración Estudiantil de Tinto (1987), el cual toma como referencia el modelo de Spady (1970) expuesto con anterioridad e

incorpora la teoría del intercambio de Nye (1979), que influye en la construcción de la integración social y académica.

El modelo sostiene que a medida que los/as estudiantes transita a través de la educación superior, diversas variables contribuyen a su adaptación. Ingresar a ella con un conjunto de características que influyen sobre su experiencia como los antecedentes familiares, atributos personales y la experiencia académica preuniversitaria, los cuales influyen en el compromiso institucional. Por su parte, en la integración académica se incluye el rendimiento académico y desarrollo intelectual; y en la integración social el desarrollo de interacciones positivas con pares y docentes, y la participación en actividades extracurriculares. Así bien, el compromiso con graduarse se encuentra determinado por la integración académica y el compromiso institucional influenciado por la integración social. En definitiva, a mayor integración académica y social mayor probabilidad de permanencia en la institución (Himmel, 2002).

Para concluir, el tema de la retención estudiantil en las universidades se ha abordado desde diferentes enfoques y modelos tanto parciales como integradores. Por tanto, en la presente investigación no se busca situar el análisis desde un solo enfoque, sino asumir una perspectiva integradora que posibilite aproximarse al fenómeno de la permanencia desde una visión holística, dado que cada uno de los modelos presentados aporta diferentes matices al estudio: elementos relativos al nivel personal y familiar del estudiante, aspectos externos, características relativas a las propias instituciones y los procesos que ocurren dentro de la misma. A su vez, busca incorporar el género como categoría de análisis en los diferentes modelos que estudian la permanencia.

4.2.3. Universidad Industrial de Santander: Ingeniería Mecánica y Trabajo Social

La Universidad Industrial de Santander es fundada a partir de la Ordenanza No. 83 del 22 de junio de 1944, respondiendo a la necesidad de impulsar el desarrollo y la modernización del

departamento. Es así como el panorama económico de Santander fortaleció la industrialización de los procesos agrícolas, y la posibilidad de conectar las fronteras con los puertos de la costa atlántica y Venezuela. Sumado a ello, la Concesión de Mares en Barrancabermeja (1951), impulsó la creación de empresas dedicadas al sector de los hidrocarburos, “una Universidad Industrial para Santander en el contexto económico y educativo del país [...] era vital para aprovechar las potencialidades industriales de la región y cambiarla imagen de un departamento” (Acevedo, 1998, p.202).

En este orden de ideas, la UIS abre sus instalaciones con tres docentes y veinte estudiantes, en los programas académicos de Ingeniería Eléctrica, Ingeniería Química e Ingeniería Mecánica. No obstante, ante la insuficiencia en el personal docente, son los inmigrantes alemanes, italianos y austriacos, quienes asumen estos cargos. Tiempo después, la universidad amplía sus espacios de investigación e incluye nuevos programas académicos, resaltando que estos seguían constituyéndose como “una extraordinaria escuela [...] para el género masculino” (Bayona, 2021, párr. 4). Es así como en palabras de Peña y Buschiazzo (2006), “desde sus orígenes la ingeniería ha estado típicamente liderada por hombres, encontrándose en la actualidad un porcentaje pequeño de mujeres en los planteles de enseñanza” (p.4).

Al respecto, Bayona (2021) comenta: “cuando la Universidad tenía 1.147 estudiantes matriculados en 1957, sólo 16 eran mujeres” (párr.5). En este contexto, en el segundo semestre de los años sesenta, “la escuela de ingenierías dio paso a la auténtica universalidad de todas las ciencias y profesiones” (UIS, s.f, p.3), incorporando la Universidad Femenina con sus programas de Diseño, Arquitectura, Bacteriología, Fisioterapia y Nutrición. En esta misma línea, se crean los programas de Medicina, Enfermería y Trabajo Social; cabe destacar que, en estas profesiones, “en su mayoría está formada por mujeres; [...] y se subsume en una serie de divisiones en las que las

responsabilidades de la protección social estuvieron identificadas con el rol históricamente adjudicado a las mujeres” (Peña y Buschiazzo, 2006, p.4).

Los orígenes de la universidad y el mantenimiento del género masculino en sus programas académicos durante años, refuerza algunas apreciaciones de Peña y Buschiazzo (2006):

La diferenciación histórica entre labores tradicionalmente masculinas y femeninas, condicionan la elección profesional, a pesar de que en la actualidad se han roto algunos cánones impuestos al interior de la sociedad, un gran número de mujeres siguen estudiando Trabajo social, que es aceptada como carrera femenina, al igual que las ciencias que desde antaño han sido catalogadas como netamente masculinas (p.5).

Lo anterior no dista del panorama actual, si bien las mujeres han logrado trasgredir los escenarios masculinos y viceversa; las cifras evidencian una disparidad de género en la participación de programas como, Ingeniería Mecánica y Trabajo Social. En este sentido, para el año 2022-I, el número de estudiantes inscritos para Ingeniería Mecánica es de 234, específicamente 198 hombres y 36 mujeres, de los cuales se admiten 98 hombres y 16 mujeres. Dinámica similar en Trabajo Social, de 171 inscripciones se admiten 54, con una participación de 39 mujeres y 15 hombres (UIS CIFRAS, 2022). Lo expuesto, se refleja en igual medida en la paridad de docentes planta de los respectivos programas: en el caso de Trabajo Social cuenta actualmente con siete (7) profesoras y cuatro (4) profesores. En Ingeniería Mecánica todos sus veintitrés (23) docentes planta, al igual que sus docentes cátedra son hombres (UIS, 2022).

Figura 1.

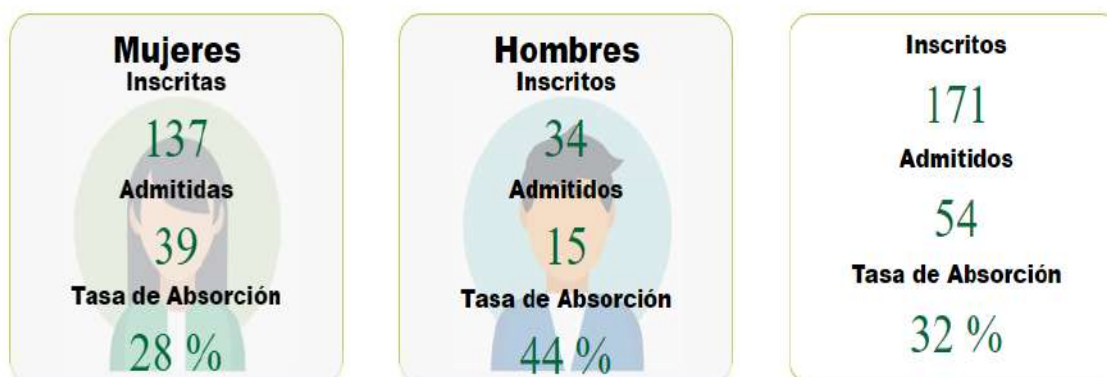
Número de estudiantes inscritos y admitidos en Ingeniería Mecánica 2022-I



Nota: UIS cifras (2022).

Figura 2.

Número de estudiantes inscritos y admitidos en Trabajo Social 2022-I



Nota: UIS cifras (2022).

Frente al porcentaje de matrículas, en el programa de Ingeniería Mecánica de mil doscientas veintiuna (1.221) matriculas, las mujeres representan el 13% (160) en contraste con el 87 % (1.061) de participación de los hombres. Por su parte, en Trabajo Social se presentan para el 2022-I un total de quinientas (500) matriculas, de las cuales el 81 % (404) son de mujeres, mientras que los hombres representan el 19 % (96). (UIS CIFRAS, 2022).

Figura 3.*Matrículas en Ingeniería Mecánica 2022-I*

Nota: UIS cifras (2022).

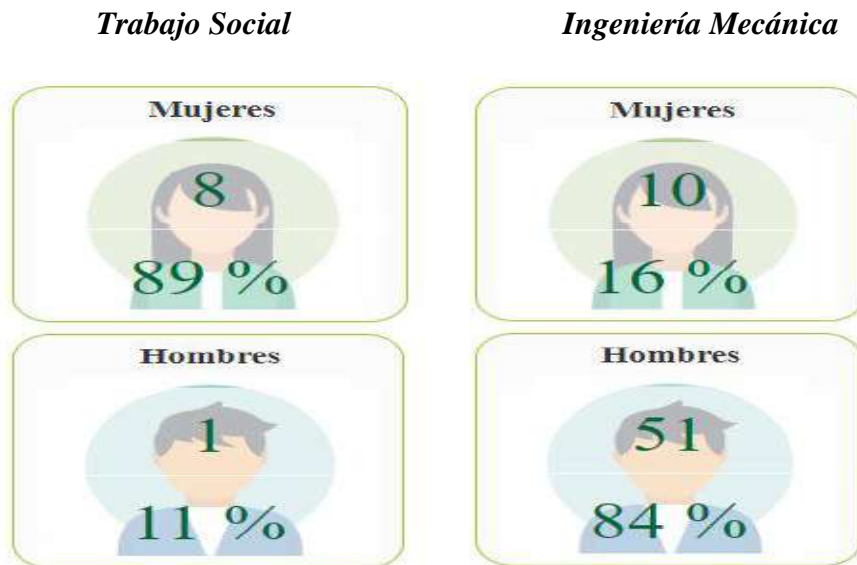
Figura 4.*Matrículas en Trabajo Social 2022-I*

Nota: UIS cifras (2022).

Finalmente, las y los egresados en Ingeniería Mecánica para el año 2022-I representó un total de 61 con un porcentaje de hombres del 84 % (51), frente la 16 % (10) de las mujeres. En Trabajo Social es de 9 graduados, con un porcentaje de mujeres del 89 % (8) y de hombres el 11 % (1).

Figura 5.

Porcentaje de graduados 2022-I (Trabajo Social e Ingeniería Mecánica)



Nota: UIS cifras (2022).

4.3.Aspectos Normativos

La representación de las mujeres en el ámbito público, con especial énfasis en la educación superior, primero como estudiantes y posteriormente como académicas; trajo consigo la transgresión del orden social de los géneros, y fragmentaron las prácticas de exclusividad que tenían los hombres. En la actualidad, si bien se presenta un aumento significativo en el número de matrícula femeninas, este escenario conserva condiciones de desigualdad que generan barreras para el acceso y la permanencia (Buquet, 2016).

Ante lo mencionado, paulatinamente las instancias supranacionales, entes nacionales y locales, se han fortalecido y desplegado una serie de instrumentos, acuerdos y obligaciones jurídicas, que permiten identificar y establecer acciones a favor de la igualdad de oportunidades,

contrarrestando los discursos dominantes que generan relaciones verticales entre los géneros en la educación superior.

La Organización de las Naciones Unidas (ONU) establece en 1979, la Convención para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW)⁴, como un instrumento vinculante y creador de nexos de obligatoriedad bajo el principio de la no discriminación y la igualdad para los Estados firmantes. Frente a los temas de educación, se establece la importancia de asegurar las condiciones de igualdad entre hombres y mujeres, asegurándose de: a) Las mismas condiciones de orientación en materia de carreras y capacitación profesional, acceso a los estudios, tanto en zonas rurales como urbanas; b) acceso a los mismos programas de estudios, a los mismos exámenes, a personal docente del mismo nivel profesional y a locales y equipos escolares de la misma calidad. c) La eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza, mediante el estímulo de la educación mixta y de otros tipos de educación que contribuyan a lograr este objetivo. d) La reducción de la tasa de deserción femenina de los estudios (ONU, 1979).

Si bien los compromisos adoptados por los estados partícipes de las conferencias mundiales en los años 70 y 80 contribuyen a mejorar la situación de las mujeres, en palabras de UNIFEM (2004), la realidad sustentada en estadísticas evidenciaba la permanencia de la estructura básica de desigualdad en las relaciones entre mujeres y hombres. Por consiguiente, la Cuarta Conferencia

⁴ La CEDAW (1979), define la discriminación como: «toda distinción, exclusión o restricción basada en el sexo que tenga por objeto o resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por las mujeres de los derechos humanos y las libertades fundamentales en las esferas política, económica, social y cultural».

https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/ProfessionalInterest/cedaw_SP.pdf

Mundial sobre la Mujer, celebrada en Beijing⁵ en 1995, marcó un importante punto de inflexión para la agenda mundial de igualdad de género.

La Declaración y Plataforma de Acción de Beijing, constituyen acciones en favor del empoderamiento de las mujeres, en su elaboración se tuvo en cuenta el documento clave de política mundial sobre igualdad de género “únicamente mediante esa reestructuración fundamental de la sociedad y sus instituciones, sería posible transformar plenamente el papel de las mujeres para ocupar el lugar que les corresponde como participantes en pie de igualdad con los hombres” (UNIFEM, 2004, p. 22).

Asimismo, en este escenario, se declara la educación como un instrumento indispensable para lograr los objetivos de igualdad, desarrollo y paz; además, “la educación no discriminatoria beneficia tanto a las niñas como a los niños y, de esa manera, conduce en última instancia a relaciones más igualitarias entre mujeres y hombres” (Plataforma de Acción, 1995, p.49).

En 2015, Naciones Unidas aprueba la agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible⁶, la cual incluye 17 objetivos en función de implementar nuevas rutas sostenibles para mejorar la calidad de vida de la población. La igualdad de género y educación de calidad son dos aspectos esenciales contenidos en los objetivos “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”; buscando reducir las brechas y lograr la igualdad entre los géneros (ODS, 2015).

En el escenario nacional, la igualdad de género y la educación presenta importantes avances, especialmente en la creación de un marco legal que busca superar la discriminación, y avanzar en el goce efectivo de los derechos de las personas. En la Constitución Política de

⁵ <https://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/Beijing%20full%20report%20S.pdf>

⁶ <https://www.unwomen.org/es/what-we-do/2030-agenda-for-sustainable-development>

Colombia (1991), se establecen dentro de sus derechos fundamentales que los hombres y las mujeres nacen libres e iguales ante la ley. Lo mencionado, otorga la misma protección, trato de las autoridades, derechos, libertades y oportunidades, sin discriminación por razones de sexo, el Estado promoverá las condiciones para que sea una igualdad real y efectiva (Const., 1991, Art. 13., 43). Por su parte, la educación “es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura” (Const., 1991, Art. 67).

En concordancia, desde la Ley 51 de 1981, se compromete y ratifica lo establecido en la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer. Consagrando en la constitución y en cualquier legislación el principio de la igualdad de la mujer y el hombre, de igual forma, estableciendo protección jurídica de los derechos de las mujeres sobre la base de igualdad y la protección efectiva contra todo acto de discriminación (Ley 51, 1981). En esta misma línea, la Ley 823 de 2003, tiene por objeto establecer el marco institucional que permita orientar las políticas y acciones por parte del Gobierno para garantizar la equidad y la igualdad de oportunidades de las mujeres, en los ámbitos público y privado (Ley 823, 2003).

La Ley 1257 de 2008, tiene por objeto establecer normas que permitan sensibilizar, prevenir y sancionar las formas de violencia y discriminación contra las mujeres, tanto en el ámbito público como en el privado. De igual manera, establecer medidas progresivas en la educación (Artículo 11), incorporando entre hombres y mujeres el respeto de los derechos, libertades y autonomías; promoviendo la participación de los géneros en los programas de formación profesional no tradicionales, así como políticas y programas que contribuyan a “sensibilizar, capacitar y entrenar a la comunidad educativa, especialmente docentes, estudiantes y padres de familia, en el tema de la violencia contra las mujeres” (Ley 1257, 2008, Art. 11).

La educación superior se entiende como un proceso constante que posibilita el desarrollo integral de las capacidades del ser humano. Esta se organiza como servicio público que posibilita el acceso y la permanencia a partir de la Ley 30 de 1992. En su desarrollo se estima que la Educación Superior se imparta sin prejuicios, bajo un eje reflexivo, cultural, diverso; fomentando la autonomía personal, libre pensamiento y de pluralismo ideológico (Ley 30, 1992).

Recientemente, el gobierno nacional sancionó la Ley 2155 de 2021 “Por medio de la cual se expide la ley de Inversión Social y se dictan otras disposiciones”. La ley establece la gratuidad para los y las estudiantes de estratos 1, 2 y 3, y pertenecientes al programa de Generación E, con el fin de garantizar el acceso y la permanencia, a través de la destinación de fondos por el concepto de pago de matrícula a las Instituciones de Educación Superior “con el objeto de mejorar el acceso a la educación superior en el nivel pregrado, adóptese como política de Estado la gratuidad para los estudiantes de menores recursos” (Ley 2155, 2021, Art. 27).

En el CONPES 161, se incorporó en el quinto eje “el enfoque de género en la educación”, dado que en el sistema educativo se evidencio un bajo porcentaje de docentes con capacitación sobre el enfoque de género; limitando la inclusión en el aula de clase, el uso de un lenguaje no sexista, los sesgos de género en el material y contenidos de las materias, la participación igualitaria de las y los estudiantes, los contenidos curriculares en materia de género, entre otras (DNP, 2013).

En igual medida, se exponen las tasas de deserción en niñas y adolescentes asociadas a la prolongación de los roles de género –el trabajo doméstico y de cuidado de niñas y niños, y personas mayores, y el trabajo reproductivo asociado al embarazo adolescente-. Entre tanto, en el contexto de la educación superior las mujeres vivencian situaciones de discriminación producto de la división sexual del trabajo asociado a la elección del programa, corroborando una feminización en

las carreras de las áreas de las ciencias de la salud y de la educación, con porcentajes del 67,5 % y 63,0 %, respectivamente (DNP, 2013).

Por otro lado, la Universidad Industrial de Santander comprometida con el fortalecimiento de la equidad de género y la igualdad de oportunidades, aprueba mediante el Acuerdo 022 de 2018, la Política de Equidad de Género. Este avance responde a los parámetros normativos internacionales, nacionales y locales para la protección de los derechos humanos.

El objeto central de la Política es consolidar una cultura institucional de valoración de las diferencias y eliminación de todas las formas de discriminación, con el fin de lograr la igualdad de oportunidades para todas las personas, independiente del sexo, la identidad de género o la orientación sexual (Universidad Industrial de Santander, 2018, p. 1).

Para la implementación y el seguimiento de la Política se crea el Comité de la Política de Equidad de Género, con el objetivo de analizar y formular propuestas bajo el eje de la equidad de género, los avances y las barreras para su implementación.

Sumando esfuerzo en el fortalecimiento del bienestar de la comunidad académica para una cultura libre de hechos de violencia basados en género, la UIS aprueba mediante la Resolución 298 de 2018, el Protocolo para Atención de Hechos de Violencia Basada en Género. El protocolo establece un equipo de atención y orientación interdisciplinario en concordancia con la ruta para la atención, asistencia, seguimiento y remisión de los hechos de violencia de género que sucedan interna y externamente a la institución. Asimismo, se establecen cuatro etapas para la asistencia: Etapa 1. Conocimiento del caso, etapa 2. Entrevista inicial y valoración, etapa 3. Orientación Jurídica, y etapa 4. Atención integral en salud.

Tabla 2.*Normograma género y educación superior*

Nombre del instrumento	Año de emisión	Emitido por	Orden	Epígrafe
Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (Nueva York) ⁷	1979	Naciones Unidas	Internacional	<p>La Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer define explícitamente la discriminación contra las mujeres y establece una hoja de ruta de acción nacional para poner fin a tal forma de discriminación.</p> <p>Frente a los temas de educación se establece la importancia que los Estados Parte adopten medidas para eliminar la discriminación contra la mujer, a fin de asegurarle la igualdad de derechos con el hombre en la esfera de la educación y en particular para asegurar, en condiciones de igualdad entre hombres y mujeres.</p>
Cuarta Conferencia Mundial de la Mujer (Beijing) ⁸	1995	Naciones Unidas	Internacional	<p>La conferencia marcó un importante punto de inflexión para la agenda mundial de igualdad de género. La Declaración y Plataforma de Acción de Beijing, constituye un programa en favor del empoderamiento de la mujer y en su elaboración se tuvo en cuenta el documento clave de política mundial sobre igualdad de género.</p>

⁷ Hipervínculo: <https://url24.top/MkDNd>

⁸ Hipervínculo: <https://url24.top/xCwvy>

				Asimismo, en la Cuarta Conferencia Mundial de la Mujer, se declara la educación como un instrumento indispensable para lograr los objetivos de igualdad, desarrollo y paz; además, “la educación no discriminatoria beneficia tanto a las niñas como a los niños y, de esa manera, conduce en última instancia a relaciones más igualitarias entre mujeres y hombres” (Plataforma de Acción, 1995, p.49).
Objetivos de Desarrollo Sostenible ⁹	2015	Naciones Unidas	Internacional	4- Educación de calidad: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. 5- Igualdad de Género: Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas.
Constitución Política de Colombia ¹⁰	1991	Corte Constitucional	Nacional	Artículo 13: “el Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados”. Artículo 43: “la mujer y el hombre tienen iguales derechos y oportunidades, la mujer no podrá ser sometida a ninguna clase de discriminación”. Artículo 67: “La educación es un derecho de la persona y un servicio

⁹ Hipervínculo: <https://url24.top/prOHs>

¹⁰ Hipervínculo: <https://url24.top/LgeZe>

				público que tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura”.
Ley 51 ¹¹	1981	Congreso de Colombia	Nacional	Por medio de la cual se aprueba la "Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer", adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 18 de diciembre de 1979 y firmada en Copenhague el 17 de julio de 1980.
Ley 823 ¹²	2003	Congreso de Colombia	Nacional	La presente ley tiene por objeto establecer el marco institucional y orientar las políticas y acciones por parte del Gobierno para garantizar la equidad y la igualdad de oportunidades de las mujeres, en los ámbitos público y privado.
Ley 1257 ¹³	2008	Congreso de Colombia	Nacional	Por la cual se dictan normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres. Artículo 11. Medidas educativas: El Ministerio de Educación, además de las señaladas en otras leyes, tendrá las siguientes funciones: 1. Velar por que las instituciones educativas incorporen la formación en el

¹¹ Hipervínculo: <https://url24.top/gMDPU>

¹² Hipervínculo: <https://url24.top/Tvout>

¹³ Hipervínculo: <https://url24.top/jBwOx>

respeto de los derechos, libertades, autonomía e igualdad entre hombres y mujeres como parte de la cátedra en Derechos Humanos.

2. Desarrollar políticas y programas que contribuyan a sensibilizar, capacitar y entrenar a la

comunidad educativa, especialmente docentes, estudiantes y padres de familia, en el tema de la violencia contra las mujeres.

3. Diseñar e implementar medidas de prevención y protección frente a la desescolarización de las mujeres víctimas de cualquier forma de violencia.

4. Promover la participación de las mujeres en los programas de habilitación ocupacional y formación profesional no tradicionales para ellas, especialmente en las ciencias básicas y las ciencias aplicadas.

Ley 30 ¹⁴	1992	Congreso de Colombia	Nacional	Por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Directrices para el acceso y la permanencia de las y los estudiantes.
Ley 2155 ¹⁵	2021		Nacional	Por medio de la cual se expide la ley de Inversión Social y se dictan otras disposiciones.

¹⁴ Hipervínculo: <https://url24.top/zwth>

¹⁵ Hipervínculo: <https://url24.top/hmGhU>

	Congreso de Colombia		<p>Artículo 27. Matrícula cero y acceso a la educación superior. Con el objeto de mejorar el acceso a la educación superior en el nivel pregrado, adáptese como política de Estado la gratuidad para los estudiantes de menores recursos.</p> <p>Para ello, el Gobierno nacional destinará anualmente recursos para atender las necesidades de los jóvenes de las familias más vulnerables socioeconómicamente de los estratos 1, 2 y 3, mediante el pago del valor de la matrícula de los estudiantes de pregrado de las instituciones de educación superior públicas. A partir de 2023, estos recursos deberán destinarse a los jóvenes de las familias más vulnerables de acuerdo con la clasificación del SISBEN o la herramienta de focalización que haga sus veces. Estos recursos se dispondrán a través de Generación E, otros programas de acceso y permanencia a la educación superior pública y el fondo solidario para la educación.</p>
CONPES SOCIAL 161 ¹⁶	2013	Departamento Nacional de Planeación	<p>Presenta la Política Pública Nacional de Equidad de Género y precisa el plan de acción indicativo para el período 2013-2016, el cual incluye el Plan integral para garantizar una vida libre de violencias.</p>

¹⁶ Hipervínculo: <https://url24.top/bUSsk>

Eje 5. Enfoque de género en la educación				
Acuerdo 022 ¹⁷	2018	Consejo Superior UIS	Local	Por la cual se aprueba la Política de Equidad de Género de la Universidad Industrial de Santander.
Resolución 298 ¹⁸	2018	Rectoría UIS	Local	Por la cual se aprueba el Protocolo para Atención de Hechos de Violencia Basada en Género.

Nota: adaptado de diversas fuentes normativas internacionales, nacionales y locales

5. Trabajo Social en el ámbito de la educación superior

Las instituciones de educación superior son espacios de convergencia de la diversidad humana, donde se da la creación y transmisión de conocimientos científicos, de producción y reproducción de valores, y comportamientos que median las relaciones de dominación y subordinación entre los géneros (Vázquez, et al., 2021). Es así como la universidad también constituye un escenario en el cual se evidencia desigualdad, discriminación y violencia de género, producto de la prevalencia de sistemas hegemónicos que imperan nexos jerárquicos de exclusión y de los estereotipos de género (Ordorika, 2015).

Al ser la universidad la formadora de futuros profesionales esta no puede ser ajena a la lucha por la igualdad, la justicia social y la equidad de género. Del mismo modo, tiene la responsabilidad social de contar con ambientes equitativos que favorezcan la igualdad de oportunidades académicas, laborales y profesionales entre los sexos (UNAM, 2012).

¹⁷ Hipervínculo: <https://url24.top/HvVtR>

¹⁸ Hipervínculo: <https://url24.top/yNjaj>

En este contexto, es imprescindible la intervención profesional y disciplinar de Trabajo Social, dado que la búsqueda de la igualdad y la justicia social han sido una constante en su historia y constituye su esencia, tal como se desprende de la definición de la Asamblea General de la Federación Internacional de Trabajo Social:

El Trabajo Social es una profesión basada en la práctica y una disciplina académica que promueve el cambio y el desarrollo social, la cohesión social, y el fortalecimiento y la liberación de las personas. Los principios de la justicia social, los derechos humanos, la responsabilidad colectiva y el respeto a la diversidad son fundamentales para el Trabajo Social. Respalda por las teorías del Trabajo Social, las ciencias sociales, las humanidades [...], el Trabajo Social involucra a las personas y las estructuras para hacer frente a desafíos de la vida y aumentar el bienestar (2022, párr. 1).

Como se evidencia, la defensa y el reconocimiento de los derechos humanos y la justicia social son la motivación y justificación para el Trabajo Social, por tanto, es importante abogar y garantizar los derechos socioeconómicos y culturales necesarios para una vida en dignidad y libertad, como es el derecho a la educación.

