



**Igualdad, Equidad,
Inclusión y Liderazgo de
Género:** *Desafíos y Oportunidades
desde la Perspectiva Estudiantil
en la Universidad del Cauca*

PRIMERA EDICIÓN

SELLO EDITORIAL UNIAUTÓNOMA DEL CAUCA

César Jesús Pardo Calvache
Isabel Muñoz Zambrano
Juan Carlos Varona Albán



EDITORIAL
UNIAUTÓNOMA

Igualdad, Equidad, Inclusión y Liderazgo de Género: Desafíos y Oportunidades desde la Perspectiva Estudiantil en la Universidad del Cauca, es una obra esencial para quienes buscan comprender las dinámicas de género en el ámbito universitario. A través de un análisis riguroso y propuestas concretas, los autores no solo identifican los desafíos actuales, sino que también ofrecen caminos para avanzar hacia una educación superior más igualitaria, inclusiva y equitativa. Este libro es una gran contribución al campo de los estudios de género y un recurso indispensable para académicos, investigadores y tomadores de decisiones en el ámbito educativo.

Este libro es altamente recomendado para la comunidad universitaria, autoridades educativas y organizaciones interesadas en promover la igualdad de género y la inclusión en la educación superior.

Darly Liliana Burbano Delgado,
*Ing. Analista funcional de la
multinacional VASS, España.*
*Miembro de los analistas funcionales
del banco BHD International Bank,
Costa Rica*
*Coordinadora semillero de
Investigación - IRON Software
Engineering, Universidad del Cauca*

IGUALDAD, EQUIDAD, INCLUSIÓN Y LIDERAZGO DE GÉNERO:

DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES DESDE LA PERSPECTIVA
ESTUDIANTIL EN LA UNIVERSIDAD DEL CAUCA

Primera edición

Autores:

César Jesús Pardo Calvache, PhD. MSc.

Profesor Titular, Departamento de Sistemas, Facultad de Ingeniería
Electrónica y Telecomunicaciones
Universidad del Cauca, Popayán, Colombia

Isabel Muñoz Zambrano, MSc.

Profesor Titular, Departamento de Fonoaudiología, Facultad de Ciencias
de la Salud
Universidad del Cauca, Popayán, Colombia

Juan Carlos Varona Albán, MSc.

Profesor Titular, Departamento de Ciencia Política, Facultad de Derecho,
Ciencias Políticas y Sociales
Universidad del Cauca, Popayán, Colombia

Pardo Calvache, César Jesús, autor

Igualdad, Equidad, Inclusión y Liderazgo de Género: Desafíos y Oportunidades desde la Perspectiva Estudiantil en la Universidad del Cauca / César Jesús Pardo Calvache, Isabel Muñoz Zambrano, Juan Carlos Varona Albán. – Primer volumen en español. – Primera edición en español. – Popayán: Sello Editorial Uniautónoma del Cauca, 2025

232 Páginas.–(Investigación)

Incluye datos curriculares de los autores – Incluye índice general – Incluye glosario – Incluye acrónimos – Incluye referencias bibliográficas.

ISBN 978-628-7691-53-7 (impreso) – ISBN 978-628-7691-54-4 (digital)

1. Género 2. Igualdad, Equidad, Inclusión y Liderazgo I. Pardo Calvache, César, autor II. Muñoz Zambrano, Isabel, autora, III. Varona Albán, Juan, autor.

© Corporación Universitaria Autónoma del Cauca, 2025

© César Jesús Pardo Calvache, Isabel Muñoz Zambrano, Juan Carlos Varona Albán.

ISBN Impreso: 978-628-7691-53-7

ISBN Digital: 978-628-7691-54-4

Primer volumen en español.

Primera edición en español.

Sello Editorial Uniautónoma del Cauca [marzo], 2025



Diagramación: César Jesús Pardo Calvache

Corrección de estilo: Sello Editorial Uniautónoma del Cauca

Diseño de carátula: José Mendoza, Celular: +57 320 7435729

Sello Editorial Uniautónoma del Cauca Serie: Serie Investigación

Editor General de Publicaciones: Ramsés López Santamaría,

Calle 5 No. 3-85

Popayán, Colombia

Teléfono: PBX: 8213000 - Fax: 8214000

<https://www.uniautonomia.edu.co/>

Info copia: 1 copia disponible en la Biblioteca Nacional de Colombia Existencias

Biblioteca Nacional de Colombia Copia Material Localización

1 Libro Electrónico Biblioteca Nacional

Reservados todos los derechos. No se permite reproducir, almacenar en sistemas de recuperación de información, ni transmitir alguna parte de esta publicación, cualquiera que sea el medio empleado: electrónico, mecánico, fotocopia, etc., sin permiso previo de los titulares de los derechos de la propiedad intelectual.

IMPRESO EN SAMAVA EDICIONES, COLOMBIA

PRINTED IN SAMAVA EDICIONES, COLOMBIA



Universidad del Cauca

Este libro reporta los resultados obtenidos en el proyecto de investigación **“Percepciones sobre igualdad, equidad, inclusión y liderazgo con enfoque de género de los estudiantes en la Universidad del Cauca 2024”**, aprobado por la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad del Cauca con código 6050.

Dedicatorias

*Dedicado a Mara, la persona que me ha enseñado que el **amor** conoce y se reconcilia con la decadencia de las terribles cosas que necesitan de él.*

*César Pardo.
Popayán-Cauca.*

A Dios por ser mi guía, a mis hijas por sus sonrisas que me alegran el alma y enseñarme a reconocer las diferencias, y a Juan; por su amor.

*Isabel Muñoz Zambrano.
Popayán-Cauca.*

A la comunidad estudiantil de la Universidad del Cauca, que con su alegría, energía y entusiasmo trabajan por construir un mundo más justo, igualitario, equitativo e inclusivo. Que estas páginas les sirvan de inspiración y guía para liderar procesos de transformación y promover el respeto por los derechos de todas las personas, sin importar su identidad de género.

*Juan Carlos Varona.
Popayán-Cauca.*

Resumen

Este trabajo tiene por objetivo presentar los resultados del proyecto de investigación: Percepciones sobre igualdad, equidad, inclusión y liderazgo con enfoque de género de 1.040 estudiantes, pertenecientes a 23 programas académicos de cinco facultades, a través de una encuesta, de la Universidad del Cauca 2024. Este estudio se realizó mediante un enfoque cuantitativo y transversal. Sin embargo, uno de los principales retos fue motivar la participación activa de todos los estudiantes a pesar de la importancia del tema en la agenda universitaria, lo que subraya la necesidad de continuar sensibilizando sobre estos temas a la comunidad universitaria. Los resultados pusieron en evidencia que, a pesar de que hay buenas prácticas académicas en igualdad, equidad, inclusión y liderazgo, existe todavía un grupo de estudiantes que percibe lo contrario. Esto determina retos y oportunidades de mejora como la necesidad de integrar de manera más sólida la formación transversal en género dentro del currículo académico y de fomentar políticas y prácticas más inclusivas. También pensar en acciones para mejorar la igualdad, inclusión, equidad y el liderazgo con enfoque de género en la universidad. A través de este proyecto, se invita a la Universidad del Cauca a reflexionar sobre su rol en la construcción de un entorno educativo más igualitario, inclusivo y equitativo, estableciendo una base sólida para los futuros profesionales e investigaciones y acciones encaminadas a lograr una mayor igualdad en la institución.