En el sistema educativo, la profesión tiene un papel importante en la intervención preventiva y asistencial en temas como el absentismo, el fracaso educativo y la violencia. Asimismo, en el ámbito de la disciplina efectúa investigaciones sobre la influencia de los factores sociales en el sistema educativo, y estudia las problemáticas que se presentan para buscar alternativas y subsanar las condiciones sociales que tienen impacto negativo sobre el sistema educativo (Hernández et al., s.f). Es así como, al analizar las condiciones de acceso y permanencia de estudiantes en carreras históricamente asignadas para un género, permite aportar a la disciplina en el campo de la educación.

Como se mencionó en párrafos precedentes, el Trabajo Social busca la promoción de la igualdad. En ese escenario, la introducción de la perspectiva de género es ineludible para alcanzar dicho propósito, dado que implica reconocer las relaciones de poder que se dan entre los géneros, así como las diferencias y desigualdades existentes en la realidad entre mujeres y hombres.

Por esa razón, el presente estudio se realiza desde una perspectiva de género, dado que, la mirada del género dentro de las universidades es uno de los primeros pasos que se debe dar para buscar instituciones que promuevan espacios más equitativos y libres de discriminación. En este sentido, se coincide con Morales (2010) “la incorporación de la perspectiva de género en la acción profesional y la disciplina, tanto en sus planteamientos teórico-epistemológicos, como en las prácticas profesionales y la intervención social, es no sólo pertinente, sino extremadamente necesario” (p.463).

6. Metodología

El presente apartado aborda las condiciones metodológicas que permitan conocer las percepciones de las estudiantes de Ingeniería Mecánica y los estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Industrial de Santander, frente el acceso y permanencia en sus respectivos programas académicos. De esta forma, el proceso investigativo se fundamenta en el paradigma interpretativo, a partir de un diseño de investigación cualitativa, y se emplea como técnica de recolección de información: la entrevista a profundidad en modalidad semiestructurada. Asimismo, se desarrollan las fases del proceso metodológico: preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa (Rodríguez et al.,1999).

6.1. Fundamentación metodológica

Kunh (2004) comprende al paradigma como un modelo para situarse ante la realidad, interpretarla y buscar soluciones a los problemas que en ella se presentan. Siendo de conocimiento científico tres grandes paradigmas con una ontología, epistemología y metodología propia: positivista, interpretativo y socio-critico (Gonzales, 2003).

La presente investigación, se sitúa en el paradigma interpretativo, dado que es el apropiado para estudiar los fenómenos de carácter social, al tratar de comprender la realidad circundante en su carácter específico. De manera que “focaliza su atención en la descripción de lo individual, lo distintivo, la existencia de realidades múltiples, lo particular del hecho que se estudia” (Gonzales, 2003, p.103).

Del mismo modo, que se busca realizar un análisis inductivo, es decir, entrar en los detalles o especificidades de los datos para descubrir las categorías, dimensiones e interrelaciones; teniendo presente una perspectiva holística, un contacto directo con la situación estudiada, y la descripción detallada de las experiencias y perspectivas personales (Patton,1987 citado en Merino, 1995).

Bajo la lógica de este paradigma, se fundamenta la metodología desde el tipo de investigación cualitativa, debido a su carácter naturalista e interpretativo. En palabras de Denzin y Lincoln (1994):

Consiste en una serie de prácticas materiales e interpretativas que hacen visible al mundo y lo transforman, lo convierten en una serie de representaciones [...] En este nivel, la investigación cualitativa implica un enfoque interpretativo y naturalista del mundo, lo cual significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en sus escenarios naturales, tratando de entender o interpretar los fenómenos en funciones de los significados que las personas les dan (pp.48-49).

La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales: entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos, entre otros; que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas. Como lo exponen Taylor y Bodgan (1987), “se refiere a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (p. 20).

Los mismos autores, aportan una serie de características a la investigación cualitativa: es inductiva, se ve al escenario y a las personas desde una perspectiva holística, se comprenden dentro de su marco de referencia y se valoran todas las perspectivas. Del mismo modo, el/la investigador/a debe suspender o apartar sus propias concepciones y predisposiciones (Taylor y Bodgan, 1987).

Por otra parte, Sandoval (1996), expone que, desde el punto de vista del conocimiento lo que interesa es aquello que en las percepciones, sentimientos y acciones de los actores sociales aparece como pertinente y significativo. En este sentido, son tres las condiciones más importantes para producir conocimiento:

La recuperación de la subjetividad como espacio de construcción de la vida humana, la reivindicación de la vida cotidiana como escenario básico para comprender la realidad sociocultural, y la intersubjetividad y el consenso, como vehículos para acceder al conocimiento válido de la realidad humana (pp. 33-34).

6.2. Proceso metodológico

Para efectos del desarrollo de la investigación, se utiliza los aportes de Rodríguez et al. (1999) frente a las fases del proceso metodológico: preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa. Se reconoce su carácter continuo, la ausencia de principio o final delimitado, y la superposición de las fases con la finalidad de responder a los objetivos planteados.

6.2.1. Fase preparatoria

Como resultado de esta fase se define el proyecto de investigación, la manera de interpretar la problemática, y la forma de abordarla, sustentado en una revisión bibliográfica en bases de datos y repositorios a nivel internacional y nacional. Específicamente, la fase incluye la etapa reflexiva, donde se establece el marco teórico-conceptual, los antecedentes investigativos a través de la matriz de revisión documental, y las categorías de análisis (ver Apéndice B) que permiten orientar el proceso de recogida y análisis de datos. En la etapa de diseño, se seleccionan los/as participantes, y las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de la información.

6.2.1.1. Selección de las/os participantes.

En relación con los objetivos planteados, se opta por *un muestreo selectivo*. En el cual se toma una decisión con anticipación al comienzo del estudio; las investigadoras determinan configurar una muestra inicial de informantes que hayan vivido la experiencia sobre la que se quiere ahondar (Bonilla y Rodríguez, 2005).

Como lo expone González (2003), la muestra en el paradigma interpretativo siempre es intencional y su selección estará determinada por la amplitud, variedad e integración de las diversas realidades que convergen en el objeto estudiado. Constituye el nivel de información sobre la realidad investigada, lo que determina que «algo» devenga criterio muestral.

Es por ello, que se determinan como criterios de selección muestral: estudiantes activos de pregrado presencial de la Universidad Industrial de Santander en el periodo académico 2022-I¹⁹. Específicamente, mujeres del programa de Ingeniería Mecánica y hombres de Trabajo Social de

¹⁹ Se delimita este año y semestre porque es el que está en curso al momento de realizar el trabajo de campo de la investigación.

los diferentes semestres académicos, para conocer desde diferentes momentos de la trayectoria estudiantil sus percepciones frente al acceso y permanencia.

Cabe mencionar, que no se establece con exactitud el número de participantes requeridos para las entrevistas, dado que se determinará a partir de la saturación teórica en la recolección de la información (Glaser y Strauss, 1967, citado en Taylor y Bogdan, p. 90). Es decir, hasta el punto en la que los datos comienzan a ser repetitivos y no se logran aprehensiones nuevas o de trascendencia.

6.2.1.2. Técnicas e instrumentos de recolección de información.

La investigación cualitativa hace uso de diversas técnicas que permiten generar datos ricos y descriptivos, como la entrevista en profundidad. Según Taylor y Bogdan (1987), la entrevista cualitativa en profundidad es la suma de “reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras”. (p. 101). En el escenario de la investigación dicha técnica es la más adecuada para dar respuesta a los objetivos planteados, debido a que los intereses de indagación son claros y definidos, y se requiere de experiencias subjetivas.

A su vez, se opta por la modalidad de entrevista semiestructurada dado a su carácter flexible y dinámico. Estas parten de preguntas formuladas, que pueden ajustarse a los entrevistados, motivar al interlocutor, aclarar términos e identificar ambigüedades y mantener la uniformidad para lograr las interpretaciones que se buscan (Díaz et. al, 2013).

En relación con lo dispuesto, se utiliza como instrumento la guía de la entrevista (ver Apéndice C) donde se establecen las preguntas agrupadas por las respectivas categorías de análisis

con base en los objetivos de la investigación; asegurando que los temas sean explorados por las/os participantes.

6.2.1.3. Criterios éticos.

Debido a que toda investigación con sujetos humanos debe estar sometida al rigor científico y ético, se fundamenta el proceso investigativo en los documentos oficiales reguladores de la ética moderna de la investigación: el código de Nuremberg en 1947, la declaración de Helsinki en 1964, y el informe Belmont en 1979. En los cuales se plantea unos lineamiento éticos, morales y legales, que deben ponerse en marcha durante la investigación, evidenciados en el consentimiento informado (ver Apéndice D). En este formato las y los participantes son informados sobre el objetivo de la investigación, sus derechos y responsabilidades; asimismo, se pone a consideración su aceptación voluntaria en la participación de la entrevista.

Del mismo modo, se adoptan los principios que fundamentan el ejercicio profesional de las y los trabajadores sociales en búsqueda de la ética en la investigación: la libertad, la igualdad, el respeto y la confidencialidad (CONETS,2015). Este último, a partir de la protección y seguridad de la identidad de las personas, al mantener su nombre y firma en anonimato. Al garantizar que las grabaciones solo son escuchadas por las investigadoras para la transcripción de la información, y al utilizar códigos en las entrevistas de las/os participantes (ver Apéndice E).

6.2.1.4. Criterios de rigor.

Buscando la calidad durante el proceso investigativo, se adoptan los criterios de validez, credibilidad y relevancia (Noreña et. al, 2012). La validez da cuenta del grado de fidelidad en la que se muestran los fenómenos; con base en ello, se establece la saturación teórica en la

recolección de la información, y se ejecuta el proceso de triangulación para la interpretación de los resultados a partir de las experiencias recolectadas y los referentes teórico-conceptuales.

La credibilidad busca evidenciar las experiencias humanas tal y como son percibidas por los sujetos, de este modo, se realiza una transcripción detallada de las entrevistas y se exponen las interpretaciones en relación con los relatos y experiencias textuales de las y los participantes. Finalmente, en búsqueda de la relevancia se constata los hallazgos y resultados en correspondencia con los objetivos y justificantes de la investigación.

6.2.2. Fase el Trabajo de Campo

Durante esta fase se realizó la identificación, contacto y acercamiento con las estudiantes de Ingeniería Mecánica y los estudiantes de Trabajo Social. En un primer momento, se efectuó una búsqueda de las asignaturas y horarios de las respectivas carreras. En un segundo momento, se realizó un acercamiento a las aulas donde se encontraban las/os estudiantes, para poder abordarlos/as personalmente y comentarles sobre el objetivo de la investigación, la dinámica de las entrevistas, y se les preguntó si estaban interesados/as de participar como actores claves en la investigación, a las personas que aceptaban se les solicitaba su contacto.

Seguidamente, se contactaban a partir de redes sociales y se concretaban con los/as participantes el día y la hora de acuerdo con su disposición. Al momento de realizar las entrevistas se tuvo en cuenta tres aspectos: aclarar el objetivo, finalidad y alcance la investigación, compartir el consentimiento informado para su lectura y firma, y concretar un próximo encuentro. Cabe señalar, que la totalidad de las entrevistas tuvieron lugar en los espacios de la Universidad Industrial de Santander, y se ejecutaron desde el 26 de mayo al 29 de julio del 2022.

A partir de la inmersión en el trabajo de campo y la saturación teórica en la recolección de información, se logró la participación de diecinueve (19) estudiantes de pregrado de la Universidad

Industrial de Santander, específicamente, once (11) estudiantes hombres de la escuela de Trabajo Social, y ocho (8) estudiantes mujeres de la escuela de Ingeniería Mecánica, como se muestra a continuación.

Tabla 3.

Generalidades Participantes

Nº participantes y encuentros	Programa académico	Semestres	Edades
11 participantes 15 encuentros	Trabajo Social	Con la participación de estudiantes de tercero a décimo semestre.	Las edades de los participantes son de 18 a 24 años. (18, 19, 20, 21, 22, 24)
8 participantes 13 encuentros	Ingeniería Mecánica	Con la participación de estudiantes de quinto a noveno semestre.	Las edades de las participantes son de 19 a 22 años. (19,20,21,22)

En la etapa de recogida de datos se utilizaron las notas de las entrevistadoras como instrumento para el manejo de datos, lo cual permitió realizar la descripción de lo ocurrido, de los participantes, el lenguaje no verbal, las preguntas que surgieron durante la entrevista y las observaciones propias (ver apéndice F). Sumado a ello se cumplió con el criterio de suficiencia, dado que se llegó a la saturación de la información, y con el criterio de adecuación indagando a partir de las categorías analíticas.

6.2.3. Fase analítica

El proceso de análisis de la información inició tras finalizar el trabajo en campo. En esta fase se realizó el ordenamiento del material, la transcripción, el establecimiento de códigos, la codificación, y la interpretación de la información. Así bien, la transcripción de las entrevistas se

efectúo con la ayuda del software profesional para transcripciones Express Scribe y teniendo presente los códigos de transcripción de Jefferson (ver apéndice G).

Posterior a ello, se establecieron los códigos a cada una de las categorías de análisis de forma manual (ver Apéndice H), y se efectuó la codificación de la información a partir del programa informático centrado en el área del análisis cualitativo de los datos Atlas. Ti versión 7.1, buscando la información que responda a los objetivos y a las categorías deductivas e inductivas (ver Apéndice I)²⁰, Posterior a ello, se realiza el análisis de la información a partir de la triangulación de los datos obtenidos, los referentes teóricos conceptuales y las posturas de las investigadoras, logrando los hallazgos y conclusiones de la investigación en coherencia con los objetivos planteados.

6.2.4. Fase informativa

Como resultado de esta fase, se tiene la elaboración del informe escrito. Así como, la difusión y socialización del informe con las estudiantes de Ingeniería Mecánica y los estudiantes de Trabajo Social participes en la investigación, la Escuela de Trabajo Social y la Universidad Industrial de Santander, a través del repositorio de Trabajos de Grado.

Tabla 4.

Resultados y/o productos esperados

Resultados y/o productos esperados
-Identificación de las condiciones de acceso vivenciadas por las estudiantes de Ingeniería Mecánica y los estudiantes de Trabajo Social.

²⁰ Por la extensión del documento, su consulta puede realizarse como un archivo adjunto.

- Comprensión de las experiencias de las estudiantes de Ingeniería Mecánica y los estudiantes de Trabajo Social frente a su integración socio académica y los programas de acompañamiento brindados por la UIS
 - Identificación de la existencia de acoso sexual, estereotipos de género y discriminación de género en la trayectoria académica de las estudiantes de Ingeniería Mecánica y los estudiantes de Trabajo Social.
 - Construcción de un artículo de investigación sobre los hallazgos encontrados, y difusión con el Comité de la Política de Equidad de Género, el Protocolo para la Atención de Hechos de Violencia Basado en Género, y la Escuela de Trabajo Social e Ingeniería Mecánica.
 - Socialización de los resultados de la investigación con el Comité de la Política de Equidad de Género
-

7. Hallazgos

En el presente capítulo se exponen las percepciones de las estudiantes de Ingeniería Mecánica y los estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Industrial de Santander, frente al acceso y permanencia en sus programas académicos, desde una perspectiva de género. Esto a partir de una descripción de las experiencias vividas por las y los participantes, y de la discusión de los resultados obtenidos con base en el marco referencial y las posturas de las investigadoras. En este orden de ideas, el capítulo se divide en tres apartados:

El primer apartado, denominado “condiciones de acceso vivenciadas por parte de las estudiantes de Ingeniería Mecánica y los estudiantes de Trabajo Social”, presenta un panorama de los principales aspectos que impactan en el acceso a la educación superior y a los programas académicos. A partir de ello, emergen factores a tener en cuenta, como son: el apoyo familiar y expectativas familiares, las motivaciones asociadas al ingreso del programa académico, la elección

de la universidad y la carrera, los obstáculos al ingreso del programa académico y las oportunidades que se ofrecen de índole nacional e institucional.

El segundo apartado, “experiencias de las estudiantes de Ingeniería Mecánica y los estudiantes de Trabajo Social frente a la integración socio académica y los programas de acompañamiento orientados a la permanencia en la UIS”, como su título lo indica, expone las principales experiencias frente a: la transición a la educación superior que conlleva los procesos de inscripción, admisión y adaptación, la integración académica y social y los Programas de Apoyo del Sistema de Excelencia Académica (SEA). La interacción de los componentes mencionados se encuentra estrechamente ligado con la permanencia en la educación superior.

Por último, bajo el título de: “Género: trayectoria académica de las mujeres de Ingeniería Mecánica y los hombres de Trabajo Social”, se indaga con especial énfasis en la existencia de acoso sexual, estereotipos de género y discriminación de género en la trayectoria académica del estudiantado. No obstante, en las dinámicas de los géneros en la educación superior emergen otras categorías particulares, tales como: feminización y masculinización de los programas académicos; segregación horizontal en la docencia de los programas, cuestionamiento de la identidad u orientación sexual de las estudiantes y los estudiantes, el uso del lenguaje sexista y la percepción de los géneros a través de la trayectoria académica.

7.1. Condiciones de acceso vivenciadas por parte de las estudiantes de Ingeniería Mecánica y los estudiantes de Trabajo Social

El acceso a la educación superior se caracteriza por una serie de condiciones previas, requisitos o procedimientos, que interactúan entre sí y posibilitan o pueden obstaculizar la trayectoria académica de los y las estudiantes (USAID, 2017). En este sentido, la finalidad del presente apartado es exponer los elementos y condiciones previas al acceso académico, como es

el apoyo familiar y las expectativas, las motivaciones asociadas al ingreso del programa académico, la elección de la universidad y la carrera, los obstáculos al ingreso del programa académico y las oportunidades que se ofrecen de índole nacional e institucional.

7.1.1. Apoyo familiar y expectativas frente al acceso académico de las y los estudiantes

La familia se constituye como el primer escenario integral de socialización y formación para las y los estudiantes “la familia en el contexto educativo es un factor importante en la prevención de conductas de riesgo y, esto se debe a que es el primer agente protector y facilita el desarrollo saludable del adolescente” (Cabanzo y Calderón, 2021, p. 8).

Se estima que, en el ingreso a la educación superior la familia asume un papel protagónico en el apoyo económico y emocional de las y los estudiantes, impactando así en el desempeño académico y la integración social “asistir a la universidad tiene costos directos, indirectos y de oportunidad para los estudiantes, y las decisiones financieras tanto a corto como a largo plazo tienen efectos en términos de la persistencia del estudiante” (Torres, 2012, p.59).

Por consiguiente, el ámbito universitario trae consigo una serie de gastos en los rubros de matrícula, materiales, transporte, alimentación y esparcimiento, por mencionar algunos, el asumir estas responsabilidades económicas representa un acompañamiento en el cumplimiento de los propósitos académicos y las metas que se traza el o la estudiante a nivel personal y profesional. Lo mencionado, se manifiesta por parte de las estudiantes de Ingeniería Mecánica, donde el apoyo económico para gastos personales y académicos converge en su totalidad por la madre y el padre, de manera independiente o compartida; asimismo, se complementan los gastos personales con trabajos extras, auxilios estudiantiles o subsidios del gobierno. Así lo expresan:

Mis papás nunca me han dejado de lado en el ámbito de la manutención y pues así que cosas extras que pasaran pues ellos responden por mí. Actualmente pasa básicamente lo

mismo solamente que ahorita tengo un poquito más de independencia financiera, entonces pues ya toca pues colaborar con algunas cosas de más, ya pues en un principio que me lo cubrían todos ellos (EIP7IM22S9).

Mi mamá me apoya al 100% [...] me apoya económicamente, solo que yo trabajo porque me gusta darme mis gustos, tener la independencia y no pedirles a ellos plata para ropa (EIP8IM20S8).

Frente a los estudiantes de Trabajo Social el panorama difiere, dado que los gastos económicos y de sostenimiento se asumen en algunos casos por el padre, la madre, un familiar cercano (hermanos o abuelo), o de manera independiente, a través de la actividad laboral que realizan los estudiantes:

Sí, pues recibí todo tipo de apoyo. Mi papá me dijo que, sí hágale, que estudie porque él me considera como muy buen estudiante, muy buen hijo, entonces él quiere que estudie, mi mamá también que estudie, [...] me ayudan en todo, y ellos me siguen ayudando (EIP6TS20S6).

Con mi papá usualmente no había tenido una relación tan cercana con él, pues era muy intermitente, incluso ya no estaba viviendo con él, pero pues cuando le conté que iba a entrar a la universidad, él decidió como apoyarme incluso me pagó como el primer semestre, y pues fue una ayuda gigante obviamente para mí (EIP2TS21S8).

De esta manera, la participación directa de los padres en el sustento económico posibilita según lo expuesto por Hummel y Steele (1996), el logro de las metas propuestas durante la trayectoria académica; consecuentemente, “experimentan un intenso deseo de sobresalir en los estudios y de superar su nivel de vida” (citado en Bueno, 2005, p.40). El apoyo en los gastos de los y las estudiantes representa un valor significativo, en palabras de Richman et al. (1998) “los bajos ingresos socioeconómicos son factores de alto riesgo y que el proveerles apoyo económico evita el ausentismo a las clases [...] mejora el autoconcepto y facilita el logro de las metas académicas” (p.250).

Sin embargo, Tinto (2007) evidencia que, cuando no se cuenta con el suficiente financiamiento se afecta la estancia y los objetivos de las y los estudiantes en la universidad, se cuestiona el asistir o no a clase y en los estudiantes que se encuentran vinculados a una actividad laboral, se resta el tiempo de estudio y la concentración en las actividades académicas. Ante lo mencionado, se espera que posterior al acceso sea la institución universitaria la encargada de brindar las posibilidades financieras y el desarrollo de fuentes alternas que permitan la culminación del programa de formación.

Las motivaciones por parte de los padres o familiares cercanos es otro factor determinante para el acceso a la educación superior, este tipo de estímulo es percibido por parte de las estudiantes de Ingeniería Mecánica a través de palabras afirmativas: *“usted puede, si se metió es porque puede y ya, ese es como el lema”* (EIP7IM22S9). Creación de ambientes que potencialicen la autoconfianza: *“mi papá [...], él estaba siempre de acuerdo, dijo que sí, que era muy chévere, me apoyaron bastante”* (EIP3IM19S5), *“ellos desde que yo estaba en el colegio siempre me apoyaron en eso que querían que yo entrara a la universidad a lo que quisiera con lo que quisiera estudiar”* (EIP1IM21S8). Y preceptos o temores por ingresar a un programa académico cuyos estereotipos lo catalogan como masculinizado:

La ingeniería [...] para ellos fue sorpresa pues como decimos no es una carrera común que una mujer estudie, pero me apoyaron muchísimo” (EIP6IM21S6), *“mi mamá me dijo que si era lo que me gustaba, que fuera a ser un poco difícil por la cuestión de que van a ser puros niños y todo eso pero que le hiciera”* (EIP4IM19S5).

En este sentido, según Donoso y Schiefelbein (2007), los y las estudiantes que mantienen un vínculo cercano con sus padres y familiares en los procesos de acceso, son propensos a desarrollar un mayor grado de adaptabilidad y permanencia en los espacios universitarios, “los estudiantes que reciben apoyo, motivación y ayuda de sus padres en el logro de sus metas

académicas [...] experimentan un intenso deseo de sobresalir en los estudios y de superar su nivel de vida (Bueno, 2007, citado en Santre, 2016, p.274).

Por el contrario, en lo que refiere a los estudiantes de Trabajo Social el apoyo motivacional no es un factor de predominio en el acceso a su programa académico: “*en cuanto al apoyo de otro tipo como emocional y demás, siento que no fue como tan necesario, incluso siento que había mucho como desconocimiento por parte de mi familia como sobre qué es Trabajo Social*” (EIP2TS21S8).

Pues yo no tenía relación con mis papás y me alejé bastante y pues yo trabajaba tiempo completo [...] yo no les conté que iba a aspirar, a cambiarme de la UIS, sino que simplemente el día que me aceptaron y todo eso, llamé a mi mamá y le dije, oye mamá esto pasé a la UIS, entonces ella pues se puso toda contenta y así, y ya (EIP7TS24S5).

La confluencia de los vínculos motivacionales y afectivos en el entorno familiar es un aspecto relevante en el acceso, la permanencia, el nivel de desempeño académico y el desarrollo social de los y las estudiantes. Según el modelo Ethington (1990) citado en Torres (2012), los estímulos que reciben las y los estudiantes influyen sobre “el autoconcepto académico y el nivel de aspiraciones (p.36). En esta misma línea, el modelo de Spady (1970), establece que el ambiente familiar influye sobre el potencial académico.

Puente (1999) enfatiza en un factor de riesgo asociado a la carencia de los vínculos emocionales y motivacionales "en ocasiones los estudiantes fracasan no porque carezcan de estrategias cognitivas, sino porque carecen de estrategias afectivas de apoyo para desarrollar y mantener un estado psicológico interno y un ambiente de aprendizaje apropiado" (p. 283).

Por su parte, Allen (1999), precisa en el nivel educativo de los padres como un aspecto decisivo para el ingreso a la educación superior, “el nivel educativo de los padres puede tener un papel determinante en la decisión del joven; los padres más que los mismos estudiantes, tienen una

proyección de lo que serán sus vidas al finalizar los estudios universitarios de los hijos” (López de la Madrid et al., 2007, p.152).

En concordancia, la formación profesional de la madre y el padre de las estudiantes de Ingeniería Mecánica se orientan a: la Administración de Empresas, Contaduría Pública, Enfermería, Medicina, formación deportiva, Nutrición, Derecho y el análisis de seguros. Lo mencionado, impacta directamente con las expectativas que estos tienen en la continuidad de los estudios de sus hijas, expresado de la siguiente manera:

Mi papá siempre ha querido que mi hermana y yo estudiemos lo que él estudió que era administración (EIP3IM19S5).

Pues empezando soy la primera hija y la primera nieta que está en la universidad entonces es como un ¡WOW! Porque mis abuelos no tenían cómo la perspectiva de una universidad sí, ósea usted salía del bachillerato y pues tenía que salir a conseguir trabajo era como lo máximo, entonces empezando para mis nonos es nuevo de que yo todavía siga estudiando. Para mis papás algo que siempre ha sido primordial en mi casa es el estudio, pues porque mi papá es vinculado acá en la universidad y ha visto muchos casos y ha visto que, pues como realmente una universidad aporta tanto para el desarrollo de la persona tanto económico como social, entonces es ver como que es una oportunidad muy grande y más si es la UIS (EIP7IM22S9).

El proceso de elección de la carrera en palabras de Serveto (1999), involucra no solo las habilidades y afinidades de las y los jóvenes, también se ven influenciados por los preceptos de los padres con sus carrera u oficios, gustos personales, negocios familiares, entre otros. Frente a ello, Bueno (2005) enfatiza en la presión que reciben las y los estudiantes al no cumplir con las expectativas académicas de sus padres por sus mismos imaginarios, “muchos jóvenes vienen a la universidad con reacciones tensas hacia su familia por aspectos relacionados a selección de carreras, expectativas académicas” (Inghram,1998 citado en Bueno, 2005, p. 42).

En el caso de los estudiantes de Trabajo Social, se destaca en los padres la formación hasta primaria o secundaria, influenciado por un factor económico que se interpuso en la continuidad de la formación académica, o el mismo contexto familiar los orientó a iniciar sus actividades laborales a corta edad. Así se relata:

De mi familia ambos son bachilleres, mi mamá tuvo dos semestres en la universidad [...] pero no continuó (EIP10TS18S3).

Mi mamá cursó hasta quinto y mi papá hasta tercero [...] pues venimos también de espacios rurales [...] por esa razón mis papás no estudiaron, porque en un espacio rural tenían que dedicarse pues a trabajar (EIP10TS18S3).

Mi mamá, ella estudió hasta segundo de primaria, mi papá igual [...] ellos no terminaron la primaria, [...] simplemente allá es saber leer, escribir, ya coja un asador y a cultivar (EIP7TS24S5).

En efecto, “aunque la familia posea un bajo capital cultural, la educación puede tomar un “lugar simbólico” en la relación padres-hijos-escuela, contribuyendo al éxito escolar” (Soto, 2015, p. 1161). De manera que, según Lahire (1995), los padres sin formación profesional esperan que la educación les otorgue a sus hijos mejores oportunidades laborales “menos fatigante, menos sucio, menos mal pagado y más valorizado que el suyo” (Lahire, 1995, p. 398), estableciendo acciones positivas (económicas como emocionales) que los incluya en el proceso académico y les permita ser un soporte para sus hijos/as.

7.1.2. Motivaciones asociadas al ingreso del programa académico

Las motivaciones presentes para la elección y el ingreso a los respectivos programas académicos se encuentran relacionadas con el rendimiento y autoconcepto académico en la educación media, las habilidades o conocimientos en relación con el programa académico, y los acercamientos o conocimientos previos sobre la carrera.

En este sentido, se encuentra que las estudiantes de Ingeniería Mecánica poseen un buen autoconcepto académico y un excelente desempeño en la educación media, evidenciado en reconocimientos académicos como ocupar los primeros puestos. Si bien destacaron en diferentes materias, las que mayor se resaltan son las matemáticas, física e inglés. Comportamiento similar en las áreas donde mayor puntaje obtuvieron en la prueba saber 11°: ciencias naturales, matemáticas e inglés. De igual forma, algunas de ellas cuentan con habilidades y conocimientos previos en robótica y maquinaria. En palabras de las estudiantes:

En el colegio pues mi desempeño siempre fue bien, bueno la verdad, o sea, si pues era como los 5 primeros siempre tirábamos a competir y a ser mejores, pero siempre me destaque como en física más que en matemáticas” “Yo saque 387 si no estoy mal, tres ochenta y algo, y me fue muy bien en inglés en matemáticas y en biología que la biología calificaba, física, química y biología (EIP4IM19S5).

Yo salí de un colegio técnico y yo soy bachiller técnica en electrónica y a mí me llamaba mucho la atención la parte robótica, y pues también pertenecía a un semillero de robótica (EIP6IM20S6).

Ahora bien, frente al rendimiento y autoconcepto académico de los estudiantes de Trabajo Social se encuentra que era excelente, dado que la mayoría de ellos ocuparon los primeros puestos y recibieron distinciones por su rendimiento en la educación media. Las materias en las que mayor destacaron fueron las ciencias sociales y lengua castellana. Comportamiento similar en las áreas destacadas del examen Saber 11°: sociales, ciudadanía, y lectura crítica. Asimismo, poseen habilidades comunicativas y conocimientos previos al ingreso de índole social y político. En palabras de los estudiantes:

Excelente, siempre ocupando los primeros puestos, tampoco era que me obsesionara con el primer puesto, siempre pasaba con los altos puntajes, ya que siempre se me ha facilitado mucho el colegio. (...) Siento que soy alguien que sabe escuchar a las personas que me causa mucha curiosidad muchas cosas, la verdad soy una persona que piensa mucho, que

me gusta leer sobre temas ya sea política, económica, cultural, y pues siento que eso también marcó mi decisión de estudiar en ciencias humanas (EIP6TS20S6).

Tuve un desempeño alto en las clases de economía, ciencias sociales se llamaba y las afines a eso, ética también me fue bastante bien. Bueno, en el ICFES saque 322 puntos (...) Las áreas que me fue mejor eran ciencias sociales, el tema de ciudadanías, fue lo que levantó el ponderado de ese instante, e inglés, me acuerdo de que me fue bien en esas dos áreas de conocimiento (EIP3TS22S10).

Las habilidades y las materias en las que mayor desempeño obtuvieron las y los estudiantes durante la educación media y el puntaje del Examen Saber 11°, se encuentran en relación con las competencias del perfil del aspirante de sus respectivos programas académicos. En lo referente a Ingeniería Mecánica se tiene como competencia la “aptitud de análisis lógico-matemática, espacial, lingüística y de síntesis, la capacidad de observación y análisis de los fenómenos naturales” (UIS, 2022). En Trabajo Social, se expone como competencias “habilidad notoria en las relaciones humanas que le permita relacionarse fácilmente con todo nivel de población, con un buen nivel de razonamiento abstracto que le facilite la comprensión y análisis de la realidad social objeto de intervención, sin dificultad en la comprensión de lectura y con capacidad para expresarse en forma verbal y escrita” (UIS, 2022).

Lo mencionado, denota una motivación al ingreso de los respectivos programas académicos, Cano (2008) expone que, la elección de carrera se ve influenciada por la motivación que ésta genere en el estudiante a nivel personal. Este factor está altamente relacionado con el rendimiento académico durante el colegio, en áreas relacionadas con el currículo del programa de educación superior. Con relación a ello, Pineda (2015) comenta que, “no se esperaría que estudiantes con bajos rendimientos en matemáticas durante el colegio, decidan estudiar programas de ingeniería, o estudiantes con bajos rendimientos en filosofía o lenguaje, decidan estudiar un programa de Ciencias Sociales y Humanas” (p.3).

Igualmente, se convierte en un precedente óptimo para la permanencia de las y los estudiantes dado que el modelo de Ethington (1990) citado en (Donoso y Schiefelbein, 2007) expone que el rendimiento académico previo influye de manera significativa en el desempeño futuro, dado que actúa sobre su autoconcepto, su percepción de dificultad de los estudios, sus metas, valores y expectativas de éxito.

El hecho de que las mujeres sobresalgan en materias como ciencias naturales y matemáticas, y que los hombres destaquen en áreas como ciencias sociales y lectura crítica en la educación media, y en los resultados del examen Saber 11°, permite fragmentar las creencias sobre las habilidades, ocupaciones y capacidades intelectuales que se adscriben de manera desigual a mujeres y hombres. En palabras de Cook y Causack (2010):

Los estereotipos sobre las capacidades intelectuales o cognitivas de las mujeres, según los cuales estas son más débiles que las de los hombres, se usan con frecuencia para negarle a las mujeres posiciones en sectores educativos o profesionales. Los estereotipos sobre las capacidades psicológicas de las mujeres enfatizan sus habilidades para la cooperación mientras que los estereotipos sobre los hombres valoran sus atributos agresivos y su firmeza (p. 24).

Por otro lado, el principal acercamiento o conocimiento de la carrera de Ingeniería Mecánica por parte de las estudiantes se debe a la interacción con el profesorado de las áreas de matemáticas y físicas en la educación media, que les explicaban o inducían a estudiar dicho programa debido a sus capacidades y rendimiento académico. Así como al carácter técnico de la institución de educación media y la participación en semilleros de robótica.

Yo era muy unida a mi profesor de física, a mi profesor, y los dos son egresados acá de la UIS (...) los dos querían que yo estudiara en la UIS y pues eh siempre que yo les preguntaba

en que me veían, lo mismo en una ingeniería, pero que me veían en la más difícil (EIP4IM19S5).

Situación diferente en Trabajo Social, dado que los estudiantes no tenían conocimiento sobre el programa académico, y tampoco una experiencia o acercamiento previo con la profesión. En efecto, llegan a conocerla porque familiares o conocidos les hablaron sobre el programa; posterior a ello, revisan el plan de estudios en la página oficial de la universidad e indagan aspectos con relación a la carrera en la web.

Trabajo Social si no lo conocí, esta carrera la conocí un mes antes de inscribirme a la carrera, porque pues hablando con mis papás yo les explicaba que a mí me interesaba las ciencias sociales y pues ya la sociedad en sí (...), entonces mi mamá fue la que me hablo de Trabajo social, porque un prima una compañera de ellas pues es Trabajadora Social y porque ella veía reflejado eso en mí, entonces yo busqué Trabajo Social sobre qué trataba y también vi en la página de la universidad, y pues me llamó la atención y me inscribí y pase (EIP6TS20S6).

Según Fernández y Rómoli (2016), “a diferencia de otras disciplinas/profesiones, tanto pertenecientes al campo de las Ciencias Sociales y Humanas como a otros campos, el Trabajo Social siempre tiene que ser explicado: en sus funciones, misiones, tareas u objetivos” (p. 3). En concordancia a ello, Peña y Buschiazzo (2006) exponen que “el Trabajo Social desde antaño ha estado relacionado al mundo femenino, por lo cual su prestigio social y estatus está por debajo de una carrera eminentemente masculinizada” (p. 74).

7.1.3. Elección de la universidad y la carrera

Otro aspecto por destacar en el acceso a la educación superior es la elección de la universidad y sus respectivos programas académicos. En ese sentido, se tiene que los y las estudiantes deciden ingresar a la Universidad Industrial de Santander por cuatro razones en específico: reconocimiento y estatus de calidad a nivel nacional; carácter público; alto nivel

académico de sus programas, y por docentes y familiares egresados de la institución. Asimismo, el conocimiento de la UIS como institución de educación superior por parte del estudiantado se debe a las ferias institucionales universitarias, y a los principales agentes socializadores: familia y escuela. Así lo expresan las y los estudiantes:

La Universidad Industrial de Santander ya me venía sonando desde muy niño, porque pues siempre escuchaba a mis familiares, porque mi primo es graduado de economía acá, entonces siempre escuchaba que la UIS era la mejor universidad pública que tiene el departamento” (EIP6TS20S6).

Acá en Bucaramanga la mejor universidad para ingeniería mecánica es la UIS, porque está la UNAB la Santoto, pero no se desempeñan igual en esta carrera, entonces era por lo mismo por retarme, porque sentían, o sea siendo una universidad pública iba ser, no iba tener nada que envidiarle a una privada y que en una privada probablemente no me iban a exigir igual y, al contrario, iba costar mucho más (EIP3IM19S5).

Resultados similares se encuentran en los estudios realizados por Tarrillo (2016); Moreno y García (2012), donde los factores de mayor injerencia al momento de escoger la universidad se deben al nivel académico y a los precios de las carreras. En la investigación de Villada et al., (2002) se halló que el 80% del estudiantado prefieren estudiar en las universidades públicas porque consideran que son favorables económicamente y tienen calidad académica. Asimismo, cabe resaltar el estudio Del Olmo (2009), donde la percepción de prestigio es uno de los factores que más influyen en la elección de la universidad.

Por su parte, la elección de la carrera de Ingeniería Mecánica por las estudiantes se debe a tres razones principales. La primera de ellas, a experiencias personales y gustos asociados al programa. La segunda razón, es la influencia familiar y de los docentes de las áreas de física y matemáticas en la educación media. Y finalmente, se presenta la elección como resultado de no poder ingresar a sus primeras opciones académicas (Diseño Industrial y Arquitectura).

En mi caso pues, fue más que todo por el hecho de la curiosidad, o sea creería que lo me hizo escoger ingeniería mecánica es como la curiosidad que tiene la carrera, yo le digo una carrera curiosa, a diferencia, pues desde mi punto de vista, a diferencia de otras ingenierías (EIP3IM19S5).

En la investigación desarrollada por Torres y Tamayo (2018), encontraron que los intereses personales de los estudiantes son el factor determinante al momento de la elección. Por su parte, en el estudio de Guerra y Quevedo (2007), se tiene como resultado que una de las vías para decidir la elección profesional es la familia, le siguen los amigos y profesores

Asimismo, en el estudio realizado por Razo (2008) sobre la inserción de las mujeres en las carreras de ingenierías, se encontró que contaron con condiciones propicias en su familia para ingresar, provienen del área fisicomatemáticas durante su preparación en educación media superior, y en algunos casos, los profesores influyeron para que se inclinaron por las carreras de ingeniería.

Desde la teoría sobre elección de carrera universitaria se resalta como determinante los factores personales. En este sentido, las habilidades, intereses y motivaciones que los estudiantes tienen hacia una profesión van a determinar la carrera a elegir. A su vez, la familia es otro de los factores, la aceptación, concentración o rechazo que ésta les da a las ocupaciones influye en la elección; y la escuela como agente de socialización, es el lugar donde el estudiante adquiere una serie de valores que influyen directamente en la elección vocacional (Chacón, 2003).

Situación distinta en la elección de Trabajo Social por los estudiantes, dado que ninguno de ellos lo contempla como primera opción, ingresan debido a que el plan de estudios es multidisciplinario y tiene áreas afines con su primera opción (Psicología), o se encuentra asociado a las Ciencias Humanas. Las razones por las cuales no pueden acceder a sus primeras opciones se deben a la falta de recursos económicos para el costo de matrícula en universidad privada, y no ser

beneficiarios de los apoyos del gobierno nacional a estudiantes. En otras palabras, la elección del programa de Trabajo Social es de orden secundario. Como se expresa a continuación:

Yo inicialmente cuando me gradué del colegio, pues uno quería como la beca porque quería estudiar lo que quería, que era psicología, pero no me la gané, entonces como que no yo quiero estudiar algo que tenga que ver con psicología algo cercano, entonces pues en la UIS no hay psicología, no hay más universidades públicas en Santander, entonces tampoco veía la posibilidad de irme a otra ciudad. (...) Entonces pues empecé a ver como el pensum que me habían entregado en una feria de esas que hacen como en el grado, entonces vi que incluía temas de psicología y también temas de género, y vi que era bastante amplia, pues que contenía unos cursos muy amplios, muy diversos, entonces eso me llamó la atención como de entrada y pues me decidí por Trabajo Social (EIP2TS21S8).

Es preocupante que la elección de la carrera sea vista como segunda opción, dado que en la profesión “se hace necesario contar con estudiantes y más aún de profesionistas dispuestos a enfrentar la complejidad de las nuevas y emergentes problemáticas sociales, afrontar la dinámica de la sociedad actual cada vez más cambiante e incierta” (Cabello y Rodríguez, 2017, p. 91).

Las razones presentes en la elección del programa académico distan de los resultados encontrados en otras investigaciones con estudiantes de Trabajo Social. En el estudio realizado por Cabello y Rodríguez (2017) con estudiantes mexicanos en Nueva León, y a partir de la teoría de los imaginarios, se encontró que “las influencias de la familia y el círculo social, contacto previo con trabajadores sociales, preocupación social por determinadas situaciones, así como algunas cuestiones personales fueron algunos motivos de la elección” (p. 73).

Desde la investigación de Labra y Bergheuel (2015), se expone que los principales factores que influyen en la elección de la carrera son el contexto familiar y las experiencias de vida de los estudiantes. Resultados similares en el estudio realizado por Peña y Buschiazzo (2006), en donde los jóvenes han optado a la carrera por vocación, y por el reconocimiento al profesional que los

ayudó en su formación. Así como en el trabajo de Herrera y Monsalve (2012) donde las motivaciones asociadas con la elección de la carrera, “destacaron en orden de frecuencia la motivación altruista y de responsabilidad social, motivación personal asociado a lo actitudinal relacional, motivación socio familiar, a lo que se suma, el interés preexistente por estudiar Trabajo Social” (p. 166).

7.1.4. Obstáculos al ingreso del programa académico

Ahora bien, frente a los obstáculos al momento de ingresar a los programas académicos, en Ingeniería Mecánica se debe a un concepto elevado en el costo de matrícula, el cual no está acorde a la situación socioeconómica del núcleo familiar. Por su parte, en Trabajo Social se expone como principal obstáculo, no entrar en la lista de admitidos, sino ingresar por reasignación de cupo o “repechaje”. En palabras de las y los estudiantes:

No, en ese momento no lo era, no lo era porque yo creo que me liquidaron por la pensión del colegio, pero pues en ese momento la situación económica familiar había cambiado mucho, y cuando yo entré era demasiado complicado pagar la matrícula, entonces mi papá me la paga como dos semestres y después ya no pudo pagármela más (EIP5IM21S6).

Yo no entre a la primera, bueno se podría decir que no sino como que entré repechaje, entonces hubo un día como de crisis, ¿qué voy a hacer con mi vida?, ¿ahora qué?, ¿qué voy a buscar?, porque estaba muy enfocado en el estudio (EIP10TS18S3).

En relación con lo descrito, se puede encontrar que los obstáculos al ingreso del programa académico se deben a barreras institucionales; según USAID (2017) “son barreras relacionadas directamente con las instituciones académicas. Esto podría incluir requisitos, estructuras, prácticas y/o procedimientos establecidos por las instituciones que pueden impedir que algunos estudiantes tengan acceso y/o completen la educación postsecundaria” (p.40). En el estudio realizado por la UNESCO-IESALC (2020), exponen que las dos principales barreras institucionales presentes en

la mayoría de los sistemas de educación superior son las tasas de matrícula y los exámenes de ingreso.

7.1.5. Oportunidades institucionales

En Colombia, el gobierno nacional a través del Ministerio de Educación Nacional y el Departamento de Prosperidad Social, impulsa una serie de programas que posibilitan el acceso y la permanencia de las y los estudiantes en la educación superior; dentro de los cuales se destacan, Generación E (reemplazo de ser pilo paga), Jóvenes en Acción, Política de Gratuidad de la Matrícula, y los créditos ofrecidos por el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior – ICETEX (UIS,2021). En este sentido, las estudiantes de Ingeniería Mecánica y los estudiantes de Trabajo Social lo asumen como una oportunidad de solventar los gastos personales, les otorga un grado de alivio ante los déficits económicos que surgen en la trayectoria académica, y les brinda la posibilidad de invertir un porcentaje del subsidio en ayudas extra (tutorías o asesorías) para logran mantener su desempeño en el programa. De esta manera lo expresan:

Yo fui becada por las becas pues de pilo paga, entonces básicamente toda la parte académica, libros y una cosa de la universidad era pues por esa beca; entonces eso fue como un descanso para mis papás, y que no me tenían que cubrir el semestre académico, solo lo que respecta en gastos de manutención (EIP7IM22S9).

Pero yo siento que nunca me sentí obligado a terminar la carrera porque tengo el crédito, [...] yo nunca me preocupe por el semestre, y porque un semestre no iba a tener para los buses ni para los almuerzos, fue positivo en ese sentido esa confianza de que no iba a pasar necesidad y no tendría que parar el estudio porque no tenía plata para el semestre (EIP7TS24S5).

De igual manera, en algunos casos se opta por rechazar estos beneficios, argumentando la estabilidad económica y la oportunidad que otros estudiantes accedan a la educación superior.

Yo cumplí con los parámetros, pero decidí no aceptar ese tipo de beneficio, inicialmente por la capacidad económica que teníamos en ese momento, no consideramos que fuese necesario adquirir ese beneficio, y pues que alguien que realmente lo necesitara, sentimos que los recursos eran limitados de ese programa, entonces que yo lo utilizara significaba que alguien se podía quedar por fuera, entonces decidimos conjuntamente pagar normal, no ser beneficiario por eso (EIP3TS22S10).

En esta misma línea, la Universidad Industrial de Santander (UIS) ofrece una serie de alternativas que permiten el reconocimiento y la visibilidad de su oferta académica a través de las ferias universitarias que realizan cada año con los estudiantes de último grado de educación secundaria; asimismo, su página web permite acceder al pensum de los programas y a los requisitos de ingreso. La UIS cuenta además con admisiones especiales²¹, y el nivel introductorio para la formación en áreas básicas en las sedes de Barbosa, Barrancabermeja, Málaga y el Socorro (UIS, 2022). Es así como las estudiantes de Ingeniería Mecánica y los estudiantes de Trabajo Social, expresan sus opiniones frente al tema:

Como en 11 que nos hicieron las visitas, bueno que hacen como una feria donde se presentan las universidades, y pues la UIS [...] tiene un estatus como muy grande, pues es muy reconocida también, entonces pues allá en Bucaramanga todavía digamos está esa idea que son de las mejores universidades, entonces todo el mundo se iba, se iban los estudiantes para ese stand, era como el más lleno, entonces pues ese día como los papelititos que te dan de los diferentes programas también se acababan muy fácil, pero así también tuve el pensum de Trabajo social (EIP3TS22S10).

El grado de relevancia de estos programas tanto nacionales como institucionales, radica en dos factores; por una parte, focaliza la excelencia académica y, con base en ello permite que los

²¹ Orientado a: Jóvenes de comunidades o resguardos indígenas, afrodescendientes, de municipios de difícil acceso o con problemas de orden público, víctimas del conflicto armado y desmovilizados o reinsertados del proceso de paz.

estudiantes ingresen al programa y la universidad de su preferencia, apoyándolos con gastos adicionales de manutención, asesorías y transporte, por mencionar algunos. En segundo lugar, se tiene la selección de beneficiarios según las condiciones socioeconómicas, logrando impactar y aliviar la economía de los hogares, contribuyendo así en la permanencia y posterior egreso de las y los estudiantes.

Lo mencionado, es entendido desde el modelo de focalización de subsidios, que en palabras de Donoso y Schiefelbein (2007) citados en Torres (2012), consiste en “la entrega de subsidios que constituyen una forma de influir sobre la deserción. [...] se centra en aumentar la retención de los estudiantes que tienen limitaciones reales para permanecer en el sistema (costo de estudios, costo de oportunidad, etc.)” (p.39), con fines de lograr la retención y brindar beneficios efectivos, que se evidencian en el rendimiento académico y la integración social.

7.2. Experiencias de las estudiantes de Ingeniería Mecánica y los estudiantes de Trabajo Social frente a la integración socio académica y los programas de acompañamiento orientados a la permanencia en la UIS

La permanencia en la educación superior es comprendida por el tiempo en el que los/as estudiantes desarrolla su trayectoria académica en la institución universitaria, que corresponde a un periodo extenso que comienza con el inicio de la carrera, el transcurso de ésta y alcanza hasta el último año (Romo y Fresas, 2001). En igual medida, es vista como un fenómeno individual y organizacional, donde el primero hace hincapié en la persistencia del individuo y el segundo a la retención por parte de la institución a través de diferentes tipos de apoyo que ofrece (Torres, 2012). Por lo tanto, este apartado recopila las experiencias frente a algunos aspectos, tales como: la transición a la educación superior, la integración académica-social y los programas de Apoyo del

Sistema de Excelencia Académica (SEA), los cuales inciden en la permanencia de las estudiantes de Ingeniería Mecánica y los estudiantes de Trabajo Social.

7.2.1. Transición a la educación superior

7.2.1.1. Proceso de inscripción y admisión. Las admisiones en la educación superior, se comprende como una serie de procesos de acompañamiento que conllevan a crear las condiciones necesarias para garantizar el ingreso de las y los estudiantes, incentivar la permanencia, y la satisfacción de las expectativas que se tiene de la institución (Aguilera y Cruz, 2005).

El sistema de admisión, como subsistema de la gestión universitaria, debe formular una política general para la admisión que dé una respuesta socialmente justa a la demanda de ingreso de aspirantes a sus aulas, de acuerdo con la misión institucional, la visión, los valores institucionales y el plan de desarrollo, que, en las políticas nacionales para el acceso a la educación superior, pueda garantizar el ingreso de estudiantes con condiciones para su permanencia como la oferta de ambientes y experiencias para el desarrollo de su potencial (Sastre, 2016, p. 283).

En este sentido, la Universidad Industrial de Santander cuenta con la Dirección de Admisiones y Registro Académico, enfocada en dirigir y coordinar los procesos de registro y admisión que efectúa el estudiantado al ingresar a la universidad (UIS, 2022, párr.3). El servicio de admisiones tiene como objetivo dar a conocer y proporcionar información de los programas académicos ofrecidos por la universidad, y acompañar el proceso de inscripción/admisión de aspirantes de pregrado presencial y a distancia en las diferentes sedes de la universidad. Lo mencionado, se presenta como el primer acercamiento en la transición académica de la educación media y a la educación superior, siendo un proceso de acompañamiento indispensable por parte la

institución educativa, esto se enfatiza desde el Ministerio de Educación Nacional (2008) “la orientación posadmisión genera un impacto positivo sobre la permanencia del estudiante” (p. 79).

Al respecto, las estudiantes de Ingeniería Mecánica tienen una percepción desfavorable de este proceso, manifestando una falta de claridad frente a la documentación exigida y deficiencia en el material pedagógico o tutorial que permita tener claridad en el proceso de admisión.

Pues siento que hace falta como un tutorial, o sea como algo se puede meter a YouTube y diga esto se llena así, esto se llena así [...] yo siento que para mí fue complicado, o sea uno no sabía qué saldo era el que debía colocar o que otro, entonces cómo para qué hacerlo más fácil, deberían hacer como un video explicando, y poniendo como todo los tipos que uno puede pensar y puede decir es que tal pongo esto o tengo que poner este otro, porque igual con eso a uno le van hacer la matrícula, entonces eso es muy importante (EIP4IM19S5).

De igual manera, presentan un descontento con el personal administrativo, dado que, en palabras de ellas, no tiene un mínimo de disposición en aclarar dudas; además, se presentan tiempos reducidos para la entrega de los documentos y los pagos, e inconformidad con la asignación de los valores de las matrículas, al presentar un criterio según el carácter privado o público del colegio, la actividad económica de los padres y el estrato de la vivienda o área de residencia. Así se expresa:

Eso es Terrible [...] yo estaba haciendo la fila, pero dejando pasar a la gente en caso de que me llegará el papel yo de una vez pasaba a la ventanilla, llegó la señora que es bien conocida por todos en liquidaciones que gracias a Dios ya se pensionó, y llego y me digo que me saliera de la fila y yo ¡Pero por qué! Es que usted está estorbando y yo ¡pero no estoy interrumpiendo ni nada estoy dejando pasar! Y literalmente me sacó de la fila (EIP7IM22S9).

Me pareció horrible, horrible, porque digamos que dan medio día para pagar y gracias a Dios tenía los recursos para pagar, pero me parece muy mal que den tan poco tiempo, sé

que las condiciones no son igual para todo el mundo, entonces me parece terrible (EIP8IM20S8).

No obstante, las experiencias de los estudiantes de Trabajo Social se contraponen al presentar un concepto favorable en la facilidad de los trámites de documentación y la amabilidad en el personal; recordando el proceso con especial cariño por los significados que esto tiene, al ser el primer paso de ingreso a la educación superior.