Abstract

The purpose of this paper is to present the results of the research project: Perceptions on equality, equity, inclusion and leadership with a gender approach of 1.040 students, belonging to 23 academic programs of five faculties, through a survey, of the Universidad del Cauca 2024. This study was conducted through a quantitative and cross-sectional approach. However, one of the main challenges was to motivate the active participation of all students despite the importance of the topic in the university agenda, which underlines the need to continue raising awareness of these issues in the university community. The results showed that although there are good academic practices in equality, equity, inclusion and leadership, there is still a group of students who perceive the opposite. This determines challenges and opportunities for improvement such as the need to integrate in a more solid way the transversal training in gender within the academic curriculum and to promote more inclusive policies and practices. Also to think about actions to improve equality, inclusion, equity and leadership with a gender focus in the university. Through this project, the Universidad del Cauca is invited to reflect on its role in the construction of a more egalitarian, inclusive and equitable educational environment, establishing a solid foundation for future professionals and research and actions aimed at achieving greater equality, inclusion, equity and leadership with a gender focus in the university.

Índice general

Dedicatorias	3
Resumen	5
Abstract	7
Sobre los autores	15
Prefacio	19
Agradecimientos	23
Sobre la portada del libro	27
Prólogo	31
1. Introducción	33
1.1. Justificación	38
1.2. Hipótesis	40
1.3. Objetivos	40
1.3.1. Objetivo general	40
1.3.2. Objetivos específicos	40
2. Marco teórico	43
2.1. Conceptos generales	44
2.2. Género y sexo	46

2.3. Perspectiva de género	51
2.4. Sobre igualdad	52
2.5. Sobre equidad	54
2.6. Sobre inclusión	56
2.7. Sobre liderazgo	57
2.8. Sobre identidad de género	59
2.9. Género y discriminación en la educación superior	61
2.9.1. Otros aspectos	64
3. Normativa y trabajos relacionados	71
3.1. Normativa internacional	72
3.1.1. Normativa sobre igualdad	72
3.1.2. Normativa sobre inclusión	74
3.1.3. Normativa sobre equidad	74
3.1.4. Normativa sobre liderazgo	74
3.2. Normativa nacional	75
3.2.1. Normativa sobre igualdad	75
3.2.2. Normativa sobre equidad	78
3.2.3. Normativa sobre el libre desarrollo de la personalidad	81
3.2.4. Respeto a sanciones	82
3.2.5. Protección en situación de conflicto armado	83
3.3. Normativa departamental	84
3.3.1. Normativa sobre igualdad	84
3.3.2. Normativa sobre inclusión	85
3.3.3. Normativa sobre equidad	85
3.3.4. Normativa sobre liderazgo	86
3.4. Normativa en la Universidad del Cauca	87
3.5. Trabajos relacionados	88
3.5.1. Brechas identificadas	93
4. Metodología	95
4.1. Diseño del estudio	96
4.2. Población y muestra	96

4.3.	Procedimiento	97
4.4.	Instrumento de percepción	107
4.4.1.	Preguntas socio-demográficas	109
4.4.2.	Preguntas información académica	110
4.4.3.	Preguntas sobre igualdad	112
4.4.4.	Preguntas sobre equidad	113
4.4.5.	Preguntas sobre inclusión	114
4.4.6.	Preguntas sobre liderazgo	115
4.4.7.	Preguntas adicionales	117
4.5.	Parametrización de las variables/preguntas	119
5.	Resultados	123
5.1.	Análisis de las características sociodemográficas y académicas de los estudiantes	123
5.1.1.	Respecto al sexo y género	123
5.1.1.1.	Distribución del sexo en las facultades	125
5.1.1.2.	Distribución del sexo en los programas	126
5.1.1.3.	Distribución del género en los programas	129
5.1.2.	Respecto al estado civil	130
5.1.3.	Respecto al grupo étnico	131
5.1.4.	Respecto al estrato socioeconómico	131
5.1.5.	Respecto a la existencia de cátedras, cursos o electivas sobre género en la universidad	133
5.2.	Percepciones sobre igualdad de género	133
5.3.	Percepciones sobre inclusión de género	135
5.4.	Percepciones sobre equidad de género	137
5.5.	Percepciones sobre liderazgo de género	140
5.6.	Preguntas adicionales	145
6.	Discusión	147
6.1.	Características sociodemográficas y académicas	147
6.1.1.	Sexo y género	148
6.1.2.	Estado civil	150

6.1.3.	Grupo étnico	151
6.1.4.	Estrato socioeconómico	152
6.2.	Características generales de género y aspectos académico-curriculares	154
6.2.1.	Cursos y cátedras sobre género	154
6.2.2.	Conocimiento de políticas de género	155
6.2.3.	Violencia basada en género (Violencia Basada en Género (VBG)) en el campus	156
6.3.	Igualdad: Entre avances y barreras persistentes	157
6.3.1.	Privilegios basados en género en actividades académicas	157
6.3.2.	Condiciones de igualdad de género en programas académicos	158
6.3.3.	Actividades enfocadas en igualdad de género	160
6.4.	Equidad: El reconocimiento de diferencias para superar desigualdades	160
6.4.1.	Promoción de actividades relacionadas con la equidad de género	161
6.4.2.	Acceso a recursos y servicios	162
6.4.3.	Participación en programas de equidad de género	163
6.4.4.	Acceso equitativo a servicios universitarios	163
6.5.	Inclusión: Diversidad como oportunidad y desafío	164
6.5.1.	Inclusión institucional	165
6.5.2.	Inclusión en las facultades	166
6.5.3.	Inclusión en las actividades docentes	166
6.6.	Liderazgo: La construcción de referentes diversos	167
6.6.1.	Fomentar el liderazgo en actividades grupales	168
6.6.2.	Formación de liderazgo sin sesgo de género	169
6.6.3.	Representación y cuotas de género en liderazgos estudiantiles	169
6.6.4.	Autoconfianza y motivación para roles de liderazgo	170
6.6.5.	Barreras percibidas y limitaciones de género	172
6.6.6.	Perspectiva profesional y liderazgo	174
6.7.	Género: Permanencia y deserción en la educación	174

6.7.1. Desafíos de la permanencia en la educación superior	175
6.7.2. Sistemas de alerta temprana (SAT) como mecanismo para la prevención de la deserción	176
7. Reflexiones finales	179
7.1. Sesgos y limitaciones	179
7.2. Recomendaciones para la Universidad del Cauca	182
7.3. Conclusiones y trabajo futuro	185
Acrónimos	188
Glosario	193
Bibliografía	193
Fe de erratas	217
Comentarios y sugerencias	221
Índice alfabético	221

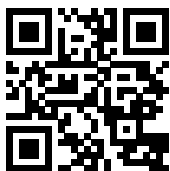
Sobre los autores

César Jesús Pardo Calvache

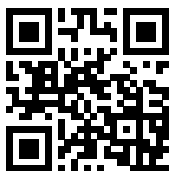
Profesor Titular de la Universidad del Cauca (Unicauca - Colombia) en el departamento de Sistemas, Facultad de Ingeniería Electrónica y Telecomunicaciones y miembro del Grupo de Investigación de Tecnologías de la Información - GTI, Colombia. Ingeniero de Sistemas por Unicauca (2006), PhD (2012) y Magíster (2009) en Ingeniería Informática por la Universidad de Castilla-La Mancha, España. Docente, investigador y consultor con más de 16 años de experiencia en temas relacionados con: género (inclusión, liderazgo e igualdad), deuda social, deuda de procesos, deuda técnica, DevOps, enfoques ágiles escalados, calidad de productos y procesos, mejora de procesos de software (Software Process Improvement), desarrollo global de software, Alzheimer y juegos pervasivos, malos olores en requisitos de software, olores comunitarios en el desarrollo de software, modelos híbridos y enfoques ágiles para la gestión de equipos de trabajo. Autor y coautor de aproximadamente 150 publicaciones entre artículos, capítulos de libros y conferencias a nivel nacional e internacional, lo que le permitió estar en 2015, 2016 y 2017 en el ranking de los colombianos más citados a través de Google Scholar. También es coautor de 18 capítulos de libros y 4 libros, entre los que se destacan sus aportes en temas relacionados con: (i) el Diseño de Experiencia de Usuario para Aplicaciones Móviles, (ii) Estructuras de Datos en Java, (iii) Teoría de la Computación y (iv) Programación Orientada a Objetos y Patrones de Diseño. Investigador Senior por el Ministerio de Ciencia y Tecnología en Colombia. Miembro permanente del comité de doctorado en Ciencias de la Computación de la Universidad del Cauca. Miembro del comité permanente en las Jornadas Iberoamericanas en Ingeniería de Software e Ingeniería del Conocimiento - JIISIC. Par evaluador de MINCIENCIAS. También participa como editor y miembro de múltiples comités científicos de congresos, revistas regionales e internacionales. Además, es Mentor del semillero de investigación en

Ingeniería de Software de la Universidad del Cauca (IRON Software Engineering). Dentro de sus intereses investigativos, se desempeñó como director del proyecto de investigación: “Percepciones sobre igualdad de género, inclusión y liderazgo en estudiantes de Ingeniería Electrónica y Telecomunicaciones de la Universidad del Cauca: prueba piloto” que permitió llevar a cabo la creación de este segundo libro como segunda fase de la ejecución del proyecto.

En caso de que el lector esté interesado en contactar o consultar el perfil académico y/o profesional de **César Pardo**, puede hacer uso de los códigos **QR** presentados a continuación:



ResearchGate



Google Scholar



ORCID

Isabel Muñoz Zambrano

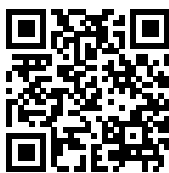
Profesora Titular de la Universidad del Cauca (Unicauca - Colombia) y directora del Grupo de Investigación Comunicación, Salud y desarrollo social del programa de Fonoaudióloga, especialista en Proyectos en Salud y Magíster en Epidemiología de la Universidad del Valle. Es docente de planta, adscrita al departamento de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca, con más de veinte años de experiencia en coordinación de investigación, elaboración y ejecución de proyectos de investigación, manejo de datos en software estadísticos para análisis de resultados. Es integrante de la Red de Investigación en Fonoaudiología – Rifono y del Colegio de Fonoaudiología de Colombia. Cuenta con publicaciones en revistas indexadas y libros en temas de lenguaje, lectura-escritura, habla y audición. Es asesora de proyectos de investigación a nivel de pregrado y posgrado en áreas de la salud. Asimismo, es directora y codirectora de proyectos de investigación de pregrado y posgrado en la Facultad de Ciencias de la Salud. Experiencia en planeación y desarrollo de proyectos en investigación en metodología de la investigación, manejo de software estadísticos para análisis de datos. Experiencia en investigaciones sobre validación de pruebas de evaluación y temas en general de la epidemiología de la salud. Autor de varias publicaciones de investigación en revistas indexadas y libros sobre el tema del lenguaje, aprendizaje y salud. Dentro de sus intereses investigativos, se desempeñó como coinvestigadora del pro-

yecto de investigación: “Percepciones sobre igualdad de género, inclusión y liderazgo en estudiantes de Ingeniería Electrónica y Telecomunicaciones de la Universidad del Cauca: prueba piloto” que permitió llevar a cabo la creación de este segundo libro.

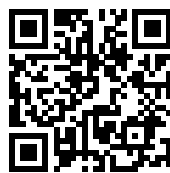
En caso de que el lector esté interesado en contactar o consultar el perfil académico y/o profesional de **Isabel Munoz Zambrano**, puede hacer uso de los códigos QR presentados a continuación:



ResearchGate



Google Scholar



ORCID

Juan Carlos Varona Albán

Juan Carlos Varona Albán, profesor Titular de la Universidad del Cauca (Unicauca-Colombia) y miembro del grupo de investigación Grupo de Investigación en Actores, Procesos e Instituciones Políticas – CIAPRIP, Colombia. Comunicador Social – Periodista de la Universidad Externado de Colombia (1987), Especialista en Derecho Internacional Humanitario de la Universidad Externado de Colombia (2003) y Magíster en Educación con énfasis en Docencia Universitaria de la Universidad Pedagógica Nacional (1997)

Docente e investigador universitario por más de 25 años. Autor de más de 30 publicaciones entre textos en revistas científicas, capítulos de libros y libros. Conferencista a nivel nacional e internacional en Derecho Internacional Humanitario, Periodismo y Conflicto armado, Comunicación Política y Educación.

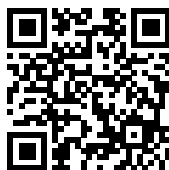
El profesor Varona Albán, trabajó en la Oficina “Vida, Justicia y Paz”. Derechos Humanos. 1992 – 1993. Coordinador Académico y Decano de la Facultad de Comunicación Social y Periodismo de la Universidad Mariana 1993 – 1998, Asesor de Comunicaciones del Comité Internacional de la Cruz Roja 1998 - 2004, Profesor del Departamento de Ciencia Política de la Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad del Cauca desde 2005. En la Universidad del Cauca ocupó varios cargos administrativos como: Jefe del Departamento de Ciencia Política, agosto 2009 – octubre 2011. Coordinador Programa de Ciencia Política noviembre 2011 – agosto 2012. Secretario General Facultad de

Derecho, 2009. Decano Encargado Facultad de Derecho – 2013. Miembro Comité Curricular Central, 2013 – 2017. Vicerrector Académico (e) varias ocasiones 2016 – 2017. Regionalización, apoyo área académica, 2014 – 2016, Fundador y Director Centro de Gestión de la Calidad. 2016 – 2017-I, Coordinador del Área de Egresados Unicauca- 2017-II – 2021.