Pues lo que recuerdo con particular cariño porque me tocó hacerlo por mí cuenta, salí un día de la casa con mis papeles, certificado, recibos y me fui a hacer vueltas y ya tenía como los papeles que me pedían aquí en la universidad. El proceso digamos que es fastidioso por el tema de las filas, los bancos, los trámites y todo eso. Pero digamos que fue una experiencia significativa porque sí sentí que había un punto de quiebre entre el bachillerato y esa etapa universitaria (EIP5TS21S8).

Las experiencias vividas en el proceso de admisión, representan un aspecto de esencial relevancia en la transición a la vida universitaria, autores como Donoso y Schiefelbein (2007) recalcan que, en la trayectoria académica, las primeras interacciones pueden influenciar en la permanencia y adaptación “la integración social del estudiante es un proceso acumulativo que se construye a lo largo de su experiencia universitaria, por lo que las experiencias que viva durante su primer año de estudios influirán y soportarán su integración en los siguientes años”(Swail, 2003 citado en Torres, 2012, p. 41).

Una vez admitido se recomienda ofrecer acompañamiento al estudiante en su proceso de matrícula, y durante los dos primeros semestres, mediante la participación en comunidades de estudio [...] y vinculación a actividades institucionales. En relación con estudiantes pertenecientes a etnias, minorías, estudiantes mayores [...], se recomiendan ayudas económicas, apoyo psicológico y formación de comunidades (Sastre, 2016, p. 279).

Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional (2008), recomienda a las universidades el acompañamiento efectivo en la matrícula, identificando y monitorear las situaciones de alto riesgo que representen un obstáculo y desencadenan la deserción del estudiantado; asimismo, la creación de sistemas de información con datos de proceso de admisión y finalización de la trayectoria académica.

7.2.1.2. Adaptación a la educación superior. Los Programas de Inducción a la Vida Universitaria (PIVU), se implementan en las Instituciones de Educación Superior como una estrategia que permite la transición y adaptación de nuevos estudiantes; Terenzini y Mattox (s/f) citados en Torres (2012) hacen hincapié en la relevancia de, “programas puente que suavicen la transición a la universidad y provean apoyo durante los primeros años” (p. 93).

Es así como la UIS desarrolla al inicio de un nuevo semestre la cátedra "Vida y Cultura Universitaria", fomentando herramientas lúdicas, académicas y reflexivas que permitan relacionarse con los procesos administrativos y académicos, los valores, derechos, deberes y principios de la vida universitaria, los aspectos de interés de la universidad y sus programas de formación, y los beneficios académicos, económico, culturales y deportivos a los que pueden acceder (UIS, 2022).

Al respecto, las experiencias de las mujeres de Ingeniería Mecánica coinciden en que, el paso por este programa no tiene mayor trascendencia en el reconocimiento de las instalaciones, los recursos o funcionamiento del alma máter, ni aporta las herramientas introductorias a la vida universitaria, propuestas institucionales, académicas y administrativas; aunque, en concordancia con los estudiantes de Trabajo Social, se resalta que es el primer paso para la socialización y consolidación de vínculos con sus compañeros/as del programa académico.

Desde el punto de vista que yo lo viví fue más como atención a la comunidad, entonces, sí sirvió en parte para relacionarme con mis otros compañeros, pero digamos es algo que

también se puede hacer dentro de las aulas, pero como tal que te den una introducción a una vida universitaria no (EIP5TS21S8).

Ya después como la semana que hacen de inducción y todo eso, como que empiezas a conocer gente de Trabajo Social y ya te haces amiguitos y amiguitas, pues en mi caso fue como amiguitas porque hay más chicas de Trabajo Social en el programa (EIP2TS21S8).

Desde Torres (2012), este tipo de programas permiten, “orientar muy bien a los estudiantes sobre la vida universitaria, la estructura general de la universidad, las distintas carreras que existen, técnicas de estudio, estrategias para la comunicación oral y manejo de la ansiedad en los exámenes” (p. 93). En este orden de ideas, desde las diversas dependencias de la universidad se busca que la implementación de estrategias orientadas a la inducción de la vida universitaria, consoliden herramientas que faciliten el ingreso y potencialicen la permanencia de las y los estudiantes en el inicio de su vida en la educación superior. Si bien, las experiencias de las mujeres de Ingeniería se confrontan con los objetivos del programa, es de destacar los vínculos que se crean en estos espacios, permitiendo crear redes de apoyo con sus compañeros/as que posteriormente se reflejan a nivel académico, personal y social, haciendo llevadera su estancia en el campus.

7.2.2. Integración académica de las estudiantes de Ingeniería Mecánica y los estudiantes de Trabajo Social

El modelo de permanencia desarrollado por Tinto (1987) incluye la integración académica como variable que se conforma por el rendimiento académico y el desarrollo intelectual. En este sentido, el presente apartado describe y analiza las experiencias de las y los estudiantes frente a su: rendimiento académico y desarrollo intelectual (autoconcepto y rendimiento académico, habilidades o aprendizajes obtenidos, estrategias de aprendizaje), organización laboral y académica, la calidad de la docencia y la enseñanza (nivel académico de los docentes, modelo

pedagógico y estrategias de enseñanza), participación en el aula de clase y las expectativas laborales y académicas.

En lo que concierne al desempeño académico las percepciones que tienen las estudiantes de Ingeniería Mecánica son diferentes: desde tener un promedio alto, medio o ir bajando de porcentaje a medida que cursan semestres. De igual forma, consideran que las clases remotas permitieron tener mejores resultados académicos. No obstante, exponen que en la carrera se presenta una exigencia o sobrecarga académica, dado que les explican múltiples temas por clase, cursan muchas materias por semestre, y se les dificulta pasar las materias de ciclo básico pese a estudiar. En palabras de la participante:

Pues cada vez es más pesado, el nivel aumenta muchísimo pues requiere mucho esfuerzo porque son muchas materias de estudio fuerte ejercicio tras ejercicio y pues claro el rendimiento a comparación ha bajado un poco (EIP6IM21S6).

Por otro lado, enuncian que en las materias obligatorias y de énfasis del programa son las que en mayor aprendizaje obtienen, las cuales empiezan a cursar en sexto semestre. Así como en las materias o áreas de su preferencia. Las principales estrategias y técnicas de aprendizaje que utilizan son: conformar grupos de estudio porque en ellos se explican, exigen, comparan resultados y alivianan la carga, así como realizar ejercicios de resolución de problemas asociados a la temática, tomar apuntes y realizar resúmenes.

Pero las materias como tal de mecánica sí son muy marcadas, no sé si es por el trauma o uno aprende, pero ha habido materias que yo digo pasaron y son más los aprendizajes que dejaron (...) Yo creo que en el grupo en el que estamos, no solo estudiamos las dos, no me gusta estudiar sola cero, soy muy dispersa. En cambio, el grupo de una u otra manera se exige, ya la parte de los apuntes, yo también hago resúmenes, apuntes de las fórmulas, de los ejercicios y eso si tratamos de hacerlo en grupo, para revisar comparar (EIP4IM19S5).

Por su parte, la mayoría de los estudiantes de Trabajo Social, consideran que tienen un buen o excelente rendimiento académico. Lo anterior se evidencia en promedios académicos acumulados que oscilan entre 4.0 y 4.8, reconocimientos académicos, intercambio académico, publicaciones y asistencia a eventos académicos internacionales. Concuerdan con las estudiantes de Ingeniería Mecánica al considerar que las clases remotas permitieron obtener mejores resultados académicos. No mencionan tener carga académica, solo uno de ellos expresa tener problemas de tiempo al entregar los trabajos.

El desempeño yo creo que ha sido bueno la verdad (risas) creo que fui el único chico también en ese semestre cuando hicieron el reconocimiento como de excelencia siempre lo hacen pues de los mejores promedios, mi promedio en ese momento era de 4.8 creo, sí, siempre pues lo mantuve bastante alto pues en pandemia lo logré subir más porque pues tenía como más tiempo exclusivo para estudiar (EIP2TS21S8).

En lo que respecta a las habilidades o aprendizajes adquiridos en la trayectoria académica, los estudiantes exponen que han mejorado las habilidades de lecto escritura y han desarrollado una perspectiva crítica y holística de los problemas sociales. A su vez, mencionan que, si bien han adquirido un conocimiento significativo, necesitan interiorizarlos o afianzarlos en los espacios de práctica académica.

Las estrategias y técnicas de aprendizaje de los estudiantes en orden de frecuencia son: realizar las lecturas señalando los elementos claves, tomar apuntes, resumir, escribir, buscar contenido audio visual sobre la temática, y dedicar un tiempo estimado durante el día a estudiar. A su vez, mencionan que los espacios y horas de estudio son fundamentales, por eso optan por estudiar en biblioteca y en horas donde no influya el ruido externo. En palabras de un participante:

A mí lo que me funcionaba obviamente era llevar las lecturas hechas y repasar el tema para entender de lo que estaba hablando, y poder seguirle el ritmo, (...), en toda la carrera señalaba, entonces uno señala las partes más importantes y a partir de eso hace resúmenes

y eso de estar señalando y estar relejendo y estar haciendo el resumen eso refuerza bastante (...), el silencio aquí, los espacios que tiene la universidad para estudiar eso a mí me parecen muy importantes (EIP1TS22S10).

Con base en lo expuesto, se puede denotar que las estudiantes de Ingeniería Mecánica presentan mayores dificultades para obtener un buen desempeño académico, situación contraria a los estudiantes de Trabajo Social donde la mayoría sobresalen en este aspecto. En relación con ello, Prather's et., al. (1986) citados en Tillman (2002), afirman que la integración académica, medida a través del promedio académico, es el mejor indicador de persistencia. Del mismo modo Cabrera et al., (1993) enuncian que un desempeño académico adecuado refuerza las percepciones acerca de los beneficios económicos y de otra naturaleza, que permiten la culminación de los estudios.

Según Valle, et. al. (1998), “las estrategias de aprendizaje engloban todo un conjunto de procedimientos y recursos cognitivos que los estudiantes ponen en marcha cuando se enfrentan al aprendizaje” (p. 53). Entre ellas se encuentran: la estrategia cognitiva en la cual se integra el nuevo material con el conocimiento previo, la gestión de recursos donde se incluyen diferentes tipos de recursos que contribuyen a que la resolución de la tarea se lleve a buen término, la de motivación cuando se realiza acciones para aumentar la energía o foco con la tarea, y la metacognitiva, donde se planifica, controla y evalúa la propia cognición.

Respecto a los tipos de estrategias se encuentra que las estudiantes de Ingeniería Mecánica utilizan en mayor medida la estrategia de motivación (estudiar en grupo) y la estrategia cognitiva (de elaboración de resúmenes, resolución de ejercicio). Por su parte, los estudiantes de Trabajo Social priman las estrategias cognitivas (elaboración y repetición) y las estrategias de gestión de recursos (gestión del tiempo y del ambiente del aprendizaje). En concordancia a lo descrito, el estudio de Vásquez (2020), halló que las principales estrategias de aprendizaje que poseen carácter

predictivo para el rendimiento académico pertenecen a las áreas de manejo del tiempo y el ambiente de estudio, regulación del esfuerzo y estrategias de elaboración.

Ahora bien, frente a la organización laboral y académica se tiene que son pocas las estudiantes de Ingeniería Mecánica que actualmente realizan una actividad laboral; específicamente auxilias económicas y desarrollo de software. Exponen que ello no representa un obstáculo en las actividades académicas porque organizan y distribuyen el tiempo. Por su parte, las actividades económicas de los estudiantes de Trabajo Social son diversas y se basan en auxilias económicas, emprendimientos, trabajos varios y en compañías de servicio al cliente.

En este sentido, exponen que, si bien no es un impedimento para rendir académicamente, tienen que limitar las horas de sueño, las actividades de ocio y dirigir la carga de trabajos para fines de semana y en horas de la madrugada.

Con el trabajo a veces si es complicado obviamente porque normalmente trabajo los domingos si o si, todo el día, entonces obviamente me toca el día viernes volar con trabajos porque el sábado son ensayos entonces me toca es darle en las noches, más que todo es tipo madrugada tipo empiezo a estudiar todo y termino de estudiar tipo 3 de la mañana y así, pero pues, cuando se quiere toca hacer sacrificios (EIP7TS24S5).

Como lo expone Barreto et al., (2019) estudiar y trabajar puede representar una sobrecarga, a nivel psicosocial supone nuevas formas de agotamiento, y un cierto alejamiento de los vínculos sociales. Desde el análisis del caso de estudio realizado por Carrillo y Ríos (2013), se encontró que la ocupación laboral reduce el tiempo disponible para las actividades escolares y personales, y afecta negativamente en el rendimiento académico.

Otro aspecto que describir es la percepción de la docencia y la enseñanza. En este sentido, frente al nivel académico de los profesores²² de la Escuela de Ingeniería Mecánica las estudiantes coinciden en que los docentes están bien preparados porque tienen un alto nivel de estudios académicos y poseen suficiente experiencia. Asimismo, consideran que los docentes adultos tienen más experiencia, pero que los docentes jóvenes promueven estrategias innovadoras.

Pero sí hay profesores así, maestría, doctorado, especializaciones, porque aquí hay más profesores mayores de edad que jóvenes y la mayoría tiene un recorrido inmenso y yo no cuestiono eso porque la mayoría ha estudiado mucho y se nota, además son egresados de acá (EIP4IM19S5).

En lo que concierne a las estrategias de enseñanza entendidas como los métodos, procedimientos o recursos utilizados por el profesorado para lograr el aprendizaje, un grupo de estudiantes manifiestan que los docentes organizan las clases, las temáticas, los contenidos, y utilizan mayormente el método práctico de ejercicios. No obstante, otro grupo menciona que existen docentes que no desarrollan una metodología para el desarrollo de la clase, solo leen o exponen diapositivas, y que está fallando el componente práctico de las materias. Sumando a ello consideran que existe una pésima pedagogía de los docentes porque solo exponen, evalúan y no fomentan la participación

Bueno, es que eso depende, porque he tenido muy buenos profesores, excelentes profesores, de esos profesores a los que uno le gusta ir a la clase y las disfruta, pero también he tenido profesores que, si como que ni siquiera dictan clase, sí como que van leen o leen las diapositivas y ya, y piensan que uno aprendió con eso, entonces ósea la respuesta varía porque he tenido las dos experiencias (EIP5IM21S6).

²² Se habla en términos masculinos porque la planta docente de la escuela de Ingeniería Mecánica solo está conformada por hombres.

Tienen pésima pedagogía un profesor de mecánica son contados con los dedos los que tienen buena pedagogía (EIP7IM22S9).

Por su parte, los estudiantes de Trabajo Social mencionan en unanimidad la calidad, el alto nivel académico y el bagaje de conocimiento que tienen el profesorado; esta percepción se refuerza con la visión que tienen las demás escuelas sobre la planta docente de la Escuela de Trabajo Social que han escuchado los estudiantes.

Me parece que es muy buena la calidad de los docentes que están vinculados con Trabajo Social y esa, esa forma de pensar se me refuerza en los últimos semestres porque empiezo a ver unos contextos que me faltaban. y empiezo a tener contacto con otras personas de otras carreras y en esas carreras hay una muy buena o muy positiva visión de los docentes de Trabajo Social (EIP1TS22S10).

En lo que respecta al enfoque o modelo pedagógico, se encontró a partir de las percepciones de los estudiantes dos tendencias. En la primera, que el profesorado tiene una pedagogía tradicional porque solo habla y los estudiantes tienen un rol pasivo, no promueven la participación, y son impositivos. En la segunda, docentes que buscan transmitir el conocimiento de diversas formas, interactuando con los estudiantes, y comprometidos con que las enseñanzas trasciendan y construyan a nivel personal.

Ahora bien, frente a las estrategias de enseñanza, los estudiantes valoran positivamente lo relacionado con ejercicios prácticos, proyectos investigativos, debates, conversación, la bibliografía y autores utilizados para la enseñanza. Sin embargo, no están de acuerdo con las clases magistrales, las clases donde prima la proyección de videos, exposiciones y lectura de documentos, y con la ausencia de la parte práctica en las materias teórico-prácticas. A su vez, señalan que con la educación virtual se vieron afectadas las estrategias de enseñanza.

Pues me he topado con unos que los métodos de enseñanza son solo exposiciones, y la verdad eso es un método de enseñanza asqueroso, me encontrado con otros con muy buena

calidad docente que generalmente buscan aplicar nuevas estrategias para que el estudiante le lleguen los conceptos que él hace y nos siempre dando la misma clase magistral ahí que hay esta carrera y buscan cambiar las técnicas para captar la atención de la gente, que generalmente sí logran hacerlo (EIP8TS18S5).

En estos temas, se encontraron diferencias entre docentes hombres y mujeres de Trabajo Social. Es así como unos estudiantes exponen que la forma de enseñanza de las docentes es más didáctica, interactiva y participativa, a la par que son más exigentes en términos académicos. Mientras que, perciben que los profesores se enfocan más en clases magistrales y estructuradas, pero son más flexibles en términos educativos.

De acuerdo con el estudio realizado por Kloher (2005) es de gran importancia que el profesorado rompa con la tradicional y comprobada ineficacia de la forma de enseñanza que, desde una perspectiva conductual, se maneja hasta la actualidad y que conozcan y empleen estrategias de enseñanza que faciliten la adquisición de aprendizajes significativos y el desarrollo de la capacidad de los estudiantes. En esta misma línea, Rivadeneira (2017) enuncia que las competencias pedagógicas y didácticas son fundamentales en las condiciones actuales, en aras de lograr la calidad esperada en la construcción del conocimiento en las universidades y con alta influencia en el comportamiento futuro de los estudiantes.

Frente a la participación en el aula de clase, las estudiantes de Ingeniería Mecánica señalan que al ser pocas en el aula se sienten opacadas y deben estar seguras para emitir sus ideas o aportes debido a la presión que genera el ambiente. A su vez, los docentes tienen mayor fijación a realizarle preguntas y conocer sus opiniones. Desde los estudiantes de Trabajo Social, la dinámica en la participación de clase es distinta, exponen que al ser el único o uno de los pocos hombres en el aula son más visibles y sienten que al profesorado les gusta indagar su punto de vista sobre los

temas. Asimismo, comentan que es más sencillo dar sus opiniones con docentes hombres porque consideran que son más flexibles. En palabras de las y los participantes:

Creería que sí se ve opacada, pues no opacada, pero si yo siento que como somos tan poquitas es más difíciles escuchar tu voz en un salón y en mi caso debo estar segura para decir algo y al sentir que hay más hombres es una presión (EIP4IM19S5).

“Yo siento que obvio cuando hay un hombre y hay veinte mujeres es imposible cómo que no llame la atención entonces yo sí sentía que como por ejemplo a veces me nombraban más a mí, o en cada clase que iban hacer una pregunta le preguntaban a una compañera, y después me preguntaban a mí o así si siempre había como más atención centrada en mí, y era como que, o sea era más fácil que yo fuera más visible (EIP1TS22S10).

En relación con lo descrito, se puede afirmar que existe una discriminación positiva hacia los estudiantes de Trabajo Social y las estudiantes de Ingeniería Mecánica, dado que en las clases se está acentuando la presencia masculina y femenina respectivamente. Esta situación se puede atribuir a que desean validar y reconocer su estancia en espacios que históricamente ha ocupado un solo género.

Ahora bien, las expectativas académicas de las estudiantes de Ingeniería Mecánica se relacionan con la formación en posgrados en áreas de biomédica y electrónica, y el estudio de una segunda lengua (inglés). En el ámbito laboral incursionar en los ámbitos de mantenimiento, manufactura y sistemas térmicos. No obstante, la mayoría contempla estas expectativas en el exterior.

En la investigación sobre mujeres en la inserción de las ingenierías se encontró que la mayoría desean trabajar al terminar la carrera; sin embargo, consideran que existen mayores oportunidades para los hombres en el mercado laboral, situación que las coloca en desventaja, y para contrarrestar lo anterior ellas deben prepararse mejor (Razos, 2008). En el estudio de Carrasco y Valenzuela (2021) las metas personales de las mujeres que estudian ciencias apuntan

principalmente al desarrollo profesional especialmente a lograr una buena inserción en el mundo laboral.

Por su parte, se denota que los estudiantes de Trabajo Social tienen diversas expectativas tanto en el ámbito académico como laboral. Frente al primero, a corto plazo conseguir el título y tener una mayor experiencia en el ámbito práctico de la profesión; a largo plazo desean continuar su formación en estudios de posgrado enfocados en el ámbito educativo, empresarial o de conflicto armado. En concordancia a lo dicho, tienen como expectativa laboral, desempeñarse en las áreas de educación, conflicto armado, formulación de proyectos, salud e investigación.

Resultados similares se encuentran en la investigación desarrollada por Herrera y Monsalve (2012) donde los estudiantes de Trabajo Social expusieron tener expectativas de adquirir mayores experiencias o conocimientos que nutran su formación y promuevan el crecimiento en ámbitos teóricos y técnicos de la carrera; y expectativas laborales en el área de la educación, salud, familia e infancia.

En este punto, cabe mencionar que los dos grupos de estudiantes presentan altas expectativas para continuar con su formación académica e insertarse en el mundo laboral. A su vez, se proyectan en áreas académicas y ámbitos de trabajo considerados aptos para el género opuesto, lo cual denota una transgresión al mandato social de género que encasilla a hombres y mujeres en determinadas áreas laborales.

En definitiva, se tiene que la integración académica de las mujeres de Ingeniería Mecánica está marcada por un rendimiento académico alto, medio y bajo, sobrecarga académica, aplicación de estrategias de aprendizaje cognitivas-motivacionales, y con grandes expectativas laborales y académicas; con docentes que si bien tienen un alto nivel académico no poseen una pedagogía óptima e implementan pocas estrategias de enseñanza. Por otra parte, la integración académica de

los estudiantes de Trabajo Social se caracteriza por un buen rendimiento académico, obtención de habilidades de lectoescritura, adaptación de estrategias de aprendizaje cognitivas-gestión de recursos, y con docentes que proponen múltiples estrategias de enseñanza.

En este sentido, las experiencias académicas positivas y un desempeño académico adecuado reforzarán las percepciones acerca de los beneficios económicos y de otra naturaleza, que derivan como consecuencia de la culminación de los estudios (Cabrera, Castañeda, Nora y Hegnstler, 1992, citado en Torres, 2012). Además, Tinto (1987) expone que la reevaluación del compromiso con la meta de graduarse se encuentra más fuertemente determinada por la integración académica. En suma, mientras más se consolide el compromiso del estudiante con la obtención de su grado y mejor sea su rendimiento académico más probable es que el estudiante permanezca en la institución.

7.2.3. Integración social de las estudiantes de Ingeniería Mecánica y los estudiantes de Trabajo Social

El modelo desarrollado por Tinto (1987) para el estudio de la permanencia incluye la variable de integración social que abarca el desarrollo y la frecuencia de las interacciones positivas con docentes y pares, y la participación en actividades extracurriculares. En este sentido, en el presente apartado se describen y analizan las experiencias y percepciones de las y los estudiantes frente a la interacción con el profesorado, la interacción con los pares académicos (trabajo en grupo, integración extraacadémica), y las actividades extracurriculares.

Las interacciones entre las estudiantes y los docentes de Ingeniería Mecánica se desarrollan solo en el aula de clase. Las experiencias y percepciones de las mujeres divergen. En ese sentido, un grupo menciona que la interacción en las clases es de enseñanza/aprendizaje, respeto, confianza y cordialidad. A su vez, exponen que los docentes son menos estrictos en cuestiones de trabajos

finales o notas, esto se puede atribuir a una representación mental de lo que creen significa ser mujer, es decir, se le asocia a lo afectivo y genera paternalismo.

No obstante, existe otro grupo, que expresa haber tenido experiencias discriminatorias o desiguales en el aula de clase, tales como: desvalorizar o ridiculizar preguntas emitidas, no calificar objetivamente, dirigirle todas las preguntas en las clases y cuestionar su ingreso al programa, habilidades y aprendizaje. Y otro grupo que menciona no haber vivenciado un trato discriminatorio, pero sí escuchar casos de compañeras donde los docentes les cuestionan su decisión de estar en la carrera o donde emiten mensajes machistas.

Pues si llegar a escuchar un caso que un profesor -no vi con él- de o sea por el hecho de ser mujer a las compañeras se la tenía montada, como que les hacía muchísimas preguntas, usted porque está estudiando esto, le cuestionaba la carrera (EIP1IM21S8).

Conozco niñas que tuvieron que salirse de la materia porque no se sentían, o sea no por así decirlo no aguantan el trote si porque él ya era muy insistido o en que todas las preguntas a usted, todas las preguntas a usted, a usted (EIP4IM19S5).

En la investigación desarrollada por Razo (2008), las estudiantes de ingeniería vivencian experiencias similares, dado que la mayoría de las entrevistadas reconoce que dentro del salón de clase o laboratorio los maestros no tienen trato diferencial, son amables y respetuosos. Sin embargo, se presentan casos donde los docentes no responden a sus dudas, son indiferentes frente a su participación y docentes machistas que emiten mensajes misóginos. En el estudio de Peña y Buschiazzo (2006), se expone que algunos profesores efectúan comentarios machistas en torno a la incorporación de la mujer ingeniera en sus aulas de clase: “ustedes no debieran estar aquí, debieran estar en su casa cocinando porque esto es muy difícil” y “, la niñita no hizo las tareas en la casa vaya a lavar la loza” (pp. 116-117).

Las experiencias de los estudiantes de Trabajo Social respecto a la interacción con el profesorado son diversas. En este sentido, se presentan tres tendencias. En la primera consideran

que la interacción se da de forma horizontal y prima el trato igualitario, el respeto, la empatía, el apoyo, y la comprensión por las dinámicas del estudiante. Una segunda tendencia, en la que experimentan un trato favorecedor en términos académicos por los docentes hombres, traducidas en ser benevolentes con las notas, errores de lectoescritura, ser flexibles con trabajos y opiniones, y generar lazos extraacadémicos. Una tercera tendencia, menos representativa en la que se tienen discrepancias frente a planteamientos y forma de enseñanza del profesorado; y se emiten comentarios estereotipados sobre la expresión de género del estudiante. En palabras de los estudiantes:

Yo personalmente sentía que se daban ciertos favoritismos en el término de entablar una amistad extraacadémica o compartir momentos que quizás no con una estudiante, ósea ese tipo de cuestiones que se van generando lazos de manera diferencial. No podemos negar la influencia que tiene ese tipo de relaciones en el momento de emitir notas conceptos académicos, entonces creo que la subjetividad entra en juego en ese instante de calificar a uno, quizás no eran tan duros con algunos errores gramaticales o de interpretación (EIP3TS22S10).

Siendo sinceros muy agradable, incluso llegué como a formar una red de apoyo con una profesora en específico que muchas veces como que se salió de su papel de docente y digamos que actuó incluso como una amiga, entonces ha sido una experiencia muy buena por lo general creo que la comunicación docente estudiante en la escuela de Trabajo Social es muy buena porque uno no siente esa diferenciación como de roles de yo soy docente estoy arriba y ustedes estudiantes están abajo (EIP4TS19S5).

En síntesis, la experiencia de la interacción con los docentes es diferente para los dos grupos. Mientras que en Trabajo Social existe una interacción horizontal donde se comprende al estudiante, se tiene tratos favorecedores y se generan relaciones extraacadémicas; la interacción con el profesorado en mecánica solo se presenta en el aula de clase y en ocasiones está atravesada por experiencias de discriminación y desigualdad.

Frente a lo mencionado, Swail (1995) citado en Torres (2012) expone que la interacción entre el profesorado y el estudiante es un factor esencial en la habilidad de este para persistir en la universidad, a la par que incrementa su nivel de satisfacción. No obstante, la interacción extraacadémica resulta aún más beneficiosa para el incremento de la retención, dado que impacta positivamente los valores y actitudes de los estudiantes, la elección de su carrera, su persistencia y su desarrollo cognitivo (Pascarrela y Terenzini, 1991, citado en Torres, 2012). En esta misma línea Astin (1977) citado en Torres (2012) afirma que los estudiantes que interactúan con el cuerpo docente de la institución se sienten más satisfechos con el ambiente universitario.

Para finalizar, en la interacción con el profesorado se encuentran tratos favorecedores entre docente-estudiantes hombres y situaciones de discriminación entre docente-estudiantes mujeres. Como lo exponen Hardy y Jiménez (2001) “la escuela refuerza los papeles de género. No solo los textos escolares reproducen la sociedad patriarcal, docentes de ambos sexos aceptan y hasta exigen conductas diferentes de niños y de niñas, reforzando las relaciones de poder favorables para hombres” (p. 80).

Ahora bien, la interacción de las estudiantes de Ingeniería Mecánica con sus pares académicos se caracteriza por la creación de vínculos y relaciones interpersonales fuertes con el sexo opuesto, donde prima el respeto, la colaboración y la amabilidad; y rescatan que a diferencia de las mujeres no son competitivos, ni conflictivos. Resultados similares, se encuentran en el estudio de Razo (2008) donde las mujeres de ingeniería exponen interactúan mejor con los varones, debido a que predominan en el aula y sus compañeras son competitivas, sensibles, aburridas y criticonas.

No obstante, un grupo de estudiantes señalan que sus compañeros hombres en ocasiones han minimizado sus emociones y subestimado su trabajo. En lo que refiere al ámbito

extraacadémico las estudiantes no solo conciben a sus compañeros como pares académicos sino como amigos, es decir, se han creado relaciones interpersonales de afecto. Asimismo, con ellos comparten e interactúan en otros espacios sociales.

Sí, mis amigos que digo que son pocos en los primeros meses salía a lugares paseos y son amigos no de la universidad sino de la vida (EIP3IM19S5).

Las estudiantes tienen una percepción optimista sobre la creación de grupos de estudio dado que estos espacios permiten la retroalimentación y colaboración en términos académicos. Sin embargo, frente a las dinámicas de los trabajos en grupos tienen opiniones contrapuestas. Por un lado, las que prefieren realizar trabajos con sus compañeros hombres porque han tenido experiencias positivas y consideran que son más serios y atentos; y, por otro lado, las que no les agrada trabajar con hombres porque son desordenados, incumplidos, no tienen habilidades de lectoescritura, no tienen en cuenta sus opiniones, y la sobrecargan con los trabajos dado que siempre tienen que arreglar redacción y organizar los documentos. En palabras de las participantes:

Son horribles porque esto sí supongo que son como por crianza que ellos suponen que está bien mandar una cosa fea y desordenada y ni siquiera que esta fea y horrible, es que no es legible, no está ordenada no tiene, cosas que se supone son básicas, normales eso me molesta porque casi siempre yo soy la que arma documentos y arma diapositivas, entonces tengo que hacer mi parte más eso (EIP2IM20S8).

Por su parte, los estudiantes de Trabajo Social tienen una percepción asertiva en lo que refiere al ambiente grupal, los trabajos en grupo y la integración extraacadémica. En este sentido, exponen que han logrado establecer vínculos sociales con la mayoría de los de su cohorte y de otras cohortes donde prima el respeto y el aprendizaje, crear relaciones interpersonales de afecto con sus compañeros/as de carrera, compartir en espacios extraacadémicos y realizar salidas de integración social. En el escenario de las clases virtuales, el reconocimiento y creación de vínculos

sociales fue posible a partir de la comunicación en redes sociales, y la participación en las marchas de protesta social.

Bueno, puedo decir que entablé relación muy buena con casi todas mis compañeras, no tuve algún incidente, algún malentendido con alguna de ellas, fue bastante bueno, creo que me volví amigo de casi todas las de mi cohorte y algunas cohortes más, por la facilidad de que técnicamente eran muy pocos hombres y eran muchas mujeres, entonces sentía que daba cierta facilidad de relacionamiento, de compartir con ellas, que permitía establecer vínculos (.) y además de que los trabajos siempre terminaba con mujeres, con algunas pasaba más tiempo extra académico, salía, o ese tipo de cuestiones, pero generalmente fue un trato muy bueno (EIP3TS22S10).

En el trabajo en grupo con sus pares académicos se presentan tres situaciones. En la primera, estudiantes que han adquirido la habilidad de trabajar en diferentes grupos, y ser comprensivo con los tiempos y situaciones. En la segunda, una falta de adaptación a los grupos de trabajo, problemas por impuntualidad en las entregas, y cuestionamientos de sus conocimientos y habilidades académicas. En la tercera, estudiantes que prefieren o sienten más agrado el trabajo en grupo con mujeres debido a la disciplina, articulación, dedicación, responsabilidad y organización que le ponen al trabajo; situación contraria al trabajar con hombres debido a que no existe disciplina y se realiza todo a último momento. Como lo enuncian los participantes:

Sentí que trabajando con las mujeres fue más disciplinado casi todos los grupos, pero generalmente me sentí más a gusto en términos con mujeres porque sentía que ellas tenían una mayor disciplina en el ámbito académico y en el término de dedicación y esas cuestiones, con los hombres no fue así. Fue (risas) todo lo contrario de que hay estar jalando, presionando, entonces no las mujeres siempre cuando trabaje con ellas, fue muy fácil la interacción no estaba el grupo en un constante pleito sobre desarrollar actividades de cada uno que sabe que debe hacer (EIP3TS22S10).

En definitiva, la interacción con los pares académicos en los dos grupos se caracteriza por relaciones interpersonales óptimas con el sexo opuesto libres de discriminación o violencia, y el establecimiento de amistades con las que se comparten en espacios extraacadémicos y sociales. Asimismo, un aspecto a considerar es la situación de las mujeres de Ingeniería Mecánica que expresan que sus compañeros no desempeñan las habilidades requeridas en el trabajo grupal; en contraparte los estudiantes de Trabajo Social dejan clara la preferencia en trabajar colectivamente con compañeras debido a sus cualidades académicas.

La interacción con pares y el establecimiento de nuevas amistades son las estrategias más reconocidas de integración social. Al respecto, en estudios se ha encontrado que el soporte de los amigos está directamente relacionado con la permanencia de los estudiantes en la universidad (Tinto, 1975; Pantages y Creedon, 1978; Astin, 1977; citados en Swail, 2003). En la misma línea Braxton et. al (1997, citado en Tillman, 2002), enuncian que aquellos estudiantes que no invierten tiempo, energía y recursos en desarrollar relaciones sociales con sus compañeros, no se apropian de la institución en el mismo nivel que aquellos que sí lo hacen.

Frente a la participación de las estudiantes de Ingeniería Mecánica en las actividades extracurriculares se tiene que la mayoría de ellas fueron o son integrantes de grupos o semilleros de investigación, en las áreas de físico mecánica, biomédica, manufactura, aeroespacial, robótica; lo cual les ha permitido ampliar y fortalecer sus conocimientos, así como obtener nuevas habilidades. Sumado a ello, participan activamente los domingos en vecinos y amigos un espacio de esparcimiento, arte y cultura, frente a esto opinan que es una forma de salirse de la rutina académica y poder recrearse. No obstante, se debe mencionar que ninguna de ellas participa en grupos artísticos o selecciones deportivas UIS, clubes de lectura, organizaciones estudiantiles, representaciones estudiantiles o en eventos académicos o culturales.

Grupos culturales no jamás, estoy en el semillero acá de mecánica de ingeniería manufactura, pero así grupos culturales no. (...) Pues, me parece que es un aporte súper positivo porque hay tú te vas a encontrar con temas que de pronto uno no sabe, nunca ha visto, nunca ha tenido en cuenta, entonces al tratar desarrollar el proyecto uno pues va adquiriendo conocimientos que de pronto ha vivido en la carrera, entonces es una manera muy buena de ampliar el conocimiento [...] Yo la verdad, poco de eso porque no sé, siempre estoy ocupada, a veces vengo los domingos a vecinos y amigos, a caminar o hacer ejercicio, pero así eventos culturales no suelo asistir mucho (EIP5IM21S6).

Situación contraria en los estudiantes de Trabajo Social, dado que su participación en actividades extracurriculares es altamente significativa. En este sentido, la mayoría de ellos participan activamente de los eventos culturales y recreativos como semana cultura UIS, teatro, danzas, cuenteros, conciertos, vecinos y amigos, entre otros; consideran que estos espacios les generan un sentido de pertenencia y orgullo, permite darle un enfoque cultural a la vida académica, posibilita el esparcimiento social, extraerse de lo académico y obtener experiencias únicas. Sumado a ello destacan la calidad de los eventos y de los grupos artísticos.

Participo fue como asistente, ósea de teatro, de cuentero, de algunas semanas de danza en el Luis a calvo, tambora y ese tipo de cuestiones si participo pero como asistente, eso trajo beneficios porque son escenarios que uno no tiene en el día a día, ósea que si no fuera por la universidad no tuviera ni idea de ese tipo de cuestiones culturales, si creo que he aprovechado esos espacios en los que he podido de asistir porque considero que son aspectos importantes lo cultural, la formación académica no desligarse del todo sino intégralo como tal (EIP3TS22S10).

También tienen una alta participación en grupos o semilleros de investigación (Dignitas, Grupo en Población, Ambiente y Desarrollo, y el Observatorio Regional de Desarrollo Sostenible) que les han permitido ampliar sus conocimientos y habilidades en la investigación, vincularse con proyectos, establecer relaciones sociales y brindar oportunidades académicas y laborales. Así

como en grupos artísticos (tuna y teatro) y deportivos (karate) y asignaturas deportivas como fútbol sala y atletismo; que les ha permitido tener mayor interacción social

Pero el estar en el grupo, muchos talleres me han fortalecido esos vacíos tan pailas que tenía con la sola materia, yo siento que si viera solo materia y fuera ahorita donde casi todas las materias le han pedido proyectos de investigación yo estaría pal perro, pero digamos que, gracias a eso, eso me ha ayudado a fortalecer muchas cosas, la verdad si, como lo que ha sido reacción, métodos de buscar o cosas así, es muy bueno los semilleros (EIP7TS24S5).

Asimismo, se debe rescatar la participación en clubes de lectura, representaciones y organizaciones estudiantiles, espacios asamblearios, eventos académicos, centros de estudio, revistas y publicaciones académicas. Espacios y eventos que les han permitido obtener habilidades de lectoescritura, edición y producción de escritos, fortalecer el ámbito político, tener discusiones frente a la acción profesional y establecer lazos de amistad.

Otro espacio que aproveche bastante fue el club de lectura, yo estuve matriculado tres veces si no estoy mal en el club de lectura, eso me sirvió sobre todo a leer (EIP3TS22S10). Una vez estuve militando en una organización bien curiosa y pues también el tema de la revista como espacio académico y espacio físico. Digamos en el ámbito académico el militar en x organización digamos en formación política fue muy interesante y enriquecedor y digamos que también académicamente fue el tema de la revista pues entender cómo es el proceso editorial, la producción de una revista, sus pasos partes importantes (EIP5TS21S8).

En síntesis, se puede afirmar que la participación en las actividades extracurriculares como una experiencia de aprendizaje que incrementa la perspectiva teórica y cognitiva del salón de clase (Warner y McLaughlin, 1996, citado en Torres, 2012) se presenta de forma diferente en los dos grupos. Mientras que en los estudiantes de Trabajo Social la participación es altamente significativa, las estudiantes de Ingeniería Mecánica tienen una participación baja en los espacios,

actividades, eventos, y lugares que ofrece la institución para la integración social y el desarrollo extracurricular.

La importancia del co-currículo en la persistencia de los estudiantes se sustenta en investigaciones, que demuestran que involucrarse en actividades fuera del salón de clase puede afectar positivamente la habilidad de pensamiento crítico de los estudiantes y otras formas de desarrollo cognitivo. Además, tiene un impacto positivo sobre los logros educativos, dado que ingresan a la universidad con aspiraciones altas y forman grupos con estudiantes pares que les ayuda a reforzar sus metas. Asimismo, la participación en actividades extracurriculares en posiciones de liderazgo tiene un impacto sobre el éxito que estos obtienen en sus carreras después de obtener su título (Pascarella y Terezini 1991, citado en Torres, 2012).

Para finalizar, se encuentra que la integración social de las estudiantes de Ingeniería Mecánica está atravesada por una buena interacción con sus pares académicos, pero con una escasa interacción con el docente y baja participación en las actividades extracurriculares. Por su parte, la integración social de los estudiantes de Trabajo Social marcha de forma óptima debido a que poseen una buena interacción con los pares académicos y docentes, y una alta participación en las actividades extracurriculares. Según Swail (2004), la investigación ha encontrado que la integración social es relevante en la retención y por ello es importante ayudar a los estudiantes a integrarse socialmente al campus. A su vez, Tinto menciona que el compromiso institucional se ve altamente influido por la integración social, lo cual tienen un impacto en la decisión de persistir (Donoso y Schiefelbein, 2007).

7.2.4. Programas de Apoyo del Sistema de Excelencia Académica (SEA)

La Universidad Industrial de Santander tiene como misión contribuir con la excelencia académica de las y los estudiantes, para ello, desarrolla programas de acompañamiento que

posibilitan el logro de la formación integral, las expectativas personales, y la culminación de la trayectoria académica en los tiempos establecidos (UIS, 2014). En este sentido, desde el año 2013, el Programa de Apoyo del Sistema de Excelencia Académica (SEA), articula una serie de programas como MIDAS²³, ASAE²⁴, FPC²⁵, MANSA²⁶, SEA Biblioteca, mentorías²⁷ y SEA apoyos Socioeconómicos²⁸; con el objetivo de disminuir la deserción académica e incidir en la permanencia de los y las estudiantes.

Estos programas, buscan otorgarle protagonismo al estudiantado en tres momentos: antes de ingresar a la educación superior, identificando factores de riesgo asociados a las falencias o vacíos académicos; durante el ingreso, realizando la caracterización de las variables cognitivas, académicas, biosocial y económicas, y la permanencia, con estrategias diseñadas según el grado de vulnerabilidad, manteniendo una constante revisión en la trayectoria académica de las o los estudiantes (Ministerio de Educación, 2015).

El Sistema de Excelencia Académica – SEA [...] tiene una concepción integral porque aborda diferentes dimensiones y reconoce que el rendimiento académico está influenciado

²³ Modelo de Intervención Integral para Disminuir la deserción y la retención Académica en los estudiantes del ciclo básico de ingeniería y ciencias de la UIS.

²⁴ Atención, Seguimiento y Acompañamiento a los Estudiantes matriculados en asignaturas de matemáticas.

²⁵ Fortalecimiento Pedagógico Cognitivo.

²⁶ Está encargado del acompañamiento académico a los estudiantes de la Universidad en las áreas de Matemáticas, Física, Química, Geometría Descriptiva e inglés en la Biblioteca Central durante los períodos de parciales y en la semana de evaluaciones finales

²⁷ El programa Mentorías SEA-UIS tiene como objetivo principal brindarles a los beneficiarios del programa Generación E que se encuentran matriculados en la Universidad.

²⁸ Mediante servicio de comedores, auxiliaturas estudiantiles, residencias masculinas o auxilio de sostenimiento femenino.

por una multiplicidad de variables, lo cual implica desarrollar estrategias de carácter multidimensional en tres momentos: antes de la inscripción a la Universidad, en el ingreso a la educación superior y durante la trayectoria académica (UIS, 2022, párr.3).

En relación con lo mencionado, desde la dimensión académica del SEA (Área de matemáticas, lenguaje, ciclo básico de ingenierías y ciencias y competencias genéricas y ciudadanas), se busca fortalecer las capacidades adquiridas en la formación secundaria, potencializar a través de tutorías o mentorías los vacíos conceptuales y brindar orientación antes las dificultades académicas (UIS, 2020) “la mentoría es otra forma de interacción que permite la integración y puede manifestarse de diferentes formas, donde lo importante es el efecto que produce en la persistencia de los estudiantes en situación crítica” (Torres, 2012, p.104).

Desde las experiencias de las estudiantes de Ingeniería Mecánica se logra evidenciar una variedad de opiniones frente al acompañamiento tutorial o de mentorías que se ofrece desde esta dimensión; si bien para algunas estudiantes representan una oportunidad valiosa en los primeros semestres de ciclo básico, por ser espacios personalizados en los cuales se resuelven dudas frente a los temas tratados en las clases, esto se limita a los primeros tres semestres, sin trascender a las materias de su pensum académico que tiene un mayor nivel de dificultad y que requieren de un acompañamiento que evite la deserción de las estudiantes.

Bastante bien, o sea, fue de MUCHISIMA AYUDA en los primeros semestres a ver ido a esas tutorías, porque uno practica mucho, tiene una atención mucho más personalizada de las que tiene en clase, entonces diría que fue de gran ayuda () [...] Pues más que todo en la parte de ciclo básico, ya cuando se llega a este punto son poquitos los tutores que hay, son más que todo ciclo básico (EIP5IM21S6).

Por otra parte, algunas estudiantes consideran que estos espacios son deficientes en la medida en que no logran suplir los vacíos que se tienen frente a los temas propuestos en el

desarrollo de las clases; por consiguiente, se tiende a acudir a compañeros/as de semestres adelante con experiencia en los temas o prefieren investigar por cuenta propia. En otros casos se acude a pagar clases o tutorías en espacios particulares. Lo expuesto así se manifiesta:

La verdad, son como malas, [...] no las he necesitado de a mucho porque como les dije tengo amigos en semestres más altos y usualmente les digo a ellos, primero y si ellos no pueden, pasó con el profesor, la verdad no suelo pasar mucho con tutorías, alguna vez fui a uno o dos y las detesté y no volví, entonces como que no, pero tengo amigos que son como tutores o han ido y les ha ido como bien, además en este nivel o desde sexto ya no hay (EIIP2IM20S8).

Algunas, pero me parecían muy malas, pésimas, algunas de biblioteca, pero más de lo mismo entonces era como ¡Basta! Y si no, pues el último recurso DICLASE, que es privado (EIIP7IM22S9).

Por su parte, los estudiantes de Trabajo Social manifiestan la ausencia de esta herramienta académica para las Ciencias Humanas, dado que las tutorías se centran en las ingenierías y la preparación para los exámenes de inglés. En algunos casos, los estudiantes deben buscar el apoyo de pares académicos de semestres adelante, y contar con la disposición de tiempo que estos/as tengan; de igual manera, esto representa una desventaja por la ausencia de auxilios económicos que permitan el sostenimiento de los y las estudiantes de ofrecen su tiempo en el apoyo de los vacíos académicos que tiene en Trabajo Social, “los consejeros y los asesores pueden intervenir para guiar a los estudiantes por el camino correcto y aconsejarles tomar una carga adecuada. Las instituciones deben invertir en [...] asistir al estudiante en su logro educativo” (Torres, 2012, p. 105). Lo anterior, así lo expresan:

Yo creo que deberían a ver más tutorías en Trabajo Social, pues en materias propiamente de Trabajo Social porque casi no hay, ósea sí hay muchos chicos y chicas que a veces como de primeros semestres te buscan a veces a ti preguntando alguna cuestión y claro pues tú

le apoyas y demás, pero tú no tienes el tiempo y la dedicación que tendría alguien como tutor y que tiene el reconocimiento económico que sería lo ideal (EIIP2TS21S8).

Realmente las tutorías en nuestra maravillosa Facultad de Humanidades son inexistentes o sea si tú quieres una tutoría fue porque realmente te pusiste a indagar y quién es así bien Melo en esta materia y organicemos entre todos y hacemos una tutoría, pero digamos así que tú digas la universidad nos proporcionan los elementos, los espacios y las auxiliaturas para que se den esas tutorías en ciencias humanas son nulas. Tienen que gestionarse del estudiantado para el estudiantado (EIIP5TS21S8).

La dimensión biopsicosocial se focaliza en mantener la salud física y mental del estudiantado, desde la Organización Mundial de la Salud (OMS) se define a las universidades promotoras de la salud como “aquella que incorpora el fomento de la salud a su proyecto, con el fin de propiciar el desarrollo humano y mejorar la calidad de vida de quienes allí estudian” (p. 104). Es así como los y las estudiantes de Trabajo Social e Ingeniería Mecánica, coinciden en dos aspectos. En primer lugar, se presenta una amplia demanda en los servicios de consultas asistenciales en medicina general, urgencias, odontología, fisioterapia, oftalmología, optometría, espalda sana, servicios de laboratorio y la atención en enfermería, precisamente por el grado de compromiso por parte sus profesionales, la atención optima, los auxilios económicos para solventar exámenes o implementos para la salud visual (gafas, lentes etc.), y los medicamentos de calidad que ofrecen, logrando satisfacer las necesidades el estudiantado. De esta manera se manifiesta:

Increíblemente efectivos inmediatos eso sí me deslumbraron bastante porque imagínate acostumbrado toda la vida a la EPS, acá fue como tengo esto y fue como listo tenga esta orden y en la ventanilla del lado de allá le dan medicamentos, listos. Ya al momento [...] dan los medicamentos como si nada y chao, fue increíble (EIIP5TS21S8).

Los servicios de salud de la universidad son muy buenos, que a veces la demanda no es suficiente, es cierto, pero el servicio que se presta creo que es muy bueno [...], aparte que el valor que tú pagas es mínimo de lo que puedes recibir (EIIP5TS21S8).

No obstante, en segundo lugar, las opiniones frente a los servicios de apoyo psicosocial distan de este panorama, la ausencia de citas en el área de psicología y el mal concepto que tiene el estudiantado en la atención por parte de las/os profesionales, son las dos experiencias que mayor incidencia presentan “el ingreso a la universidad es un escenario propicio para que los jóvenes, especialmente los que presentan factores de riesgo psicosociales previos, puedan manifestar diversos trastornos psicológicos” (Barrera et al., 2019 citado en Valenzuela et al., 2021, p.130). Lo expuesto frente a la deficiencia en el servicio, se contrapone con la misión definida en la política del SEA para el área de la salud mental, “el propósito es desarrollar un proceso de intervención a nivel asistencial, preventivo y promocional que se constituya en un espacio de reflexión, generador de hábitos saludables y reestructurador de esquemas afectivos, cognitivos y comportamentales para alcanzar una mejor salud mental” (UIS,2022, párr. 6).

La única experiencia mala que tuve con algún personal bienestar fue con una trabajadora social, porque íbamos entre varios compañeros con un caso fuerte y nos la encontramos saliendo de bienestar, le dijimos cómo por favor necesitamos ayuda y nos dijo saquen cita y se fue (EIIP5TS21S8).

Saqué una cita en psicología, bueno con la psicóloga de acá el método conductual que usa pues no fue el apto para mí así que tuve que pasar por la otra de la facultad de salud, y no me volvieron a dar citas por lo mismo porque no hay (EIP10TS18S3).

Al respecto, Alarcón (2019), resalta el cuidado que debe tener las instituciones universitarias en la salud mental de sus estudiantes, como garantía esencial en la trayectoria académica:

Hoy en día, al prestarle más atención que hace algunas décadas, [...] de cuadros clínicos de severidad diversa, dentro de los cuales predominan estados de depresión y ansiedad. La responsabilidad institucional se extiende a tareas de prevención, constante apoyo ambiental, disponibilidad de oficinas y personal a cargo de labores de diagnóstico

temprano, variado manejo inicial y pertinentes disposiciones adicionales, dictadas por una evaluación integral del caso individual. El impacto positivo de medidas de esta naturaleza ha de ser evidente (p.220).

La dimensión socioeconómica, cuenta con diversos programas que tiene el objetivo minimizar las dificultades sociales y económicas del estudiantado, mediante el servicio de comedores; las auxilias estudiantiles de carácter administrativo, docente, de extensión e investigación; auxilias del servicio de comedores y cafetería de bienestar; combo saludable; auxilio de sostenimiento femenino (UIS, 2022, párr., 15-16).

En este sentido, los estudiantes de Trabajo Social ratifican la importancia de ser beneficiarios del comedor estudiantil, ofreciéndoles según el objetivo del servicio “una alimentación nutritiva y balanceada, para contribuir a mejorar su calidad de vida y así evitar su deserción o aumento del tiempo de terminación de su plan de estudios” (UIS, 2016, p. 1).

Pues actualmente tengo el beneficio de combos saludables y ha sido una ayuda grandísima, porque ya no me tengo que preocupar por almorzar o tener que correr hasta mi casa, me he podido dedicar más en mi trabajo en esas horas pues por la facilidad que me da (EIIP11TS24S6).

En igual medida, tanto las estudiantes de Ingeniería Mecánica como los estudiantes de Trabajo Social han hecho parte de las auxilias estudiantiles, resaltando la flexibilidad en los tiempos que ofrecen para compartirlos con las cargas académicas; los logros y aprendizajes obtenidos; los ingresos económicos que les permite el sostenimiento durante los periodos en los que son beneficiarios/as, y la experiencia que les otorga posteriormente en el desempeño laboral. No obstante, esperan que se logre ampliar la oferta de cupos y así beneficiar a un mayor número de estudiantes.

La verdad pues al ser una auxiliatura es muy flexible con la parte de los horarios y la parte como yo manejo mi tiempo, pues desde que cumpla en una cosa y no descuide la otra () Hay mucho por hacer, o sea no sé si la universidad no destina los suficientes recursos o de verdad hay muchísimo por hacer [...] varios intentos de entrar en una auxiliatura con el SEA porque a mí me hubiera interesado hacer tutorías, yo siento que puedo aportarles a los estudiantes y varias veces me he inscrito, pero tampoco no han recibido. una vez me llamaron y me dijeron sí, sí tiene el trabajo sí seguro, y yo bueno está bien; no me volvieron a llamar y no volví a saber nada de eso (EIP7IM22S9).