En caso de que el lector esté interesado en contactar o consultar el perfil académico y/o profesional de **Juan Carlos Varona Albán**, puede hacer uso de los códigos **QR** presentados a continuación:



Google Scholar



ORCID

Prefacio

Este libro explora las percepciones de los estudiantes de la Universidad del Cauca sobre la igualdad, equidad, inclusión y liderazgo de género en su entorno académico. A través de un estudio cuantitativo, se analiza cómo los estudiantes perciben la presencia y el impacto de estas dimensiones en su experiencia universitaria, identificando fortalezas, desafíos y áreas de oportunidad para la construcción de una comunidad universitaria más justa e inclusiva.

Contenido

El libro consta de siete capítulos en los que se exponen diversos aspectos que se desarrollaron para llevar a cabo el estudio realizado. En el primer capítulo se presentan la introducción, la problemática, la justificación y los objetivos de la investigación.

El Capítulo 2 presenta el marco teórico; en este se profundiza en los conceptos de igualdad, equidad, inclusión y liderazgo de género, revisando la literatura académica y el contexto normativo en Colombia. El Capítulo 3 presenta la metodología empleada, haciendo énfasis en el diseño de la investigación, la población y muestra estudiada, el instrumento de recolección de datos y el procedimiento de análisis.

El Capítulo 4 presenta los resultados y los hallazgos del estudio, analizando las respuestas de los estudiantes a las preguntas sobre igualdad, equidad, inclusión y liderazgo. El Capítulo 5 presenta la discusión, donde se interpretan los resultados a la luz del marco teórico, discutiendo las implicaciones para la Universidad del Cauca y formulando recomendaciones.

El Capítulo 6 presenta las conclusiones, resumiendo los principales hallazgos y conclusiones de la investigación, destacando las contribuciones y limitaciones del estudio. El Capítulo 7 presenta las reflexiones finales, ofreciendo una mirada crítica al estudio realizado, reconociendo sus limitaciones y posibles sesgos. Se presentan recomendaciones concretas para

la Universidad del Cauca en áreas como igualdad, equidad, inclusión y liderazgo, con el fin de promover una comunidad universitaria más justa e inclusiva. Se concluye destacando la necesidad de fortalecer la formación en género, integrar la perspectiva de género en el currículo y promover liderazgos estudiantiles diversos. Asimismo, se plantean líneas de acción para futuras investigaciones que profundicen en la temática de género en la universidad.

Este libro también presenta un glosario que define los términos clave empleados a lo largo de la investigación, con el fin de facilitar la comprensión de los conceptos, especialmente aquellos relacionados con las dimensiones de género abordadas: igualdad, equidad, inclusión y liderazgo. En este sentido, se incluyen definiciones concisas y ejemplos relevantes para el contexto universitario. Asimismo, el libro presenta una sección que recopila los acrónimos utilizados en el documento, proporcionando su significado completo para evitar ambigüedades y asegurar una interpretación clara y precisa de la información. El libro también presenta un índice alfabético, el cual organiza la información por letras y palabras clave, y que permite localizar de una forma más ágil y rápida la gran mayoría de temas relevantes.

Esperamos que este libro contribuya a la comprensión de las percepciones estudiantiles sobre el género en la Universidad del Cauca y promueva la construcción de una comunidad universitaria más igualitaria, equitativa e inclusiva.

Orientación para los lectores

Este libro está dirigido a un público amplio interesado en temas de género y educación superior. Resulta especialmente relevante para:

- Comunidad universitaria: Estudiantes, docentes, personal administrativo y directivo de la Universidad del Cauca y otras instituciones de educación superior.
- Investigadores: Académicos e investigadores en áreas de estudios de género, educación, sociología y ciencias sociales.
- Autoridades: Autoridades educativas, organizaciones gubernamentales y no gubernamentales que trabajan en la promoción de la igualdad de género en la educación.

Este libro puede ser utilizado en diversos contextos, como:

- Insumo para la formulación de políticas y programas institucionales en materia de igualdad de género en la Universidad del Cauca.
- Material de consulta para cursos y talleres sobre género, diversidad e inclusión en la educación superior.

- Herramienta para la reflexión y el debate sobre las experiencias y percepciones de los estudiantes en torno al género en la universidad.

Esperamos que este libro contribuya a la comprensión de las percepciones estudiantiles sobre el género en la Universidad del Cauca y promueva la construcción de una comunidad universitaria más igualitaria, equitativa e inclusiva.

Otras obras relacionadas

Es importante destacar que existen otros libros que podrían complementar la visión expuesta en este libro; a continuación se citan algunos de ellos:

- *Igualdad, inclusión y liderazgo de género. Percepciones de estudiantes universitarios (1 ed.)*. Sello Editorial Uniautónoma del Cauca. Pardo Calvache, C. J., Muñoz-Zambrano, I., & Suescún Monsalve, E. (2023). Link descarga: <https://repositorio.uniautonomo.edu.co/handle/123456789/842>. — Este libro explora las opiniones y actitudes de estudiantes universitarios sobre la igualdad de género, la inclusión y el liderazgo en el contexto académico. Analiza cómo los estudiantes perciben estos temas, si identifican desigualdades o sesgos, y qué opinan sobre el rol de la universidad en la promoción de un ambiente equitativo e inclusivo. El estudio se enfoca en las percepciones sobre el liderazgo femenino y masculino, y busca contribuir a la reflexión sobre cómo fomentar una mayor igualdad de género en la comunidad universitaria. El libro es el resultado de la Fase 1 del proyecto con la que se ha culminado la Fase 2 y como resultado el presente texto.
- *Liderazgo Masculino para la diversidad, equidad e inclusion*. Editorial CESA. Restrepo Abondano, J. M., Bayón Pardo, F., Carvajal Cabal, P. F., Colmenares Spence, D., Cortés Kotal, M., Escobar Arango, D., Mora Uribe, J. C., Rincón Rincón, S., & Uribe Rueda, N. (2023). — Este libro contribuye al debate sobre la diversidad de género al examinar el lugar que ocupan los hombres en esta conversación, así como las acciones concretas que impulsan desde el liderazgo para promover la diversidad, la equidad y la inclusión.
- *Ampliar las oportunidades: Políticas de igualdad de género e inclusión. Resumen Ejecutivo*. Banco Interamericano de Desarrollo (BID). (2023). Link de descarga: <https://publications.iadb.org/es/ampliar-las-oportunidades-politicas-de-igualdad-de-genero-e-inclusion-resumen-ejecutivo>. — El libro analiza avances y retos en la igualdad de género e inclusión en América Latina y el Caribe. Pese a progresos en edu-

cación, salud y empleo femenino, persisten brechas en oportunidades económicas, liderazgo y violencia de género. Se propone un marco de políticas fundacionales, de oportunidades económicas y reformas institucionales basado en la evidencia para una sociedad más equitativa.