La dimensión cognitiva, “es el conjunto de procesos de pensamiento que permiten al ser humano desarrollar la capacidad de relacionarse, actuar, analizar, crear y transformar la realidad” (UIS, 2022, párr.2). Esta dimensión interviene en los primeros acercamientos del estudiantado con la institución, a través de los módulos a estudiantes de nuevo ingreso, a grupos especiales de distintos niveles y consulta individual especializada de Psicopedagogía. Si bien todos los y las estudiantes deben participar, no se recuerda como algo que tenga mayor significado en su proceso de admisión e ingreso o no se recuerda como algo de trascendencia.

En este orden de ideas, los programas asociados al bienestar universitario se enfatizan en la Ley 30 de 1992, artículo 117, “las Instituciones de Educación Superior deben adelantar programas de bienestar entendidos como el conjunto de actividades que se orientan al desarrollo físico, psicoafectivo, espiritual y social de los estudiantes, docentes y personal administrativo” (Párr. 1). Asimismo, se entiende desde el modelo de retención como un aspecto de vital importancia en la interacción entre el estudiantado y la institución, asociándose como un factor positivo en reducir la deserción académica. Billson y Brooks-Terry (1987) citado en Torres (2012), afirman que, “es responsabilidad de la institución la prestación de servicios y programas para apoyar a los estudiantes a través del sistema y que el descuido de hacerlo [...] puede dar lugar a mayor abandono” (p.48).

En definitivas, los programas planteados y sus estrategias de puestas en marcha se deben orientar según la experiencia de Ladino (2020), a satisfacer los requerimientos particulares del estudiantado tanto a nivel académico como personal; asimismo, “favorecer sus habilidades y potencialidades, así como aportar con opciones específicas, un mejor estado de calidad de vida en referencia con el que cuentan al momento de su ingreso a la universidad” (p.8).

7.2.5. Recursos o infraestructura de la Institución

Otro aspecto que desde el modelo organizacional permite la permanencia de los y las estudiantes en las instituciones de educación superior son los recursos, infraestructuras y dotación de espacios que les permita el desarrollo de sus programas. Al respecto, las estudiantes de ingeniería enfatizan especialmente en los laboratorios por los objetivos que dispone el programa, “la ingeniería mecánica tiene el propósito de dignificar el trabajo humano a través del diseño y construcción de equipos, sistemas y máquinas que contribuyan a la disminución de su esfuerzo físico al tiempo que mejoran su calidad de vida” (UIS, 2022, párr.1).

No obstante, desde sus experiencias es necesario innovar en los componentes que constituyen dichos laboratorios, las maquinarias presentan fallas o algunas no tiene el suficiente mantenimiento por lo cual se dañan; en el caso de materias específicas de soldaduras, deben dirigirse a las instalaciones del SENA, dado que la universidad no tiene los recursos materiales y humanos que permitan cumplir con los requerimientos de la materia. Así lo recuerdan:

Los laboratorios están como crujiendo un poquito, porque no tiene muchas cosas y tienen equipos que son muy delicados; en pandemia no se les hizo mantenimiento y se dañaron o se pegaron o digamos que aquí botaron el manual de una máquina y no saben cómo usarlo, son un poquito dejados, pero digamos que hay otras que están bien, y otros abandonados (EIIP2IM20S8).

pues es que como dijo ahorita por lo menos estoy viendo una materia que se llama de taller de maquinaria y todo lo que tiene que ver con laboratorios, taladro y soldadura nos

tuvieron que ir a ver clases al SENA, porque estos laboratorios están desde pandemia que no los han tocado (EIP6IM21S6).

Una particularidad expuesta por las estudiantes en la escuela de Ingeniería Mecánica, son los espacios destinados al uso de los baños. Las mujeres hasta hace unos años no disponían del servicio de baños en el edificio, debido a las incomodidades que ellas presentaban decidieron abrir un solo baño, el cual actualmente tiene sus sanitarios inoperantes; asimismo, en el segundo piso abrieron baños mixtos, siendo rechazado por las estudiantes por el grado de inseguridad e incomodidad que les ocasiona.

Hay un caso que me parece extraño y es que en el edificio de Ingeniería Mecánica solo tenemos un baño. Tenemos únicamente este baño y en ocasiones está solo o muy lleno con otras personas de otras escuelas y solo sirven dos inodoros, es muy complicado esa parte. Y qué segundo y tercer piso son mixtos (risas) por favor yo no voy a entrar ahí (EIP8IM20S8).

Cuando entramos en primer semestre no había baño de mujeres y creo que no están marcados que son de mujeres. El tercero y el segundo son baños de hombres, a no el segundo es mixto, pero es de hombres, o sea uno no va a entrar donde están los orinales, y un baño cerrado y eso es feo porque imagínate, para ir al baño. Y lo otro es que este baño, recién lo hicieron venia muchísimas chicas de otras carreras, y ahora solo sirve un baño ().

Por su parte, en cuanto a los estudiantes de Trabajo Social, los espacios que ofrece biblioteca son vistos como una gran ventaja por el material bibliográfico y las bases de datos disponible, el ambiente propicio para estudiar, y el acceso a computadores por parte de estudiante que no cuentan con los dispositivos.

La de biblioteca sí, yo creo que ese fue el mayor beneficio que me brinda la universidad en el ámbito académico, no solo para acceder a documento sino para acceder a bases de datos privadas que de otra manera no tuviera acceso a tales documentos y que me han servido no solo para las clases sino también para un fortalecimiento académico y político

(EIIP6IM21S6).

Biblioteca es el mejor espacio que yo tengo, y durante la carrera logré encontrar el material bibliográfico, entonces biblioteca me parece el mejor espacio en toda la universidad, porque es el lugar que más me permite a mi concentrarme en lo que estoy haciendo y más me rinde el trabajo o más me permite hacerlo, [...] yo siempre he tenido portátil, pero mmm las veces que no he tenido es porque está en mantenimiento y cualquier cosa, la otra vez que me lo robaron que estaba terminando semestre y venir a la biblioteca y tener la posibilidad de acceder a los computadores y el acceso de internet era bien es aceptable eh lo mismo en el CENTIC, aunque yo casi no use CENTIC, la verdad yo era fanático número uno de biblioteca (EIIP1TS22S10).

Ahora bien, Trabajo Social cuenta con espacios propio en la facultad de Ciencias Humanas como lo son el centro de estudios y la revista; sin embargo, desde la experiencia de los estudiantes estos actualmente se encuentran “*desgastado y no siento que tiene las capacidades necesarias*” (EIP10TS18S3); de igual manera, se espera la implementación de casilleros que permita facilitar la cotidianidad de los y las estudiantes “*lo que miro es que la facultad de ciencias humanas no tiene casilleros las demás sí, entonces de pronto para algunas personas es importante porque cargan libros, cuadernos. De pronto la infraestructura de humanas está cambiando vamos a ver que se espera* (EIP9TS20S4).

Frente a lo mencionado, Himmel (2002) citado en Torres (2012) reconoce la importancia de contar con escenarios y servicios apropiados para el desarrollo académico, en miras de contribuir en la permanencia y así evitar la deserción de los y las estudiantes “Bajo este tipo de modelos, [...] les han agregado los beneficios proporcionados por la organización a los estudiantes en cuanto a salud, deportes, cultura y apoyo académico se refiere. Asimismo, [...] han incluido [...] la disponibilidad de recursos bibliográficos y laboratorios (p.40). En este orden de ideas, la disposición de laboratorios, biblioteca, recursos informáticos y bibliográficos, entre otros, presentan avances significativos por parte de la Universidad y sus diferentes escuelas; no obstante,

es indispensable las mejoras continuas, buscando proporcionar una adecuada estancia del estudiantado y con ello contribuir en la permanencia de este.

7.3. Género: trayectoria académica de las mujeres de Ingeniería Mecánica y los hombres de Trabajo Social

En este apartado, se indaga con especial énfasis en la existencia de acoso sexual, estereotipos de género y discriminación de género en la trayectoria académica de las estudiantes de Ingeniería Mecánica y los estudiantes de Trabajo Social. No obstante, desde los lentes de género se reconocen otras dinámicas que emergen en categorías particulares, tales como: feminización y masculinización de los programas académicos; segregación horizontal en la docencia de los programas, cuestionamiento de la identidad u orientación sexual de las estudiantes y los estudiantes, el uso del lenguaje sexista y la percepción de los géneros a través de la trayectoria académica.

7.3.1. Acoso sexual en la educación superior

El acoso sexual, es menos perceptible a otras violencias, por lo tanto, en las Instituciones de Educación Superior se manifiestan a través de chistes, gestos, ofensas, humillaciones, miradas lascivas, piropos, comentarios en doble sentido, insinuaciones, roces, apretones, insultos, abrazos, besos, risas, por mencionar algunos; normalizados en las aulas de clase por los estudiantes/docentes e incluso incorporado en las metodologías de enseñanza (Mingo et al., 2013).

Al respecto, las estudiantes de Ingeniería Mecánica han vivenciado diversas formas en las cuales se manifiesta este hecho, en su mayoría por parte de sus compañeros, a través del uso de redes sociales, miradas incómodas, expresiones verbales de doble sentido, contactos físicos y comentarios destinados al morbo y la sexualización de sus cuerpos. Lo mencionado, se constata con la investigación desarrollada por Ferrer y Bosch (2014) citados en Alonso et al., (2021), donde

se evidencia que efectivamente son las estudiantes quienes identifican el mayor número de casos de acoso y hostigamiento sexual en sus compañeros.

Sí, de hecho, había como dos clases donde sí pasó, ah bueno sí tuve como una especie de acosador en una materia, [...] teníamos que pasar el nombre y la lista, y un tipo agarro mi número y lo sacó de lista de clases y se me quedaba viendo, toda la clase [...] nunca he cancelado materias, pero con esa encantadísima, porque era muy incómodo (EIP2IM20S8).

Yo siento que hay un poquito de acoso de ciertos compañeros, es que no sé si decirlo acoso, yo estoy y me siento incómoda, y es que a mí varias cosas me hacen sentir incómoda, entonces no sé decirles si es primordialmente acoso o qué esas cosas me molestan. No sé cómo ciertas miradas y comentarios que yo sé son como por eso, pero a mí ya me da igual, aunque sé que los hay (EIP2IM20S8).

Esta última experiencia se ajusta a lo descrito por Martínez (2019), quien afirma que, el acoso sexual en las instituciones educativas se suele presentar como un “juego” de “morbo” entre hombres, intentando evidenciar o resaltar su masculinidad “*por los mismos comentarios, uno se acostumbra de tiene buenas tetas, tiene buen culo, pero lo bueno es que no pasa más allá de los comentarios que no debería estar, pero están*” (EIP7IM22S9). Es así como se desarrollan prácticas que se camuflan en la cotidianidad de los espacios educativos, tanto por docentes, como por estudiantes varones “ofreciendo como tributo [...] la exhibición y burla pública del cuerpo y la presencia de las mujeres en su territorio masculinizado” (Martínez, 2019, p.125).

Otro aspecto en el cual se tiende a naturalizar las prácticas de acoso es a través del uso de redes sociales, en el siguiente relato se expresan las emociones que siente la estudiante al verse inmersa en una situación particular:

Yo conocí a una persona por internet propiamente por Facebook y fue en un momento en que yo dije vamos a agregar a otras personas que sean de la universidad para estar al tanto de los chismes de la universidad perfecto, entonces, no sé porque empecé hablar con

esta persona era de medicina, y me contaba que era una persona solitaria y que no sabía hacer amigos y blablablá, y yo le dije pues Brothers yo comprendo que a ratos a uno no se le facilita entonces hablemos, todo iba súper bien [...] yo lo invite con mis grupos de amigos y me digo oye no, son muchas personas que el grupo es muy grande se justificó y bueno está bien, pasó así, tres días después me lo encuentro con mi grupo de amigos al lado de una amiga y fue como ¡QUE! y luego me vengo a enterar por otro compañero que estaba ahí que era un acosador y yo ¡QUE!

Entonces fue para mí una cagada porque yo lo traje, porque fue yo sin querer y fue por mi culpa que mi amiga le aceptó la invitación en Facebook y empezaron a hablar, menos mal las cosas no pasaron mayores mi amigo nos advirtió y tiempo él ya tenía como su historial en bienestar entonces y había pasado algo con otra chica que le había mandado fotos, y desde ahí pues yo obviamente corte cualquier comunicación y bloqueo de todos los lados, me escribió por el número de un amigo y yo ya me empecé a paniquear luego yo bloquee a ese amigo, luego hicieron un GRUPO y me agregaron y se agregaron ellos y fue como QUE (EIIP7IM22S9).

Se espera que ante mencionada situación, se active por parte de la universidad, la atención, asistencia, seguimiento y remisión de los hechos cometidos en espacios virtuales; sin embargo, la estudiante resalta que:

Fui con algo de acá del SEA, de psico orientación que queda en el primer piso, comenté el caso y dijeron no pues lo vamos a tratar, que medicina que blablablá entonces al principio fue esa inseguridad de nos está vigilando, ya ni me sentía cómoda estando acá, es más mi pareja me decía cómo vámonos, donde sea te acompaño, menos mal pandemia, entonces fue como desde ahí no supe nada más (EIIP7IM22S9).

En palabras de Martínez (2019), uno de los condicionantes por los cuales las mujeres no denuncian estos casos en las universidades, es precisamente por el señalamiento o el escepticismo de los entes administrativos, pares institucionales o en general por la comunidad universitaria. En otras instancias, se suele culpar a la víctima y al mismo tiempo crear justificantes ante las prácticas de acoso realizadas por los victimarios, generando “que las jóvenes estudiantes [...] quienes han

manifestado ser víctimas de acoso, durante el proceso de expresión de sus denuncias paulatinamente se “quedan solas” o se “sienten solas” (p. 129).

Por su parte, los estudiantes de Trabajo Social presentan un panorama que dista de las experiencias de las mujeres, si bien los casos se presentan en menor medida y en espacios aislados del aula de clase, como los baños, no se deben minimizar estos hechos, dado que la universidad tiene dentro de sus principios la protección de la integridad y los derechos humanos, y la consolidación de espacios seguros para el libre desarrollo de los géneros. Así se expone el relato del estudiante:

Yo estaba en humanas, el semestre fue en tercero o cuarto, estaba viendo sociología de la familia y se veía de 5 a 8 de la noche, entonces, le pedíamos a Eduardo que nos diera permiso para ir a comedores, íbamos tipo 7:15 pm, cuando ya casi cerraban comedores, entonces regresé cuando llegue era tipo 7:30 pm, me entre a un baño y había un tipo ahí, y yo me estaba cepillando y entró un tipo a tocarme y así, y yo quede uy sano, y ya fue lo único, y el tipo me miro y ya (EIIP7TS24S5).

Frente al personal docente, se presenta una relación de poder que naturaliza e invisibiliza las prácticas acoso sexual en las aulas de clase. Desde las experiencias de las estudiantes de Ingeniería Mecánica, estas prácticas se manifiestan a través de comentarios cargados de connotaciones de doble sentido, y miradas incómodas que se fijan en las interacciones dentro del aula de clase. En tal sentido, así se manifiestan:

Sí tuve una compañera que en un parcial el profesor la miró y le dijo después arreglamos y se rió (EIP6IM21S6).

Yo vivía muy lejos, por allá en Megamall, y la clase era tipo 8:00 pm hasta las 10:00 pm, y a mí me daba mucho pánico irme y venirme. Entonces yo le dije al profesor y me dijo que no me conocía y que por no conocerme iba a perder la materia, entonces yo le dije que iba a venir más y me dijo que me podía llevar en el carro y me sentí incomoda. Era mucho la fijación conmigo en las clases, no sé cómo será en industrial, pero yo era muy

imparcial y los demás le llevaban dulces y conmigo era mucho la fijación y no me gustaba, me hacía sentir incómoda (EIP8IM20S8).

Por su parte, si bien los estudiantes de Trabajo Social no perciben este tipo de prácticas en las dinámicas de sus clases, desde sus vivencias consideran que en el campus se presentan situaciones en las que los docentes hombres realizan a sus compañeras comentario fuera de tono, con insinuaciones de doble sentido, y les escriben por interno y coquetean, siendo esto comentado en espacios extracurriculares por la gravedad y el miedo que les genera. En igual medida, según relata un joven estudiante en algunos casos los comentarios son invisibles al punto que toman su tiempo asimilarlos, como se expresa, a continuación:

Yo estaba buscando unos compañeros porque ese día me había descuadrado para el pasaje, yo estaba como pasando de un lado al otro, no sé si con cara de afanado, pero la profesora me vio y me dijo qué pasó y le dije – no profé que me descuadre para el pasaje y no estoy buscando unos compañeros para ver si me pueden ayudar a completar lo del pasaje- y me dijo – si no los encuentra y necesita la plata pase por el salón y yo le doy un poco más- y fue como por el momento no lo asimilé, pero después haciendo el conjunto de cómo lo dijo, los gestos y el tono de voz sí sentí una incomodidad bastante fea (EIP5TS21S8).

Los relatos expuestos frente a las situaciones de acoso presentadas entre docentes/estudiantes, están según las investigaciones desarrolladas por Martínez (2019), naturalizadas bajo mecanismos de poder y dominio; en otros casos, se han logrado permear en los espacios de aprendizaje, metodologías de clase, y las dinámicas propias de la educación superior; “algunas prácticas de [...] acoso por parte de los docentes hacia estudiantes mujeres y en ocasiones también hacia hombres homosexuales suelen ser trivializadas principalmente a través del humor. Las agresiones se toman a broma o son material temático para elaborar chistes” (p.123).

En esta misma línea, las miradas, los comentarios incómodos, los chistes e insinuaciones de doble sentido se pueden presentar dentro de las dinámicas del aula de clase, internalizadas en los apoyos pedagógicos de la cotidiana de las clases “la normalización de estas prácticas se encuentra permeada por una especie de aceptación e indefensión ante determinadas acciones. Las estudiantes saben que si hacen patente algún tipo de queja ésta no será atendida de manera adecuada” (Martínez, 2019, p.123). En definitiva, estos hechos no se denuncian por el temor de enfrentar a figuras de poder y las represalias que esto genera en la trayectoria académica, o por el cargo que ostenta el docente, sus reconocimientos, logros académicos o permanencia en el campus (Martínez, 2019).

7.3.2. Estereotipos de género

Otro aspecto que revelar, son los estereotipos de género que se vivencian en las carreras de territorios masculinos y femeninos. En este sentido, las estudiantes de Ingeniería Mecánica experimentan estereotipos de género asociados al programa y a su trayectoria académica. Los cuales son expresados por los principales agentes socializadores: familia, docentes y pares académicos.

Los estereotipos por estudiar la carrera se asocian al encasillamiento en la orientación homosexual. Los emitidos por la familia, se refieren a la dificultad que supone entrar a un programa donde solo hay hombres. Por su parte, docentes que consideran que la ingeniería es de hombres y que las estudiantes no tienen las habilidades o cualidades para ser jefe o gerenciar o que dos mujeres en un grupo no trabajan. Finalmente, los estereotipos emitidos por sus pares académicos, es la creencia de que si obtienen buenos resultados académicos es por el hecho de ser mujer y no por estudiar y tener habilidades:

Una vez creo que fue en una clase que un profesor nos dijo que las chicas pues lo decía así de plan que las chicas no servimos para jefes por el hecho de que nadie nos iba a tomar en serio en las empresas y porque no teníamos una voz de mando y que, si queríamos llegar a ser jefes que no teníamos que dar confianza a los trabajadores, eso fue como el resumen de todo lo que digo, entonces uno es como ¡Otra vez! es como el mismo comentario que vengo escuchando desde que ingresé (EIP7IM22S9).

¡Ay, pasaste porque eres mujer! ¡Te subió nota porque eres mujer” ¡Te cambio la fecha de parcial por qué! Es como, no es porque yo le esté prestando atención no es porque si yo le participo o no lo participe en clase, no es porque yo asisto a clase todos los días y tú no (EIP7IM22S9).

Gutiérrez y Duarte (2012) realizan un estudio en el cual indagan acerca de cómo se configura el significado de ser mujer en los procesos de formación de Ingeniería. En él las estudiantes expresaron que durante la carrera los compañeros y maestros cuestionaron su capacidad de realizar una actividad o ejercicio, y eran constantemente sometidas a bromas y burlas.

De la misma forma, el programa de Trabajo Social está atravesado por una serie de estereotipos de género. Los principales son los que asocian que la carrera es netamente para mujeres, que los hombres que ingresan son homosexuales o tienen intenciones sexo afectivas, y que es una carrera para personas con baja capacidad y poca exigencia académica.

Asimismo, compañeros de otras carreras asocian a que es una profesión solo para mujeres, asumen la falta de conocimientos o habilidades tecnológicas, creen que los estudiantes son menos inteligentes o tienen menos capacidades, y que tienen una orientación homosexual. Asimismo, docentes que emitieron estereotipos a los estudiantes sobre su apariencia física, y sobre las cualidades y comportamientos de la personalidad que deben tener como profesionales:

Digamos como que, si yo era marica, o sea así como super en burla, pero como cuestionando la decisión individual de estudiar Trabajo Social, ósea sobre todo de

compañeros de ingeniería como mencionaba entonces como que lo asumían de que uno era menos inteligente que ellos por estar en ciencias sociales (EIP3TS22S10).

Yo si he percibido que algunos de ellos sienten que yo no sé tanto en términos digamos de tecnología entonces yo he sentido a veces que como que me tratan de explicar que yo ya sé, y es raro porque si fuera un compañero de ellos yo siento que no lo harían (EIP1TS22S10).

En este sentido, se denota los programas de Trabajo Social e Ingeniería Mecánica como un lugar privilegiado para la reproducción y reforzamiento de estereotipos de género, que producen situaciones de desigualdad y discriminación frente a las características físicas, las habilidades, los comportamientos y presunciones sobre la orientación sexual del estudiantado. En palabras de Cook y Causack (2010) “la estereotipación de género per se no es necesariamente problemática, sino cuando opera para ignorar las características, habilidades, necesidades, deseos y circunstancias individuales, de forma tal que se les niegan a las personas sus derechos y libertades fundamentales y se crean jerarquías de género” (p. 23).

En esa misma línea, Lamas enuncia que “la dicotomía masculina/femenino, con sus variantes culturales [...], establece estereotipos las más de las veces rígidos, que condicionan los papeles y limitan las potencialidades humanas de las personas al estimular o reprimir los comportamientos en función de su adecuación al género” (2000, p. 114).

7.3.3. Desigualdad o discriminación por razones de género

Discriminación por razones de género es todo acto, conducta o trato -consciente o inconscientemente- que busque perjudicar o anular a una o varias personas por estereotipos o prejuicios sociales, teniendo como resultado la vulneración de sus derechos humanos (Corte Constitucional de Colombia, T-098 de 1994). En igual medida, comprende la exclusión o restricción que busca menoscabar el disfrute, reconocimiento y el ejercicio de los derechos

humanos y las libertades individuales por razón de sexo, orientación, identidad o expresión de género (Naciones Unidas, 2019).

En los espacios de la universidad las estudiantes de Ingeniería Mecánica han vivenciado situaciones de desigualdad o discriminación por parte del profesorado y los pares académico; expresadas en cuestionamientos de sus capacidades cognitivas y físicas, estereotipos frente a la participación en el programa y fijación de los docentes en las aulas por el hecho de trasgredir una carrera “masculinizada”; así se expresan:

Hay profesores que son muy arraigados, antes eran solo hombres y hay profesores más actualizados de mente abierta, no son tan arraigados frente a la participación de las mujeres y hay otros que no, hacen comentarios espero que no sean con intención, pero llevan a pensar que las mujeres no pertenecen a mecánica o que es una carrera que no es para mujeres (EIP4IM19S5).

Frente a lo expuesto, es conveniente mencionar el estudio Martínez et al., (2022), quienes evidenciaron que en las ingenierías las mujeres son condicionadas por prejuicios, estereotipos, machismo y discriminación, siendo un condicionante de su permanencia “la discriminación hacia el género femenino, siguen siendo un problema en la formación en ingeniería [...] y se observa en discursos y acciones que pueden afectar la dignidad de las estudiantes, incidiendo en su permanencia” (Mozahem et al.,2019., Alban y Mauricio, 2019 citado en Martínez et al., 2022, p.64).

Pues si llegar a escuchar un caso que un profesor -no vi con él- de o sea por el hecho de ser mujer a las compañeras se la tenía montada, como que les hacía muchísimas preguntas, usted porque está estudiando esto, le cuestionaba la carrera (EIP1IM21S8).

Estábamos en un laboratorio y teníamos que desarmar unas válvulas entonces había válvulas de distintos tamaños y no fue un docente, fue un auxiliar me digo la chiquita para usted, fue lo único. Pues en ese momento si se siente como raro porque me están menospreciando como si yo no pudiera hacer lo mismo que los demás cuando yo ya

demonstré que si estoy acá es porque he sido incluso mejor que otros hombres (EIP1IM21S8).

Desde la precepción de los hombres de Trabajo Social, las acciones que manifiestan desigualdad o discriminación están asociadas a los comentarios frente a las identidades y expresiones de género; asimismo, en las aulas los hombres consideran que por estar en espacios feminizados se les otorga mayor relevancia a sus compañeras frente al desarrollo y la participación en las clases. Sin embargo, consideran que los espacios de las humanidades son menos propensos que en las ingenierías a presenciar casos de discriminación, configurándose como espacios seguros para todas y todos.

Sí dentro de la universidad se vive mucha, es algo pues muy curioso porque pues para mí no sé, usar algo no sé un crop top, usar maquillaje o usar como algún elemento que no está asociado naturalmente a lo masculino pues es motivo de burla y motivo de más comentarios y cosas que se salen de estar normal (EIP2TS21S8).

yo me sentía mucho más libre mucho más seguro dentro de la universidad, también pues porque estaba en un espacio como de Ciencias Sociales y Humanas, no estaba como en la parte de ingeniería, que hay también tendría que pensarse como esa diferencia en relación pues a los estereotipos y en relación a los roles de género, pero sí sentía como las miradas a veces como de enjuicio de manera negativa de muchas personas, muchos compañeros, [...] digamos en las partes de las ingenierías no sentía como la misma confianza de expresarme que estando en humanas, entonces hay eso se me hace como interesante como la universidad es más segura para algunas personas como por sectores, por facultades, cuando debería hacer una cuestión pues muy amplia que la universidad como tal sea un espacio un territorio libre de discriminación, libre de estereotipos, etc. (EIP2TS21S8).

En síntesis, la discriminación y la desigualdad que emerge en las interacciones académicas se presentan como obstáculo que limitan la trayectoria académica, y por ende la permanencia. Ante ello, Martínez et al., (2022) expone la necesidad de visibilizar estas conductas ante las estancias dispuestas por la institución, por ejemplo, los protocolos o rutas de atención de hechos de

violencia; puesto que: “Solo así se fortalecerá la erradicación de conductas discriminatorias en base al género, así como también la invisibilización de las problemáticas de género, las que aún están presentes entre la comunidad académica, favoreciendo la progresión académica” (p.67).