- *Interculturalidad, inclusión y equidad en educación. Ediciones Universidad de Salamanca. Morales Morgado, E. (ed.) (2023). Link de descarga: <https://eusal.es/eusal/catalog/view/978-84-1311-688-4/6266/8701-1>. — Este libro es una compilación de trabajos del congreso “INCLUYE” (Universidad de Salamanca), centrado en la equidad e igualdad educativa, la educación intercultural y las metodologías inclusivas. La obra ofrece un conjunto de reflexiones y prácticas innovadoras para avanzar hacia una educación que atienda a la diversidad y promueva la inclusión de todo el alumnado, con especial atención a quienes enfrentan mayor riesgo de exclusión.*
- *Inclusión de la Mujer y Equidad de Género. Universidad Piloto de Colombia. Benavides Sandoval, Cindy Brigitte Cardozo Molina, Luisa Fernanda Rocha Cortés, Liliana Yaneth y Valdés Beltrán, María Helena (2019). Link de descarga: <https://repository.unipiloto.edu.co/handle/20.500.12277/6167>. — El libro ofrece un diagnóstico de la situación de la mujer en Colombia, con especial atención a las formas en que se manifiesta la inequidad de género.*
- *Buenas prácticas hacia la equidad de género de organizaciones en Colombia: Grandes empresas. Ediciones Uniandes. Pineda D., Javier A., Franco B., Nathalia, Sánchez G., Nadia, Casas C., Camila, Ochoa S., Pilar, Morales C., Juliana y Buelvas B., Tatiana (2021). Link de descarga: <https://muse.jhu.edu/book/117677>. — El libro analiza las buenas prácticas de 25 empresas colombianas de diversos sectores para promover la equidad de género e inspirar a otras organizaciones.*

Agradecimientos

Los profesores César Jesús Pardo Calvache, Isabel Muñoz Zambrano y Juan Carlos Varona Albán, agradecen la contribución de la Universidad del Cauca, donde trabajan como profesores titulares, respectivamente, al proporcionar el entorno propicio para la investigación, la recopilación de datos y la redacción del libro. En este libro se presentan los hallazgos del proyecto de investigación “Percepciones sobre igualdad, equidad, inclusión y liderazgo con enfoque de género de los estudiantes en la Universidad del Cauca 2024” (Código 6050), avalado por la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad del Cauca.

Además, expresamos nuestro más sincero agradecimiento a todas las personas que participaron en la realización de este proyecto de investigación. En especial, extendemos nuestro reconocimiento a los 1.040 estudiantes de los 23 programas de las cinco facultades participantes, quienes diligenciaron la encuesta y compartieron sus valiosas percepciones. A continuación, se listan los programas de acuerdo a la facultad a la que pertenecen (también se puede consultar esta información en la Figura 1):

- Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales (FDCPS):
 - Ciencia Política
 - Comunicación Social
 - Derecho
- Facultad de Artes (FA):
 - Antropología
 - Filosofía
 - Geografía del Desarrollo Regional y Ambiental
 - Historia
 - Licenciatura en Etnoeducación
 - Licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en Inglés y Francés (sede Popayán)
 - Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana

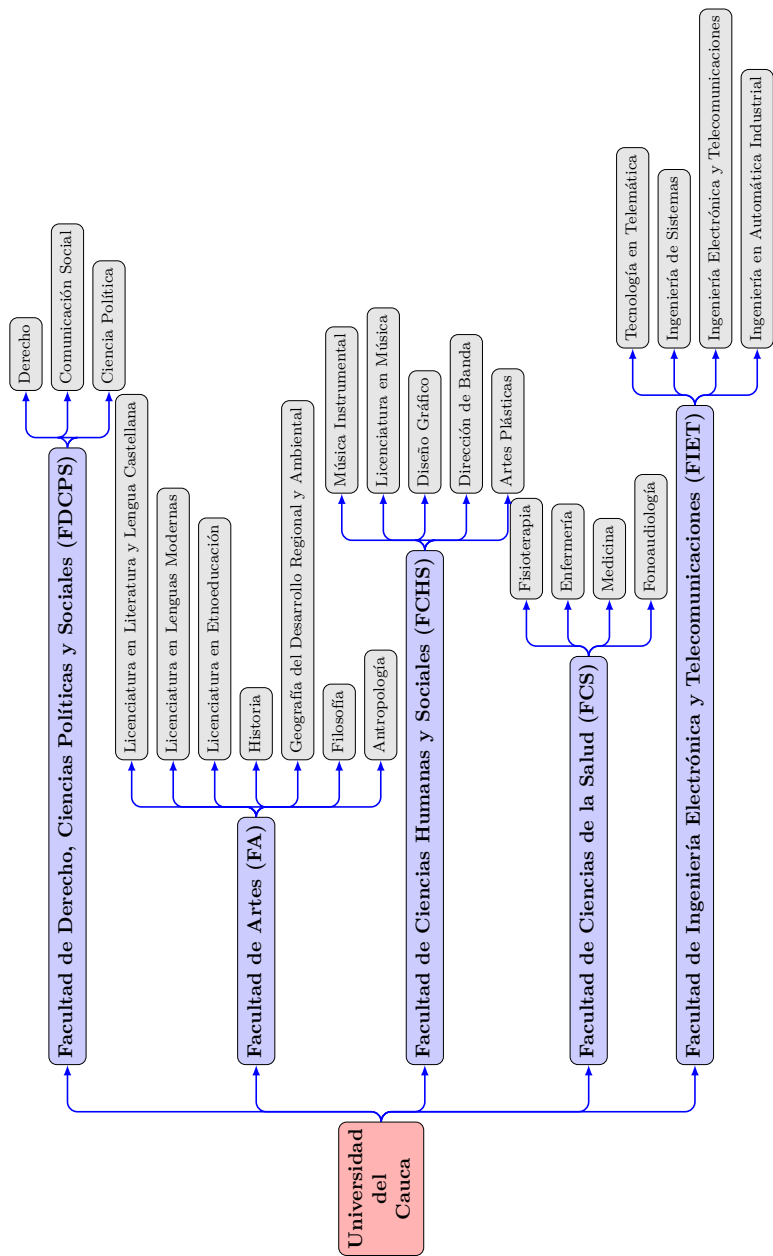


Figura 1: Facultades y programas de la Universidad del Cauca que hicieron parte del estudio.

- Facultad de Ciencias Humanas y Sociales (FCHS):
 - Artes Plásticas
 - Dirección de Banda
 - Diseño Gráfico
 - Licenciatura en Música
 - Música Instrumental
- Facultad de Ciencias de la Salud (FCS):
 - Fonoaudiología
 - Medicina
 - Enfermería
 - Fisioterapia
- Facultad de Ingeniería Electrónica y Telecomunicaciones (FIET):
 - Ingeniería en Automática Industrial
 - Ingeniería Electrónica y Telecomunicaciones
 - Ingeniería de Sistemas
 - Tecnología en Telemática

Nuestro especial agradecimiento también a los profesores y administrativos de la Facultad de Ingeniería Electrónica y Telecomunicaciones, Facultad de Ciencias de la Salud, Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales, Facultad de Ciencias Humanas y Facultad de Artes, quienes facilitaron la aplicación del instrumento de percepción, atendieron nuestras solicitudes y promovieron un ambiente propicio para que esta labor se llevara a cabo con éxito.