7.3.4. Feminización y masculinización de los programas académicos

Trabajo Social se considera actualmente como una carrera “feminizada”, dado a la presencia mayoritaria de mujeres incursionando en este espacio, que se remonta a la historia y configuración de la profesión. En este sentido, pese a que se esté desdibujado este panorama con el ingreso cada vez mayor de estudiantes hombres; en la UIS sigue siendo un programa feminizado, lo cual se demuestra en las estadísticas de ingreso y en las experiencias de los participantes que menciona que del total de estudiantes que ingresan en una cohorte, solo entran de 5 a 8 hombres, donde en algunos casos se retiran.

En mi caso donde yo estaba pues el grupito era también el único chico, porque en mi cohorte somos pues inicialmente éramos como cinco chicos, ya últimamente somos como tres solamente, porque dos como que salieron o quedaron en otros semestres pues que nunca volvimos a ver cómo las mismas clases (EIP2TS21S8).

La feminización de la carrera también se evidencia en el profesorado, dado que, si bien se encuentran mujeres y hombres. Las docentes son en su mayoría Trabajadoras Sociales, mientras los docentes se asocian a diferentes disciplinas de las ciencias sociales.

Al ingresar a Trabajo Social, la mayoría de los estudiantes no reconocen la feminización del programa. No obstante, esto no generó un impacto negativo, cuestionamiento o duda sobre la elección de la carrera. En el momento de ingresar y compartir en el espacio exponen que fue impactante y raro, pero no se sintieron la minoría, ni incómodos, ni presenciaron comentarios despectivos; por el contrario, comentan que experimentaron comodidad y acogida. Así como

estudiantes que se sentían en su espacio porque han convivido y mantenido lazos con mujeres. En las voces de los participantes:

Yo siento que si fue impactante y pensaba que al principio era casualidad que en la cohorte había más mujeres que hombres y no sabía que eso respondía a la tradición, y que Trabajo Social era una tradición mayoritariamente de mujeres, yo no diría que el sentimiento era negativo yo no me sentía incómodo ni en los salones y en los grupos, pero tampoco era normal y me sentía un poco raro entre tantas mujeres porque uno piensa muy diferente cuando viene del colegio (EIP1TS22S10).

Sí, pues digamos que no me causó un choque tan grande porque siempre me he sentido mucho más cómodo como socializando y compartiendo temas con mujeres (EIP2TS21S8).

Por su parte, la Ingeniería Mecánica se ha preservado a través de los años como una carrera “masculinizada”, por la proporción de hombres que se matriculan, “en la Ingeniería Mecánica no se ha producido todavía una incorporación suficientemente significativa de mujeres que haya permitido el cambio y el enriquecimiento que han tenido otros ámbitos del conocimiento y de la tecnología” (Ferrando, 2012, p.1). Lo mencionado, se evidencia en el primer acercamiento de las mujeres al programa:

En mi grupo solo había dos mujeres de los 30 y 40 (EIP3IM19S5).

Es terrible, me acuerdo tanto que en la presentación de todos los semestres siempre se van como a las aulas más representativas, fue acá en mecánica éramos 12 niñas de si mal no estoy de noventa y algo de manes, y nosotras como ¡Uy! y lo típico pasen todas las niñas adelante y nosotros no pues gracias, así rodeada de puros hombres (EIP7IM22S9).

La masculinización de la carrera se evidencia en los profesores planta del programa, quienes lo constituyen solo hombres; asimismo, al ingresar al programa las mujeres con anterioridad reconocían la carrera de Ingeniería Mecánica como masculinizada, en la medida que eran conscientes de la participación mayoritaria de hombres.

Sí, sí, eso se sabe que es mayoritariamente masculina, cuando yo entre, entramos como eran casi 50 personas y éramos como 6 mujeres, y los demás eran hombres, y pues a mí eso la verdad nunca me afectó mucho, yo siempre me he llevado bien con los hombres, entonces, como que no le vi relevancia al tema, la verdad (EIP5IM21S6).

No obstante, ellas consideran que se vivencian un sin fin de emociones al sentir que son una minoría en el programa, aunque de manera paulatina van creando mecanismos de adaptación, creando así las condiciones propias para la permanencia.

7.3.5. Segregación horizontal en la docencia de la Escuela de Ingeniería Mecánica y Trabajo Social

En la Escuela de Trabajo Social existe una sobrerrepresentación de docentes mujeres. Lo cual, se evidencia en las experiencias de los estudiantes que enuncian que la mayoría de la planta docente son mujeres²⁹, y que han compartido más clases con docentes mujeres que hombres. A su vez, plantean que mientras gran parte de las profesoras son trabajadoras sociales, los docentes son de las áreas de antropología, psicología, epistemología, filosofía, derecho. En palabras de los participantes:

La mayoría de la planta pues profesional es como profes mujeres (EIP2TS21S8).

Los profes fueron pocos, fueron muy pocos (EIP3TS22S10).

Mis últimos semestres fueron más que todo docentes mujeres y creo que los docentes hombres están muy contados con la mano, creo que la mayoría son mujeres en la escuela de Trabajo Social, la mayoría son mujeres (EIP5TS21S8).

²⁹ Lo cual se puede corroborar en la página oficial de la Universidad Industrial de Santander en docentes del programa de Trabajo Social. Enlace: <https://uis.edu.co/fh-pre-trabajosocial-es/>

Por su parte, la Escuela de Ingeniería Mecánica está sólo representada por maestros. Según las percepciones de las estudiantes, la planta docente solo está conformada por hombres³⁰. Sumado a ello, solo han recibido clase de docentes mujeres en ciclo básico o inglés, mientras que las materias propias del programa han sido dictadas por docentes hombres:

Solamente he tenido una profesora mujer, pero fue en ciclo básico viendo biología como tal de la carrera ya saliendo del ciclo básico nunca he tenido clase con una mujer (EIP6IM20S6).

Uff, desde que pase ciclo básico netamente hombres, creo que es la escuela de ingeniería mecánica es la única escuela que no tiene docentes mujeres plantas, sobre todo plantas, creo que catedra hay como 1 o 2 y eso inexistentes (EIP7IM22S9).

En síntesis, mientras en Ingeniería Mecánica esta numéricamente ocupada por más docentes hombres, en Trabajo Social existe una mayor presencia de docentes mujeres. Es decir, se constata la existencia de segregación horizontal, conceptualizada como “la tendencia de hombres y mujeres a estar representados en áreas de conocimiento y ocupaciones determinadas” (Antón, 2005, p.42)

En el trabajo realizado por López y Morrón (2017), se encontró que las universidades públicas españolas también presentan segregación horizontal en determinadas áreas de conocimiento:

Se produce una segregación por género en la que, por cada 100 profesores en Arquitectura e Ingeniería, existen únicamente 43 profesoras. En el caso de Artes y Humanidades, donde se encuentran 137 mujeres por cada 100 hombres, se produce una sobrerrepresentación de las académicas (1.2). La mayor presencia de éstas se da en aquellas ramas tradicionalmente

³⁰ Lo cual se puede corroborar en la página oficial de la Universidad Industrial de Santander en docentes del programa de Ingeniería Mecánica. Enlace: <https://uis.edu.co/ffm-pre-mecanica-es/>

feminizadas y que guardan algún tipo de relación con los estereotipos y roles de género: Ciencias de la Salud (1.15) y Ciencias Sociales y Jurídicas (1.13) (2017, p. 223-224).

7.3.6. Género como categoría transversal en la formación

Un aspecto por destacar de la Escuela de Trabajo Social es la enseñanza del género como categoría transversal en la formación del estudiantado, presente en el currículo manifiesto y oculto. Según los estudiantes, esto les ha permitido reconocer y entender la realidad desde el lente de género y las desigualdades que se producen, identificar y reflexionar sobre comportamientos y conductas violentas, y deconstruir la masculinidad hegemónica.

En Trabajo Social que se ven temas de género y que eso creo yo que es una ventaja muy significativa en relación con los demás programas y como se entiende un poco la realidad desde el tema de género, de cómo se comprueben las desigualdades y demás” (EIP5TS21S8).

Pero yo siento que en Trabajo Social es un más potente es una más fuerte ese cambio en torno a cómo uno ve el género yo podría decir que de alguna forma he deconstruido lo que yo pensaba que era la masculinidad a través del proceso de la carrera (EIP1TS22S10).

Frente a este último punto, los estudiantes mencionan que les ha permitido dejar de lado la socialización violenta, no reproducir estereotipos de género, desistir de los pensamientos machistas con relación a la sexualidad, y abandonar conductas y pensamientos sobre la capacidad intelectual de las mujeres:

Si yo creo que ciertos estereotipos de vestimenta, de ciertos colores que se les atribuyen a mujeres como el rosado, ahora tengo creo que dos camisas rosadas, ya no tengo ese pensamiento de que hay ciertos colores de prendas dedicadas exclusivamente para mujeres y ciertos colores de prendas para hombres, no, eso ha cambiado, sobre todo algunos pensamientos machistas. [...] También ciertos patrones de conductas creo que se han transformado a través de estos años, se han ido moldeando, deconstruyendo y construyendo algunos pensamientos (EIP3TS22S10).

En la investigación realizada por Fernández y Rómoli (2016) con estudiantes de Trabajo Social en la Universidad de la Plata. Encontraron que atravesar el proceso de formación profesional les permite a los/as estudiantes apropiarse de herramientas para identificar y problematizar situaciones en las que se perciben varones en un lugar subalternando o que degradan a otros sujetos. Esto implica cuestionar las representaciones en torno a lo masculino y a lo femenino que movilizan los discursos y prácticas. Asimismo, refieren que el ingreso a la carrera les permitió aprehender herramientas conceptuales y participar en discusiones en torno a los géneros y la diversidad, lo cual les permitió afirmar su masculinidad, ya no desde una concepción hegemónica, sino más ligada a sus propias experiencias.

La importancia de la incorporación de la perspectiva de género en la formación profesional de las y los trabajadores sociales, se debe a que:

Una lectura en términos de género tiene un potencial importante de transformación, debido al cuestionamiento de las normas y valores del grupo de referencia -estereotipos y prejuicios- y de los sistemas como reproductores de las situaciones de desigualdad. La perspectiva de género en los programas académicos de las y los futuros trabajadores sociales abriría entonces la oportunidad de cuestionar las relaciones de género e investigar los cambios que son necesarios promover (Rousseil, 2008, citado en Zúñiga y Sánchez, 2016, p. 104).

7.3.7. Cuestionamiento de la identidad u orientación sexual de las estudiantes de Ingeniería Mecánica y los estudiantes de Trabajo Social

Al ingresar a un programa masculinizado la identidad y orientación de las mujeres se ponen en duda por parte de sus pares académicos y personas conocidas. Así lo expresan las estudiantes:

Pues si es un dicho que las que estudiamos mecánica somos lesbianas, es como a mí me da lo mismo y no no soy lesbiana, pero me da lo mismo lo que piensen la verdad”

“Pues a veces los he escuchado así de la nada, eso me dijo un amigo, como oye piensan que tú y Estefanía son lesbianas y como que nos ven por ahí y lo piensan (EIIP2IM20S8).

Por su parte, las estudiantes mencionan que, si bien no han dudado de su identidad u orientación de género porque se perciben como mujeres heteronormativas, si han adoptado comportamientos o actitudes que encasillan a los hombres, como un carácter fuerte y seguridad.

Lo mismo sucede en Trabajo Social considerado como programa feminizado, la identidad y orientación sexual de los estudiantes se pone en cuestión por compañeros. En las voces de los participantes:

Digamos como que, si yo era marica, o sea así como super en burla, pero como cuestionando la decisión individual de estudiar Trabajo Social (EIP3TS22S10).

Creo que el comentario más agresivo que recibí fue – esa carrera es para viejas y para maricas (EIP5TS21S8).

En lo que refiere a la identidad, se expone que al estar en un espacio femenino no han tenido que cambiar comportamiento o actitudes para encajar en el espacio. No obstante, uno de ellos comenta que ha dejado de ser tan ordinario y grotesco para generar una mejor impresión y otro que se ha vuelto más sensible y empático:

Pues deje de ser tan ordinario y eso que he estado cambiando y dejar de ser tan dejado, pero como para que empiecen a tener una mejor impresión de mí (EIP8TS18S5).

Siii claro, obviamente uno se vuelve más sensible y empático (...) pero sí han cambiado muchos aspectos, ya uno no se vuelve tan grotesco y no dice cosas que tan feas y se quita mañas de escupir y esas cosas (EIP6TS20S6).

En palabras de Buquet (2016), cuando se actúa en contraposición a los significados de ser hombre o mujer, se enfrenta consigo al señalamiento social y su aceptación en el mismo. Esta

misma dinámica funciona con la elección de los programas académicos o profesionales, pues al no incorporarse las mujeres en espacios destinados a las “cualidades” femeninas, sino a disciplinas “duras”, se les tiene a cuestionar su identidad de género y orientación sexual, asumiendo que se han masculinizado; situación similar a los hombres que entran a territorios femeninos, “para ello, probablemente reajusten otros componentes de su identidad que les permitan contrarrestar o compensar la percepción” (Buquet, 2016, p. 35).

7.3.8. Lenguaje sexista y referentes teóricos

En el entorno de la educación superior el uso del lenguaje sexista se configura como un elemento naturalizado en las publicaciones académicas, documentos legales, planes de estudio y metodologías de las clases (Cadena y Sánchez, 2014). Lo expuesto, se evidencia en Ingeniería Mecánica, dado que, en la página oficial de la universidad, el programa presenta a “los ingenieros mecánicos”, con un perfil de egreso que resalta habilidades para el “Ingeniero Mecánico de la UIS”. Por su parte, en el campo laboral, se resaltan palabras como: “él profesional”, “el ingeniero”, “el asesor” y “el director o el gerente” (UIS, 2022).

Frente a las dinámicas en el aula de clase, las estudiantes relatan que el uso del lenguaje solo presenta connotaciones masculinas; en igual medida, los docentes hacen uso de referentes hombres, tanto para las bibliografías, como para las experiencias de profesionales en el área. Así se relata:

NADA, todo es netamente masculino y pues también porque nuestra carrera y los elementos son generalmente masculinos a no ser que sea el término máquina, pero los componentes que conforman una máquina son netamente masculinos y generalmente ellos tratan de no hacerlo con pronombres específicos, sino como muy neutro, muy plano, y yo creo que también lo hacen para evitarse problemas y que no digan nada malo de ellos y se eviten como situaciones (EIIP7IM22S9).

Sí más que nada es masculino, es muy, si le digo 2 o 3 veces he escuchado la palabra ingeniería o algo así y no han sido ni por parte de ellos, entonces es como raro (EIIP7IM22S9).

Al respecto, la investigación desarrollada por Núñez et al., (2021), enfatiza en que, prolongar el uso del lenguaje sexista “favorece la invisibilidad y el no reconocimiento del papel de la mujer en la sociedad, así como la conformación de los estereotipos sexistas (p. 46). Por ende, los autores proponen integrar de forma cotidiana el uso gramatical, especialmente en los espacios académicos; generando así, una ruptura de las nociones patriarcales y sexistas que se intensifican en el lenguaje.

En contraste, en la página oficial de la universidad, se enuncia en las generalidades del programa de Trabajo Social, los apelativos lingüísticos de: “el Trabajador y Trabajadora Social”; en esta misma dinámica, el perfil de egreso se expresa como: “el egresado y la egresada del programa académico”. En función de lo expuesto, “la literatura ha confirmado que el uso de alternativas al masculino genérico, como los desdoblamientos (i.e., inventores e inventoras) o los nombres colectivos (i.e., estudiantado), fortalece la representación igualitaria de la mujer (Chatard et al., 2005., Gabriel, 2008., Gabriel et al., 2018 citados en Núñez, 2021, p.48). Se debe agregar que, en las aulas de clase el uso del lenguaje por parte de las y los docentes se hace en términos femeninos; así como, la disposición del material investigativo; no obstante, los estudiantes manifiestan que:

Tampoco me molesta que hablen cuando es de forma mayoritaria que hablen de nosotras o hablen de las estudiantes no me molesta, o sea no es algo que me haga sentir ¡Uy, estoy siendo excluido! Sino que es algo que [...] no es con la intención de excluir sino simplemente mencionar la mayoría como debería ser el lenguaje, o sea cuando hay mayoría mujeres debería ser las y cuando hay mayoría de hombres los, pero eso ya es aparte, pero sí, sí he sentido que ha estado bien (EIIP11TS24S6).

En mi carrera pasa lo contrario de las ingenierías, acá lo rebuscado son los hombres, o sea los autores son muy pocos, o son de otra área como la sociología entonces se traen de allá para acá, pero como tal son muy pocos (EIP1TS22S10).

Lo mencionado hasta aquí, crea la necesidad de implementar en las IES herramientas pedagógicas que facilite la implementación del lenguaje inclusivo por parte de los y las docentes, el personal administrativo, y en general en la comunidad académica “las investigaciones muestran una situación en absoluto favorable a la incorporación de la igualdad de género, de ahí que se recomienden nuevos diseños de materiales y la creación de herramientas destinadas al conocimiento del lenguaje inclusivo” (Núñez, 2021, p.50).

8. Conclusiones

La Universidad Industrial de Santander (UIS), presenta dentro de los programas de Ingeniería Mecánica y Trabajo Social ciertas dinámicas en la participación de los géneros que permiten referenciarlos con el fenómeno de la feminización y masculinización. En este sentido, la presente investigación cumplió con el propósito de analizar las percepciones de los y las estudiantes que transgreden el “orden de género” en los programas de formación profesional. A partir de las experiencias en el acceso, la integración socio académica y los programas de acompañamiento orientados a la permanencia en la UIS, y la indagación frente a la existencia de acoso sexual, estereotipos y discriminación de género en la trayectoria académica.

En este orden de ideas, el acceso, representa el primer acercamiento que tiene la o el estudiante con las instituciones de educación superior, en este proceso interviene una serie de dinámicas que posibilitan o crean barreras en la trayectoria académica. Es así como la familia se concibe como la primera red de apoyo en aspectos económicos y motivacionales, al respecto, en las estudiantes de Ingeniería Mecánica y los estudiantes de Trabajo Social el factor económico

converge en su totalidad por la madre, el padre o algún familiar cercano como hermanos/as o abuelos; no obstante, es indispensable mencionar que estos gastos se complementan con trabajo extras, auxilios estudiantiles o subsidios del gobierno. Consecutivamente, las motivaciones o estímulos familiares son percibidos por las estudiantes a través de palabras afirmativas que alientan a enfrentar las complejidades, las decisiones, los procesos de adaptación y a permanecer en el programa. Por el contrario, en los estudiantes de Trabajo Social no es un factor que predomine, por el grado de independencia y las estrategias que desarrollan para enfrentar dicho contexto.

En esta misma línea, las motivaciones asociadas en la elección y el ingreso del programa académico se encuentran atravesadas por una perspectiva favorable en el autoconcepto académico, un excelente desempeño y reconocimientos por ocupar los primeros puestos. Asimismo, se presenta una relación interesante entre las materias destacada en la educación media, los resultados del ICFES y las competencias establecidas en los programas académicos.

Se encuentran cuatro razones por las cuales los y las estudiantes deciden ingresar a la Universidad Industrial de Santander: por su reconocimiento y estatus de calidad a nivel nacional, el carácter público, el alto nivel académico de sus programas, y por las recomendaciones de docentes y familiares egresados de la institución. No obstante, frente a la elección de la carrera, las mujeres de Ingeniería Mecánica indicaron factores determinantes, tales como, las experiencias personales, los gustos, la influencia familiar y docente, y como resultado de no poder ingresar a sus primeras opciones académicas.

Situación distinta en la elección de Trabajo Social, dado que no se contemplaba como primera opción, sino por sus áreas afines con la psicología, o la asociación con las Ciencias Humanas. Adicionalmente, otro impulso en el acceso de origen a nivel nacional e institucional a través de becas de excelencia, programas de gratuidad de matrícula y créditos económicos,

permitiendo solventar los gastos personales, los déficits económicos durante la trayectoria académica e invertir en ayudas extras -asesorías- que les permita mantener su rendimiento en el programa.

Ahora bien, en aras de posibilitar la permanencia, es necesario que la transición a la educación superior reciba un acompañamiento por parte de la universidad en los procesos de inscripción y admisión. En este sentido, para las mujeres de Mecánica este proceso presenta falencias de tipo administrativas y escasa disposición por parte del talento humano, creando dificultades en el primer acercamiento con la institución. Caso contrario ocurre con los hombres de Trabajo Social, quienes tiene una percepción positiva y le otorgan un significado especial, por ser el primer paso a la vida profesional.

La integración académica de las mujeres de Ingeniería Mecánica está marcada por un rendimiento académico alto con tendencia a bajar según la complejidad de los semestres, sobrellevando en ocasiones la sobrecarga académica, aplicación de estrategias de aprendizaje cognitivas-motivacionales, y con grandes expectativas laborales y académicas; con docentes que si bien tienen un alto nivel académico no poseen una pedagogía óptima e implementan pocas estrategias de enseñanza. En lo referente a la integración académica de los estudiantes de Trabajo Social, esta se caracteriza por un buen rendimiento académico, obtención de habilidades de lectoescritura, adaptación de estrategias de aprendizaje cognitivas-gestión de recursos, y con docentes que proponen múltiples estrategias de enseñanza.

La integración social de las estudiantes de Ingeniería Mecánica está atravesada por una buena interacción con sus pares académicos, pero con una escasa interacción con el docente y baja participación en las actividades extracurriculares. Frente a la integración social de los estudiantes

de Trabajo Social marcha de forma óptima debido a que poseen una buena interacción con los pares académicos y docentes, y una alta participación en las actividades extracurriculares.

Al develar los temas de género en la trayectoria académica, se logra evidenciar que el acoso sexual al ser menos perceptible que otras violencias tiene a ser naturalizado por la comunidad universitaria; no obstante, las mujeres de mecánica lo han experimentado por parte de sus compañeros a través del uso de redes sociales, miradas incómodas, expresiones verbales de doble sentido, contactos físicos y comentarios destinados al morbo y la sexualización de sus cuerpos. Por su parte, los estudiantes de Trabajo Social presentan un panorama que dista de las experiencias de las mujeres; si bien los casos se presentan en menor medida y en espacios aislados del aula de clase, como, por ejemplo, los baños, no se deben minimizar estos hechos, dado que la universidad tiene dentro de sus principios la protección de la integridad y los derechos humanos, y la consolidación de espacios seguros para el libre desarrollo de los géneros.

Frente al personal docente, se presenta una relación de poder que naturaliza e invisibiliza las prácticas acoso sexual en las aulas de clase. Desde las experiencias de las estudiantes de Ingeniería Mecánica, estas prácticas se manifiestan a través de comentarios cargados de connotaciones de doble sentido, y miradas incómodas que se fijan en las interacciones dentro del aula de clase. Si bien los estudiantes de Trabajo Social no perciben este tipo de prácticas en las dinámicas de sus clases; desde sus vivencias consideran que en el campus se presentan situaciones en las que los docentes hombres realizan a sus compañeras comentario fuera de tono, con insinuaciones de doble sentido, y les escriben por interno y coquetean, siendo comentado en espacios extracurriculares por la gravedad y el miedo que les genera.

Otro aspecto que revelar, son los estereotipos de género que se vivencian en las carreras de territorios masculinos y femeninos. En este sentido, en los programas de Trabajo Social e

Ingeniería Mecánica la reproducción y reforzamiento de estereotipos de género, producen situaciones de desigualdad y discriminación frente a las características físicas, las habilidades, los comportamientos y presunciones sobre la orientación sexual del estudiantado.

Un aspecto interesante es la segregación horizontal en la docencia. Por un parte, en la Escuela de Trabajo Social existe una sobrerrepresentación de docentes planta mujeres trabajadoras sociales, con presencia de pocos docentes hombres de las áreas de antropología, psicología, epistemología, filosofía y derecho. No obstante, en la Escuela de Ingeniería Mecánica está sólo representada por docente planta hombres; en sumatoria, solo han recibido clase de docentes mujeres en ciclo básico o inglés. Finalmente, en el contexto de las carreras feminizada y masculinizadas, la identidad de género y orientación sexual se cuestiona por parte de los pares académicos y personas cercanas. Sin embargo, en el caso de las mujeres de Mecánica se crean escudos que permiten enfrentar estas situaciones, además, que se va acoplado un carácter fuerte y seguro, que les permiten sobrellevar cuestionamientos en los espacios académicos y sociales.

9. Recomendaciones

Acorde al abordaje investigativo frente al acceso, la permanencia y el género en la trayectoria académica de los y las estudiantes en carreras catalogas como feminizadas y masculinizadas, son diversos los escenarios que se evidencian y que son necesarios fortalecer desde la Universidad Industrial de Santander, las unidades admirativas y las respectivas escuelas.

En este sentido, se recomienda a la Universidad Industrial de Santander y a la Dirección de Admisiones y Registro Académico seguir desarrollando las ferias universitarias con el objetivo de difundir la oferta académica institucional, los beneficios y apoyos económicos, en las instituciones de educación superior de carácter público y privado. Así como territorializar la oferta en el área

rural, a partir de la creación de redes institucionales que posibilite que las y los estudiantes de educación media de las zonas rurales reconozcan que pueden acceder a la universidad pública y a sus programas académicos. Asimismo, frente a la inscripción, selección y admisión de las y los estudiantes aspirantes, se recomienda generar y difundir información de los procesos de forma didáctica y visual en la página y en las redes sociales oficiales de la Universidad, que permita la comprensión de los lineamientos, documentación y actividades que se deben realizar para el ingreso a la universidad, dado que en ocasiones se convierten en obstáculos.

Si bien la universidad cuenta con un proceso de reliquidación académica en la cual interviene factores socioeconómicos de la familia de origen, tales como: el estrato, los ingresos anuales y la pensión durante el último año de bachillerato, estos no son flexibles a los cambios en las dinámicas del ciclo vital. Por ende, se recomienda ampliar los estándares de reliquidación teniendo en cuenta aspectos que interviene directamente con la economía de los benefactores o aspectos de la educación media, como las becas que se adquieren y que posteriormente en el ingreso a la universidad representan una barrera en la liquidación de la matrícula. Asimismo, mejorar el proceso administrativo, buscando se este no se convierta en tedioso, hermético o burocrático.

A la Vicerrectoría Académica, anexarle a la evaluación docente un componente cualitativo y la perspectiva de género. A su vez, reflexionar sobre la importancia de efectuar no solo una evaluación docente, sino evaluar otros aspectos que acompañan la trayectoria académica del estudiantado como son los programas de acompañamiento, las actividades extracurriculares, los recursos, servicios, y la infraestructura.

A la Vicerrectoría Académica y a la Escuela de Derecho en la inducción a la vida universitaria de los nuevos estudiantes y en la ejecución del programa de Catedra UIS, se le sugiere

seguir promocionando los programas de apoyo institucional del gobierno nacional como Generación E, Política de Gratitud de la Matricula, y Jóvenes en Acción. Del mismo modo, los programas y servicios que ofrece el Sistema de Excelencia Académica, Bienestar Estudiantil, los grupos culturales y deportivos, los espacios y recursos institucionales, la Política de Equidad de Género y el Protocolo para la atención de hechos de violencia basada en género, dado que estos posibilitan la permanencia del estudiante UIS.