Su participación y compromiso han sido fundamentales para el desarrollo de este proyecto, que busca profundizar en la comprensión de los procesos de formación académica y contribuir a la mejora continua de nuestros programas educativos.

Asimismo, agradecemos a los estudiantes de Fonoaudiología y Ciencia Política, ellos y ellas son: Alisson Sotelo Mejía, Juan José Escobar, Yurani Esperanza Quiñones, Jessica Quetama Delgado, Nathalya Oviedo Tovar, Mariana Martínez Guerrero, Yeimi Roxana Hurtado, Cielo Dayanna Hoya Morales, Luisa María Valentina Núñez Muñoz, José Reinel Rodríguez Moncayo, Ángela María Sánchez y Ana Sofía Salamanca, quienes apoyaron en el proceso de la investigación.

Con profunda gratitud, queremos reconocer la invaluable contribución de la Ingeniera egresada del programa de Ingeniería de Sistemas, Darly Liliana Burbano Delgado, cuya visión y liderazgo fueron fundamentales para el desarrollo exitoso de la fase 1 de este proyecto. Su visión y pasión fueron el motor que impulsó y motivó hasta donde hemos llegado hasta

ahora.

Por último, queremos agradecer al decano de la Facultad de Ingeniería Electrónica y Telecomunicaciones de la Universidad del Cauca, Alejandro Toledo Tovar, al rector de la Universidad Autónoma del Cauca (Uniautónoma), Nelson Hernando Puentes Rodríguez y, especialmente, al director del sello editorial de la Universidad Autónoma del Cauca (Uniautónoma), el doctor Ramsés López Santamaría, quien nos ha permitido depositar nuestros sueños y, a través de su apoyo y confianza, los ha hecho realidad con la publicación de esta obra. Asimismo, al Vicerrector de Investigaciones de la Uniautónoma, el Ph.D. Julián Caicedo, por apoyarnos también con la publicación de esta obra.

A todos, ¡muchas gracias por su valiosa contribución!

Sobre la portada del libro

La portada de este libro, al igual que muchas otras obras principalmente en el ámbito de la informática, rinde homenaje a una práctica distintiva de la editorial O'Reilly Media, ampliamente reconocida por su peculiar uso de imágenes de animales en las portadas de sus publicaciones. Esta singular idea, concebida a mediados de la década de 1980, fue obra de Edie Freedman, uno de los primeros diseñadores de la editorial.

En aquel entonces, O'Reilly se encontraba en la vanguardia de la incipiente industria del software, publicando guías y manuales técnicos sobre sistemas UNIX y lenguajes de programación emergentes. Freedman, buscando una forma de distinguir estos libros en un mercado cada vez más saturado, propuso utilizar portadas de animales del siglo XIX. Estas portadas, con su estética detallada y ligeramente anticuada, evocaban una sensación de conocimiento clásico y a la vez transmitían la idea de explorar territorios desconocidos en el mundo de la tecnología (O'Reilly, 2010; Wall et al., 1991).

El primer libro en incorporar esta novedosa idea fue “Programming Perl” en 1991 (Wall et al., 1991), cuya portada exhibe la imagen de un dromedario. La elección de este animal no fue arbitraria, sino que respondía a una analogía con la capacidad del lenguaje Perl para “cargar” con cualquier reto de programación, al igual que un dromedario es capaz de transportar grandes cargas a través del desierto. Esta metáfora visual capturaba la versatilidad y robustez de Perl, características que lo convirtieron en una herramienta popular entre los desarrolladores.

A partir de entonces, la editorial continuó utilizando diferentes animales en sus portadas, creando un sello distintivo que rápidamente se volvió reconocible para cualquier persona interesada en el desarrollo de software. La selección de los animales no siempre sigue una lógica evidente, y en ocasiones la conexión con el tema del libro es más bien sugerente o incluso humorística. Sin embargo, esta aparente aleatoriedad ha contribuido a

crear un aura de misterio y curiosidad alrededor de las portadas de O'Reilly, convirtiéndolas en un elemento icónico de la cultura informática.

Con el tiempo, la “fauna de O'Reilly” ha trascendido su función original de identificación y se ha convertido en un símbolo de la comunidad de programadores y entusiastas de la tecnología. Las imágenes de estos animales, con su peculiar estilo y su asociación con libros de alta calidad sobre temas técnicos, han generado un fuerte sentido de pertenencia y han inspirado numerosas manifestaciones creativas, desde tatuajes y camisetas hasta parodias y memes en internet.

La decisión de utilizar un animal en la portada de este libro es, por lo tanto, un guiño a esta rica tradición y una forma de conectar con la comunidad de lectores que comparten la pasión por el conocimiento. En este sentido y en sintonía con la tradición de O'Reilly de plasmar animales en sus portadas, este libro adopta un enfoque particularmente significativo: exhibir la fauna endémica de Colombia, decisión que responde a un deseo de resaltar la riqueza y diversidad biológica del país, creando un vínculo visual único que los lectores puedan identificar y apreciar.

Por otra parte, Colombia es considerado uno de los países megadiversos del mundo, alberga una extraordinaria variedad de especies animales, muchas de las cuales no se encuentran en ningún otro lugar del planeta (Rangel-Ch., 2015; SIB Colombia, 2025). Desde las aves multicolor de la selva amazónica hasta los mamíferos andinos que habitan las montañas, la fauna colombiana es un tesoro natural que merece ser celebrado y protegido.

Al incorporar imágenes de animales endémicos en la portada y a lo largo de este libro, se busca generar un impacto visual memorable y, al mismo tiempo, promover la conciencia sobre la importancia de conservar la biodiversidad. Cada especie seleccionada representa una pequeña parte del fascinante mosaico natural de Colombia y sirve como recordatorio de la interconexión entre todas las formas de vida.

Este enfoque no solo busca embellecer la presentación del libro, sino también involucrar al lector en una experiencia de aprendizaje más profunda y significativa. Al contemplar las imágenes de la fauna colombiana, se abre una ventana a la comprensión del entorno natural y se fomenta un sentimiento de apreciación y respeto por la vida en todas sus formas. La esperanza es que este libro no solo transmita conocimientos, sino que también inspire a sus lectores a convertirse en guardianes de la riqueza natural de Colombia.

¿Por qué una mariposa?

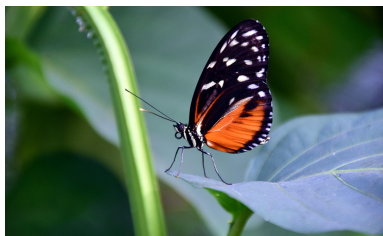


Figura 2: *Heliconius hecale* (Mariposa de la Vida). **Fuente:** <https://pixabay.com/es/photos/de-oro-passionsblumenfalter-2117287/>

Las mariposas, con su vuelo grácil y colores vibrantes, han cautivado la imaginación humana a lo largo de la historia. Su simbolismo es dual, representando tanto la vida y la transformación como la fugacidad y la muerte. Sin embargo, más allá de su valor cultural, las mariposas desempeñan un papel crucial en el equilibrio ecológico, actuando como indicadores de la salud ambiental y contribuyendo al desarrollo y mantenimiento de ecosistemas saludables.

Su presencia es un testimonio de la calidad del entorno. Un ecosistema diverso y funcional, con abundante flora, proporciona alimento y refugio a las mariposas, permitiendo que sus poblaciones prosperen. A su vez, las mariposas benefician al ecosistema a través de la polinización, un proceso esencial para la reproducción de muchas plantas. Además, constituyen una fuente vital de alimento para aves, mamíferos insectívoros, reptiles y anfibios, manteniendo así la cadena trófica.

Lamentablemente, la supervivencia de muchas especies de mariposas en América Central y del Sur se ve amenazada por la creciente degradación ambiental. La destrucción de hábitats naturales, impulsada por la expansión agrícola, la urbanización y la deforestación, priva a las mariposas de sus lugares de alimentación, reproducción y refugio. El cambio climático altera los patrones de temperatura y precipitación, afectando los ciclos de vida de las mariposas y la disponibilidad de sus plantas hospederas. La contaminación del aire, el agua y los suelos, especialmente por el uso indiscriminado de pesticidas en la agricultura, representa una amenaza directa para las mariposas y sus larvas.

Entre las especies que enfrentan un futuro incierto se encuentra la mariposa *Heliconius hecale*, un lepidóptero de la familia Nymphalidae. Conocida como “tigre de cola larga” o “mariposa de la vida”, esta especie se distribuye desde México hasta la selva amazónica peruana. Se caracteriza por sus alas alargadas de color negro con franjas amarillas y la presencia de manchas rojas en la base de las alas posteriores.

La *Heliconius hecale*, al igual que muchas otras mariposas, se ve afectada por la pérdida de hábitat, la contaminación y el cambio climático.

Su supervivencia depende de la conservación de los bosques tropicales y la implementación de prácticas agrícolas sostenibles que minimicen el impacto ambiental.

Proteger a las mariposas, como la *Heliconius hecale*, no es solo una cuestión de preservar la belleza natural, sino de salvaguardar la integridad de los ecosistemas y los servicios que nos brindan. Es necesario tomar conciencia de la importancia de estos frágiles indicadores y actuar para conservar sus hábitats, promover prácticas agrícolas responsables y mitigar los efectos del cambio climático. Solo así podremos asegurar que las futuras generaciones puedan maravillarse con el vuelo de las mariposas y disfrutar de los beneficios de un planeta saludable.

Prólogo

En el contexto de la educación superior, la igualdad, la equidad, la inclusión y el liderazgo con enfoque de género deben verse como un eje fundamental para la construcción de espacios académicos más justos, representativos que busquen el bienestar del tejido social. En este sentido, la Universidad del Cauca ha emprendido una tarea crucial al impulsar investigaciones que permitan analizar las percepciones estudiantiles sobre estos temas, proporcionando evidencia que contribuye a la formulación de estrategias de mejora institucional, y este libro se convierte en un referente para fomentar la construcción de soluciones a estas problemáticas.

Es así como, al abordar la brecha de género generalmente nos remitimos a la diferencia entre oportunidades de acceso y condiciones entre hombres y mujeres, en contextos como son la educación, el empleo, la política, la economía, entre otros. Sin embargo, resulta pertinente abordar este tema desde una perspectiva de percepción que puedan tener los individuos frente a igualdad, equidad, inclusión y liderazgo. El estudio hecho por la Universidad del Cauca ha permitido identificar tanto las buenas prácticas existentes en la universidad, como las brechas y desafíos que aún persisten en materia de género. A pesar de los esfuerzos por promover la participación de los estudiantes, se evidenció la necesidad de continuar con procesos de sensibilización que fortalezcan la conciencia y el compromiso de la comunidad académica frente a estas problemáticas.

Estos esfuerzos en una comunidad universitaria pueden servir de referente y escalar a otros contextos de la sociedad, ya que la brecha de género, micro sesgos o sesgos inconscientes resultan en situaciones de discriminación social, que no están enmarcadas en una clase específica, grupo, comunidad o minoría social o racial, y que al no ser abordados, resultan en sociedades que perpetúan la desigualdad, la falta de diversidad en espacios de liderazgo, la política y la dirección empresarial u organizacional, dificultando el cambio hacia sociedades más equitativas. Es por esto que este libro es un comienzo con el cual se promueve y fomenta

un diálogo que invita a la concientización, sensibilización y creación de políticas para reducir la brecha de género y sesgos inconscientes. No solo es una cuestión de justicia, sino también un factor clave para el desarrollo sostenible de una sociedad. Implementar políticas de equidad, promover la educación con perspectiva de género y fomentar la diversidad en todos los ámbitos son acciones esenciales para construir un futuro más inclusivo y próspero.

Teniendo en cuenta lo anterior, destaco en este libro la oportunidad de profundizar en el tema de igualdad, equidad, inclusión y liderazgo desde la perspectiva de género; además, los autores realizan un análisis detallado de distintas normativas, no sólo nacionales e internacionales, sino también del departamento del Cauca. Por otra parte, se lleva a cabo un análisis de los resultados y su posterior discusión; incluso presenta de manera detallada la metodología utilizada. Esto es de gran valor porque permite realizar un meticuloso seguimiento de las actividades realizadas, pero también de poder replicar los métodos aplicados en estudios similares. Asimismo, el libro se destaca por realizar un análisis de los sesgos identificados durante la realización del proyecto; lo que muestra el nivel de crítica de los investigadores. Por otra parte, hay una sección también importante, y son las recomendaciones que los autores e investigadores realizan a la Universidad del Cauca, las cuales se alinean y son coherentes con los resultados obtenidos y la discusión realizada. En este sentido, y después de revisar de manera cuidadosa este material, me alegra compartir con alegría y entusiasmo a otros autores que esta obra, además de las características mencionadas anteriormente, se complementa con otros elementos que sin duda alguna serán de gran valor para las necesidades de otros lectores(as), profesores(as), estudiantes e investigadores(as) que se interesen en los estudios de género. Es por esto que, estimado lector y lectora, espero que también encuentre en este libro lo que estaba buscando.

Elizabeth Suescún Monsalve

Universidad EAFIT, Colombia

Área de Diseño de Productos y Experiencia

Escuela de Ciencias Aplicadas e Ingeniería

Doctora y Magister en Ciencias de la Computación (PUC, Brasil)

Ingeniera Informática del Politécnico Colombiano JIC (Medellín, Colombia)

Pontificia Universidad Católica - PUC (Río de Janeiro, Brasil)

Capítulo 1

Introducción

“Tener egresados por tener egresados no es garantía de transformación de la sociedad, estamos convencidos de que el único mecanismo válido para transformar la sociedad es la educación basada en la responsabilidad social, equidad e inclusión”.