Al Sistema de Excelencia Académica, en la dimensión académica se le recomienda ampliar su oferta de tutorías en la facultad de Ciencias Humanas, específicamente en el programa de Trabajo Social, dado que se presenta en el pensum materias como investigación en la cuales los y las estudiantes tiene vacíos conceptuales, metodológicos y teóricos, concebidos como un obstáculo o barrera en su trayectoria estudiantil. En este mismo sentido, ofrecer auxiliaturas a estudiantes de la misma carrera que destaquen en las materias referidas o grupos de estudio por áreas específicas, contribuyendo así en el rendimiento y aliviando las cargas o presiones académicas. Asimismo, promocionar sus programas y servicios no solo en la inducción a la vida universitaria, sino durante cada semestre y en los diferentes espacios del campus universitario a partir de estrategias comunicativas.

A la dimensión biopsicosocial, específicamente al área salud se le sugiere mejorar el módulo de asignación de citas, ampliar su capacidad de cobertura, específicamente en los servicios de psicología y psiquiatría que son los más demandados por el estudiantado, y en los que menos logran acceder. Asimismo, tomar en cuenta las quejas negativas que realiza el estudiantado sobre el servicio y la atención de los profesionales en el área psicosocial, dado que son reiteradas y expresadas en diferentes escenarios. A la dimensión socioeconómica, ampliar el fondo de recursos

destinados a las auxilias económicas, para generar más vacantes, dado que son un apoyo económico que permite la permanencia en las/os estudiantes.

A la Política de Equidad de Género y al Comité de la Política de Equidad de Género, primeramente, tener en cuenta los resultados que surgieron de la presente investigación, para la formulación del Plan de Igualdad, específicamente en las acciones o actividades orientadas a mitigar las situaciones de violencia de género, acoso sexual, discriminación en el aula de clase, el uso del lenguaje sexista, los estereotipos de género y la segregación horizontal en la docencia.

Específicamente, se recomienda diseñar materiales o herramientas pedagógicas que faciliten la implementación del lenguaje inclusivo por parte de los y las docentes, el personal administrativo, y en general en la comunidad académica. Generar talleres de sensibilización y concientización sobre la violencia de género y el acoso sexual con los diferentes miembros de la comunidad universitaria. Realizar capacitaciones con los docentes para la incorporación de la perspectiva de género en la enseñanza y en el establecimiento de relaciones con el estudiantado. Construir una estrategia educomunicativa que permita una mayor comprensión sobre los mecanismos que cuenta la universidad para garantizar una vida libre de violencia y discriminación como es el Protocolo de Atención a Hechos de Violencia, el Comité y la Política.

A la Escuela de Trabajo Social, se le sugiere generar estrategias de comunicación y divulgación que permitan el reconocimiento y el posicionamiento del programa académico en los diferentes escenarios como prácticas académicas, ferias universitarias y proyectos de extensión en los que se pueda visibilizar su plan de estudios, funciones, roles, objetivo y especificidad. Del mismo modo, implementar un programa de orientación vocacional a los estudiantes de nuevo ingreso, para potenciar la identidad profesional, el proceso de elección de la carrera, el vínculo entre lo profesional; y que permita disminuir el estrés, los riesgos académicos y la deserción.

Por su parte, se hace necesario que en una próxima revisión o reforma curricular del Proyecto Educativo del Programa (PEP) de Trabajo Social de la Universidad Industrial de Santander, se considere agregar otras asignaturas de practica académica en el plan de estudios. Igualmente, es prioritario que se les garantice a los estudiantes de la escuela el componente práctico de las asignaturas teórico-prácticas. Lo anterior con aras de potenciar la intervención en la profesión.

Otra recomendación, gira en torno a visibilizar y difundir los grupos y semilleros de investigación con los estudiantes de todos los semestres a partir de la exposición de su objetivo, sus líneas de investigación, su relación con la profesión-disciplina, los proyectos que ejecutan, y los horarios de encuentro. Así como, mejorar la infraestructura de los espacios extraacadémicos de los estudiantes como el Centro de Estudios y la Revista Trazos.

A la Escuela de Ingeniería Mecánica, se le recomienda que los aspectos prácticos del programa se acompañen de la adecuada disposición de escenarios, como los laboratorios; no obstante, es necesario que estos se mantengan en constante revisión y mantenimiento, en aras de evitar que fallas que afecten el desarrollo de los componentes dispuestos en el pensum.

Además, es importante apostarle a la incorporación de la perspectiva de género, creando así escenarios visibles para el reconocimiento de las desigualdades emergentes al interior de esta, la promoción de espacios de participación más equitativos, libres de discriminación y violencias basada en género. En este sentido, lo mencionado se complementa con la implementación del lenguaje inclusivo, especialmente, en la forma de expresar el perfil del aspirante, del egresado y del campo laboral en la página oficial de la universidad.

Finalmente, se le recomienda a la Escuela de Trabajo Social, continuar avanzado en investigaciones sobre las problemáticas que giran alrededor del el acceso y la permanencia de los

y las estudiantes, desde una perspectiva de género y desde otros enfoques de investigación. Lo anterior, en aras de cumplir con la misión del programa, produciendo conocimiento para un cambio social e intervenir en situaciones que afecten los derechos humanos, la igualdad y la justicia social.

Referencias Bibliográficas

- Acevedo, A. (1998). La UIS. Historia de un proyecto técnico profesional en la educación superior. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 1(1), 13.
- Aguilar, T. (2008). El sistema sexo-género en los movimientos feministas. *Amnis. Revue d'études des sociétés et cultures contemporaines Europe/Amérique*, (8).
- Aguilera, M y Cruz, C. (2005). Los principios generales de la admisión a la Educación Superior, sus contradicciones y un modelo educativo para atenderlas: el caso del Programa " Samuel Robinson". *Revista de Pedagogía*, 26(77), 483-498.
- Alarcón, R. (2019). La Salud Mental de los estudiantes universitarios. *Revista Médica Herediana*, 30(4), 219-221.
- Aldo, F y Fries, L. (2005). Feminismo, género y patriarcado. *Revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires*. 3 (6), 259-294.
- Alonso, P., Martínez, R., Rodríguez, Y., y Carrera, M. (2021). El acoso sexual en la universidad: la visión del alumnado. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 53, 1-9.
- Antón, S. (2005). Informe: Académicas en la Universidad de Alicante. Alicante: Centros de Estudios sobre la Mujer.
- Arriazu, A. (2000). El patriarcado, como origen de la violencia doméstica. *Monte Buciero*, (5), 307-318.

- Barreto, D, Celis, G. y Pinzón A. (2019). Estudiantes universitarios que trabajan: subjetividad, construcción de sentido e in-satisfacción. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (58), 96-115.
- Bayona, M. (01 de marzo de 2021). 73 años de historia: 10 datos curiosos sobre la UIS. Vanguardia. <https://www.vanguardia.com/area-metropolitana/bucaramanga/73-anos-de-historia-10-datos-curiosos-sobre-la-uis-MA3460428>.
- Bonilla, C y Rodríguez, P. (2005). Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales. Editorial Norma.
- Bonilla, G. (2010). Teoría feminista, ilustración y modernidad: Notas para un debate. *Revista Cuadernos de literatura del Caribe e Hispanoamérica*, (11), 191-214.
- Bourdieu, P. (1996). La dominación masculina. *Revista de Estudios de Género, La Ventana E-* ISSN: 2448-7724, (3), 1-95.
- Bourdieu, P. (2007). *La dominación masculina*, 5a.ed., Barcelona, Anagrama.
- Brito, M. (2008). Más allá de la dicotomía: la distinción entre lo público, lo privado y lo doméstico. (Maestría en Humanidades), Universidad Autónoma Metropolitana, México, D.F.
- Bueno, G. (2005). Perfil sociodemográfico de los estudiantes universitarios sin progreso académico y la relación entre el apoyo psicosocial con enfoque de resiliencia y el éxito académico en los estudiantes de primer año de universidad. (Tesis de doctorado). Universidad Complutense de Madrid, España.
- Buquet, A. (2014). Género y educación superior: una mirada desde América Latina¹². *Calidad de la educación superior y género en América Latina*, 65.

- Buquet, A. (2016). El orden de género en la educación superior: una aproximación interdisciplinaria. *Nómadas*, (44), 27-43.
<http://www.scielo.org.co/pdf/noma/n44/n44a03.pdf>
- Buquet, A., Cooper, J y Loredo, H. (2010). Sistema de indicadores para la equidad de género en instituciones de educación superior.
- Buquet, A., y de México, A. (2014). Género y educación superior: una mirada desde América Latina¹². *Calidad de la educación superior y género en América Latina*, 65.
- Cabanzo, J., y Calderón, B. (2021). Estudiantes universitarios, familia y calidad de vida. *Revista Hojas y Hablas*, (21), 7-19.
- Cabello, M. y Rodríguez L. (2017). ¿Por qué Trabajo Social? Voces de estudiantes mexicanos en Nuevo León. *Trabajo Social Hoy*, 80, 73-94.
- Cabrera, A; Nora, A y Castañeda, M. (1993). College persistence: Structural equations modeling test of and integrated models of student retention. *Journal of Higher Education* (64) 123-139.
- Cadena, F y Sánchez, C. (2014). Calidad y equidad en las instituciones ecuatorianas de educación superior: caminos recorridos y retos por enfrentar. *Seminario Internacional Calidad de la educación superior y género en América Latina*. Quito, FLACSO, 18-20.
- Cagigas, A. (2000). El patriarcado, como origen de la violencia doméstica. En: *monte Buciero* (5).
- Cano, A. (2008). Motivación y elección de carrera. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 22(39)

- Carrasco, S; y Valenzuela, D. (2021). Mujeres que eligen ciencias: autoeficacia, expectativas de resultado, barreras y apoyos percibidos para la elección de carrera universitaria. *Calidad en la educación*, (54), 271-302.
- Carrillo, S y Ríos, G. (2013). Trabajo y rendimiento escolar de los estudiantes universitarios. El caso de la Universidad de Guadalajara, México. *Revista de la educación superior*, 42(166), 09-34.
- Castillo, N. (2021). Fenomenología como método de investigación cualitativa: preguntas desde la práctica investigativa. En: *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 20(10), 7-18.
- Chacón, O. (2003). Teoría sobre orientación profesional: Diseño, aplicación y evaluación de una propuesta de orientación vocacional para la educación media, diversificada y profesional venezolana (Tesis Doctoral) Universitat Rovira i Virgili.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos [CNDH]. (2019). ABC de la perspectiva de género. México.
- Consejo Nacional de Trabajo Social. (2015). Código de Ética de los Trabajadores Sociales en Colombia. Bogotá, D.C.
- Constitución Política de Colombia [Const]. (Colombia). 2da Ed. Editorial Legis.
- Cook, R., y Causack, S. (2010). Estereotipos de género: perspectivas legales transnacionales. Traducido por Parra, A. Bogotá: Profamilia.
- Corte Constitucional de Colombia. Sentencia No. T-098 de 1994. (MP CARLO GAVIRIA DIAZ Y JOSE GREGORIO HERNANDEZ GALINDO: marzo 07 de 1994).

- Dávila, X y Chaparro, N. (2021). Acoso sexual, universidades y futuros posibles. Editoria Dejusticia, Bogotá. <https://www.dejusticia.org/wp-content/uploads/2022/02/AcosoUniversidades-Con-Web.pdf>
- De Beauvoir, S. (1949). El segundo sexo. La experiencia vivida, 2.
- De Beauvoir, S. (1949). El segundo sexo. La experiencia vivida, 2.
- Del Olmo, J. (2009). “Los factores de elección de universidad”. Universitat Abat Oliba CEU.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (1994) “Introduction: Entering the Field of Qualitative Research” en Denzin, N. K., Lincoln (eds.) Handbook of Qualitative Research. California: Sage.
- Departamento Nacional de Planeación. (2013). Documento Conpes Social 161. Equidad de género para las mujeres. Bogotá.
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. Departamento de Investigación en Educación Médica, Facultad de Medicina UNAM, México D.F; México.
- Donoso, S., y Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social. Estudios Pedagógicos, 7-27.
- Duarte, J y García, J. (2016). Igualdad, Equidad de Género y Feminismo, una mirada histórica a la conquista de los derechos de las mujeres. Revista CS, (18), 107-158.
- Facio, A y Fries, L. (2005). Feminismo, género y patriarcado.
- Fernández, E y Rómoli, G. (2016). (Fragmentos de) historias de vida de varones que estudian trabajo social. II Jornadas de Género y Diversidad Sexual. La Plata, Argentina.

- García, D., Villanueva, J y Ramírez, C. (2020). La transversalización de la perspectiva de género como una herramienta de intervención en educación. *Revista Investigium IRE Ciencias Sociales y Humanas*, 11(1), 69-82.
- González, A. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. En: *Isla*, 45 (138), 125-135.
- Guerra, M. y Quevedo G. (2007). La elección profesional: Momento de particular importancia para el desarrollo personal. *Psicología para América Latina*, (11), 0-0.
- Hardy, H y Jiménez, A. (2001). *Masculinidad y Género*. Cuba: Sociedad Cubana de Administración de Salud.
- Hernández, M; González y Pérez, B. (s.f). *Análisis de funciones del Trabajo Social en el campo educativo*.
- Herrera, V y Monsalve, K (2012). *Significación de los hombres sobre su ingreso a la carrera de Trabajo Social de la Universidad del Bio-Bio*. (Tesis de pregrado). Universidad del Bio-Bio. Chillán, Chile.
- Himmel, E. (2002). Modelo de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Calidad en la Educación*, (17), 91-108.
- Husserl, M. (1960). *Cartesian meditations* (D Cairns, trad.) La Haya: Martinus Nijhoff
- IESALC. (2006). *Informe sobre la Educación Superior en la América Latina y el Caribe. La metamorfosis de la Educación Superior*. Caracas: IESACL.

International Federation Of Social Workers. (24 septiembre 2022). Definición Global del Trabajo Social. <https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/definicion-global-del-trabajo-social/>

Kohler, J. (2005). Importancia de las estrategias de enseñanza y el plan curricular. *Liberabit*, 11(11), 25-34.

Kuhn, T. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Ladino, H. (2020). Aportes de los programas de bienestar universitario a la permanencia de los estudiantes en la educación superior. Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá.

Lagarde, M. (2018). *Género y feminismo: desarrollo humano y democracia*. Siglo XXI Editores México.

Lagarde, M. (2018). *Género y feminismo: desarrollo humano y democracia*. Siglo XXI Editores México.

Lahire, B. (1995). *Tableau de famille. Heurs et malheurs scolaire en milieux populaires*. Paris: Le Seuil.

Lamas, M. (2000). La perspectiva de género. *Revista de Educación y Cultura de la sección*, 47, 216-229.

Lamas, M. (2007). El impacto de los estereotipos y los roles de género en México.

Leal, N. (2000). El método fenomenológico: principios, momentos y reducciones. *Revista Electrónica de Investigación Científica, Humanística y Tecnológica*, 1(5), 51-60.

Ley 1257 de 2008. "Por la cual se dictan normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres, se reforman los Códigos Penal, de Procedimiento Penal, la Ley 294 de 1996 y se dictan otras disposiciones". 04 de diciembre de 2008.

Ley 2155 de 2021. "Por medio de la cual se expide la ley de Inversión Social y se dictan otras disposiciones". 14 de septiembre de 2021.

Ley 30 de 1992. "Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior". 28 de diciembre de 1992.

Ley 51 de 1981. Por medio de la cual se aprueba la "Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer", adoptada por la Asamblea General de la Naciones Unidas el 18 de diciembre de 1979 y firmado en Copenhague el 17 de julio de 1980. 7 de julio de 1981.

Ley 823 de 2003. Por la cual se dictan normas sobre igualdad de oportunidades para las mujeres. 10 de julio de 2003.

López de la Madrid, M., Espinoza de los Monteros, A., Rojo, D., y Rojas, A. (2012). Disposición de apoyo económico de los padres de familia en la educación superior. *Nova scientia*, 4(8), 147-164.

López, E y Morón, N. (2017). La segregación ocupacional del profesorado femenino en la universidad española. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, 28(74), 214-236.

Marsal, C. (2011). Los principios de Yogyakarta: derechos humanos al servicio de la ideología de género. *Díkaion*, 20(1).

Martínez, C. (2019). Las instituciones de educación superior y el mandato de masculinidad. *Nómadas*, (51), 117-133.

http://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas_51/51_7m_las_instituciones_educacion_superior.pdf

Martínez, C. (2019). Las instituciones de educación superior y el mandato de masculinidad. *Nómadas*, (51), 117-133.

Martínez, C., Campo, V y Palomera, P. (2022). Voces de mujeres en ingeniería: experiencias académicas, obstáculos y facilitadores para permanecer en las carreras. *Formación universitaria*, 15(4), 59-68.

Martínez, C; Campo, I y Palomera V. (2022). Voces de mujeres en ingeniería: experiencias académicas, obstáculos y facilitadores para permanecer en las carreras. *Formación universitaria*, 15(4), 59-68.

Martínez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Silogismos de investigación*, 8(1), 1-43.

Mingo, A., Agoff, C., Casique, I., y Castro, R. (2013). Cuatro grados bajo cero. Mujeres en la universidad. C. Agoff, I. Casique y R. Castro (Coords.), *Visibles en todas partes. Estudios sobre violencia contra las mujeres en múltiples ámbitos*, 103-118.

Ministerio de Educación Nacional. (2015). Estrategias para la Permanencia en Educación Superior: Experiencias Significativas. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-356276_recurso.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2019). Sistema Nacional de Información de la Educación Superior –SNIES Glosario. Bogotá, D.C.

Misas, G. (2004). La educación superior en Colombia: análisis y estrategias para su desarrollo. Univ. Nacional de Colombia.

Morales, A. (2010). Género, Mujeres, Trabajo Social y Sección femenina. Historia de una profesión feminizada y con vocación feminista. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada, Instituto Universitario de Estudios de la Mujer.

Moreno, C y García, J. (2012). Factores considerados al seleccionar una universidad. Caso Ciudad Juárez. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 17(52),287-30.

Morse, J. (2003). Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa. Universidad de Antioquia.

Naciones Unidas Derechos Humanos (2013). Orientación sexual e identidad de género en el derecho internacional de los derechos humanos. América del Sur: Oficina del Alto Comisionado.

Noreña, A., Alcaraz, N., Rojas, J y Rebolledo, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. En: Aquichan, 12(3), 263-274.

Núñez, J., Núñez, F., y Gómez, A. (2021). Actitud y uso del lenguaje no sexista en la formación inicial docente.

Oakley, A. (1972). Sexo, género y sociedad. Temple Smith, citado en Di Marco, Graciela, "Democratización familiar", en Di Marco, G. y otras, Hacia la democratización de las familias.

ONU MUJERES. (2015). La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible

Ordorika, I. (2015). Equidad de género en la Educación Superior. *Revista de la educación superior*, 44(174), 7-17.

Ordorika, L. (2015). Equidad de género en la Educación Superior. *Revista de la educación superior*, 44(174), 7-17.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2019). Descifrar el código: La educación de las niñas y las mujeres en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366649>

Organización de las Naciones Unidas. (1979). Convención para la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW).

Organización de las Naciones Unidas. (1979). Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Organización de las Naciones Unidas. (1995). Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer.

Paley, J. (2018). Meaning, lived experience, empathy and boredom: Max van Manen on phenomenology and Heidegger. *Nurs Philos*.

Peña, M y Buschiazzo, L. (2006). Elección de carreras universitarias y género el caso de trabajo social e ingeniería. (Tesis de Maestría). Universidad de Chile, Chile.

Pérez, J y Montalvo, A. (2011). Violencia de género. Prevención, detección y atención. Madrid: Editorial Grupo 5.

Pérez, J y Montalvo, A. (2014). VIOLENCIA DE GÉNERO. Prevención, detección y atención. Grupo 5, 318.

- Pineda, L. (2015). Factores que afectan la elección de la carrera: caso Bogotá. (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Puente, A. (1999). El cerebro creador. Madrid, España: Alianza Editorial, S.A.
- Quintero, O. (2016). La creciente exclusión de las mujeres de la Universidad Nacional de Colombia. *Nómadas*, (44), 123-145.
- Razo, L. (2008). La inserción de las mujeres en las carreras de ingeniería y tecnología. *Perfiles educativos*, 30(121), 63-96.
- RIDGUS. (2020). Condicionantes del ingreso y permanencia del estudiantado y profesorado en las Ingenierías Eléctrica y Mecánica de la Universidad de El Salvador. Diseño de acciones para la igualdad. Universidad de El Salvador. El Salvador.
- Ritchman, J., Rosenfeld, B. & Brown, S. (1998). Social support for adolescents at risk of school failure. *National Association of Social Workers Journal*, 43, 4, 309-323.
- Rivadeneira, M. (2017). Competencias didácticas-pedagógicas del docente en la transformación del estudiante universitario. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*, 13(37),41-55.
- Rodríguez, G; Gil; J y García, E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: ajlibe.
- Romo, A., & Fresas, M. (2001). Los factores curriculares y académicos relacionados con abandono y el rezago.
- Saldívar, A., Díaz, Rolando., Reyes N., Armenta, C., López, F., Moreno, M., Romero, A., Hernández, J y Domínguez, M. (2015). Roles de Género y Diversidad: Validación de una Escala en Varios Contextos Culturales. *Acta de Investigación Psicológica* 5 (3),2124-2148.

Samudio, E. (2016). El acceso de las mujeres a la educación superior. La presencia femenina en la Universidad de Los Andes. *Procesos Históricos*, (29), 77-101.

Sandoval, C. (1996). Investigación cualitativa.

Sastre, A. (2016). Parte 2: programas de acompañamiento estudiantil Y evaluación de impacto. Capítulo 7: Propuesta para el proceso de admisión y acompañamiento a estudiantes de primer año en la Universidad Santo Tomás.

Scott, J. (1996). El género: una categoría útil para el análisis histórico.

Scott, J. (1986). El género: una categoría útil para el análisis histórico. Washington: *American Historical Review*, 251-290.

Segato, L. (2018). La guerra contra las mujeres. *Política y Sociedad*, 55(2), 639-643.

Serret, E., Falcón, M., Domínguez, M., y Martínez, A. (2008). Qué es y para qué es la perspectiva de género: libro de texto para la asignatura: perspectiva de género en educación superior. Instituto de la mujer Oaxaqueña.

Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (2021). Consulta de programas. <https://hecaa.mineducacion.gov.co/consultaspublicas/programas>

Solís, A. (2016). La perspectiva de género en la educación. *Unidad chihuahua*, 97-107.

Soto, V. (2016). Estudiantes de primera generación en Chile: una aproximación cualitativa a la experiencia universitaria. *Revista complutense de educación*.

SURT. (s.f). Diferencias sexuales, desigualdades sociales Segregación sexual vertical y horizontal.

Maleta

Pedagógica.

<http://www.surt.org/maletaintercultural/index.php?vlg=0&vmd=0&vtp=0&vit=4&tex=2>

- Swail, W. (2004). *The Art of Student Retention. A Handbook for Practitioners and Administrators*. Educational Policy Institute. Texas Higher Education Coordinating Board Austin, TX. 20th Annual Recruitment and Retention Conference, 21 de junio de 2004.
- Tarrillo, J. (2016). Razones que inciden en la elección de la universidad en estudiantes del nivel secundario de la Región San Martín. *Apuntes Universitarios Revista de investigación VI* (2) 69-79. Universidad Peruana Unión.
- Taylor, S., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (Vol. 1). Barcelona: Paidós.
- Tillman, C. A. Sr. (2002). *Barriers to Student Persistence in Higher Education. A Literature Review*. Electronic publication of Trevecca Nazarene University.
- Tinto, V. (1987). *Leaving College*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Torres, G y Tamayo, M. (2018). Factores que determinan la elección de carrera profesional: en estudiantes de undécimo grado de colegios públicos y privados de Barrancabermeja. *Psicoespacios*, 12(20), 35-48.
- Torres, L (2012). *Retención estudiantil en la educación superior: revisión de la literatura y elementos de un modelo para el contexto colombiano*. 1a ed. – Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- UNAM (2010). *Programa Universitario de Estudios de Género*. México: UNAM
- UNESCO-IESALC (2020). *Hacia el acceso universal a la educación tendencias institucionales*.

Universidad Industrial de Santander (2018). Por la cual se aprueba el Protocolo para Atención de Hechos de Violencia Basados en Género. Rectoría Universidad Industrial de Santander. <https://uis.edu.co/wp-content/uploads/2022/08/resolucion298-2018-1.pdf>

Universidad Industrial de Santander (2018). Por la cual se establece la política y se definen los principios orientados para contribuir a la excelencia académica de los estudiantes de pregrado de la Universidad Industrial de Santander. Consejo Superior. <https://uis.edu.co/wp-content/uploads/2022/01/Acuerdo-018-Politica-de-Excelencia-Academica.pdf>

Universidad Industrial de Santander (2022). U Unidad de Información y Análisis Estadístico (UIAES).

Universidad Industrial de Santander. (2022) Pregrado Trabajo Social <https://uis.edu.co/fh-pre-trabajosocial-es/>

Universidad Industrial de Santander. (2022). Pregrado Ingeniería Mecánica. <https://uis.edu.co/ffm-pre-mecanica-es/>

Universidad Industrial de Santander. (s.f). Historia de la universidad. <https://uis.edu.co/wp-content/uploads/2022/05/historiaUIS.pdf>

USAID. (2017). Estudios sobre las barreras de acceso y culminación en Honduras. Honduras.

Valenzuela, J., Miranda, J., González, Á y Muñoz, C. (2021). Apoyos académicos demandados por estudiantes universitarios. Evidencia para las políticas de apoyos académicos en la educación superior. *Formación universitaria*, 14(3), 127-138.

- Valle, A., Fernández, Ana., González, R y Cuevas, Lino. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de Psicodidáctica*, (6),53-68.
- Vásquez, A. (2020). Estrategias de aprendizaje de estudiantes universitarios como predictores.
- Vázquez, A., López, G y Torres, I. (2021). La violencia de género en las instituciones de educación superior: elementos para el estado del conocimiento. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 51(2), 299-326.
- Villada, C; López, L; Patiño, C; Ramirez W, Jurado, C y Ossa, J. (2002). Factores asociados a la elección de carrera y universidad. *Uni-pluriversidad* 2(2), 23-30. Grupo CHHES-Biogenesis, Universidad de Antioquia
- Zuleta, A. (2018). Hacia la equidad: la llegada de las mujeres como estudiantes universitarias. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 21(21), 99-117.
- Zuñiga, M y Sánchez, K. (2016). La perspectiva de género en la formación de las y los trabajadores sociales en México. *Revista realidades*, 5(2), 89-105.