José Mario Calle Palacio.
*Licenciado en Filosofía,
Pensamiento Político y Económico
de la Universidad Santo Tomás.
Ex-Subdirector de Sapiencia.*

En la última década, se ha logrado acortar la brecha con relación a la igualdad, equidad, inclusión y liderazgo con enfoque de género, y aunque el término género pareciera exclusivo al referirse a las mujeres, este ha evolucionado desde el ámbito socio-cultural y político, considerando a los hombres y comunidad del LGTBIQA+¹ como grupos de individuos

¹LGBTI se trata de una categoría identitaria y política que comprende distintas orientaciones sexuales e identidades de género diversas, así como diferentes estados de intersexualidad. Al respecto, el acrónimo LGBTI reivindica los derechos en el campo de las luchas sexuales y de género (Presidencia de la República, 2008). Conviene saber que existen variaciones de este término, como LGB, LGBT, GLBT, LGBTI, LGBTQ+. Esta última incluye otras identidades de género. También existen versiones que engloban a las personas asexuales, por ejemplo: LGBTQA. En términos generales, estas siglas agrupan

que se acogen bajo este término. Por otra parte, según las Organización de las Naciones Unidas (ONU), aunque las mujeres han alcanzado roles importantes en diversos escenarios como los educativos, socio-políticos y laborales, se ve la necesidad de continuar por la reivindicación de sus derechos y oportunidades (ONU-Mujeres, 2022).

Es necesario reconocer la compleja evolución del concepto género, así como que este concepto no es igual a sexo (observar la definición y diferencia de los conceptos: género y sexo en el Glosario, pág. 193), que históricamente ha tenido varias acepciones. Sin embargo, el género se puede entender como las características que tienen tanto hombres como mujeres, que permiten distinguir la feminidad y la masculinidad. Por lo tanto, la perspectiva de género² se basa en la construcción sociocultural de las diferencias sexuales, es decir, un entramado de representaciones que norma los pensamientos, las acciones, las actitudes y los valores de las mujeres y los hombres de manera diferenciada (González-Roldán & Mendoza-González, 2021) y (Organization, 2021). Asimismo, involucran las diferentes manifestaciones de identidades de género. A continuación, se describen algunas reconocidas en la actualidad: *cisgénero*: hombre o mujer, *transgénero*: transgénero, transexual o travesti y *no-binario o no binario*. Es importante antes de continuar, entender que el concepto de *trans* se refiere a la amplia gama de identidades de género que se encuentran fuera de la norma binaria tradicional, incluyendo a personas que se identifican con un género distinto al asignado al nacer, así como aquellas que expresan su identidad de género de forma no convencional. Esta categoría abarca identidades como: transexual, transgénero, travesti, transformista, queer, género fluido y género no-binario, entre otras.

La categoría de género nos permite explicar las desigualdades e inequidades que producen determinadas formas de organización social en las que se les otorgan unos valores específicos a las maneras de ser mujer u hombre.

a las personas que tienen una identidad de género o una sexualidad no normativa (UNICEF, 2017). Estas definiciones deben considerarse *abiertas*, en el sentido de que no pretenden clasificar a los individuos en categorías rígidas, sino representar una pluralidad de diversidad que evoluciona continuamente de forma temporal y/o varía en función de la cultura (UNICEF, 2017). En adelante, y teniendo en cuenta la pluralidad y diversidad del concepto, se usará el acrónimo LGTBIQA+ para englobar a todas personas, sus identidades de género y orientaciones sexuales.

²La categoría conocida como *perspectiva de género* emerge en la segunda mitad del siglo XX dentro de las ciencias sociales, como respuesta a la necesidad de analizar, de forma histórica, dialéctica, multidisciplinaria e integral, las relaciones entre mujeres y hombres. Esta perspectiva busca comprender las implicaciones económicas, políticas, psicológicas y culturales que estas relaciones tienen en la vida social de los géneros (Acevedo & Sanabria, 2023).

En el ámbito educativo, vale considerar cómo se desarrolla la participación y el tratamiento de todos los géneros en el sistema, analizando si hay igualdad, equidad, inclusión y liderazgo. Esto implica que tanto hombres como mujeres, así como personas de diversas identidades de género, tengan las mismas oportunidades para aprender, desarrollarse y alcanzar su máximo potencial sin discriminación ni estereotipos de cualquier género.

Respecto a la igualdad de género, en la educación no solo se centra en la igualdad de acceso a la educación, sino también en la creación de un entorno de aprendizaje inclusivo y libre de violencia y acoso. Esto incluye la eliminación de barreras culturales y sociales que pueden limitar la participación de ciertos grupos en la educación.

Según la UNESCO (2015a), “la educación es un derecho humano fundamental y un motor clave para el desarrollo sostenible, la paz y la igualdad de género”. Esto subraya la importancia de garantizar que todos los estudiantes, independientemente de su género, tengan acceso a una educación de calidad.

Además, el Informe Mundial sobre la Educación de la UNESCO (2015b) destaca que “la igualdad de género en la educación no solo beneficia a las mujeres y las niñas, sino que también tiene un impacto positivo en las comunidades y en las economías en su conjunto”. Esto resalta cómo la educación equitativa puede contribuir al desarrollo social y económico. En el ámbito educativo, la desigualdad de género se ha manifestado históricamente por la discriminación hacia el acceso al conocimiento en ciertas disciplinas, limitando el derecho fundamental a la educación, promoción y desarrollo de las mujeres y los hombres. De igual forma, esta discriminación se traslada a una jerarquización social y laboral, fortaleciendo las relaciones de poder, la desigualdad, la inequidad y la exclusión. En este sentido, es necesario reconocer que la igualdad significa que todas las personas tienen los mismos derechos, responsabilidades y oportunidades (Martínez-Usarralde, 2021). Por lo tanto, supone que se deben tener en cuenta los intereses, las necesidades y las prioridades tanto de las mujeres como de los hombres. En la educación superior, las diversas actividades académicas, investigativas y de interacción social intra y extramurales deben permitir participar en igualdad de condiciones para alcanzar una sociedad justa e igualitaria para todas las personas (Consejo Superior Universitario, 2012).

Otro aspecto como la equidad de género, permite reconocer que las personas tienen características que las identifican como seres únicos, pero que no es óbice para tener acceso a una educación de calidad en las mismas condiciones, pero teniendo en cuenta las circunstancias diferenciadoras de género. Bajo este panorama, las instituciones de educación superior

deben garantizar la equidad en todas las actividades que se desarrollen, tanto académicas como administrativas, permitiendo que los miembros de la comunidad educativa tengan las garantías y oportunidades en igualdad de condiciones, atendiendo a las diversas identidades que los definen como sujetos de derechos.

De manera concordante, la inclusión va más allá de la igualdad y la equidad, buscando crear un ambiente donde todas las identidades de género se sientan valoradas y respetadas. En este sentido, la inclusión de género se refiere a la empatía positiva hacia la diversidad de identidades de las personas, entendiendo que en el ámbito universitario como en la sociedad en general, la diversidad no debe ser un problema, sino una oportunidad para el enriquecimiento y desarrollo de la sociedad, a través de la participación activa en la vida académica, en el trabajo y, en general, en todos los procesos socioculturales (Martínez-Usarralde, 2021; Vigoya, 2019). La inclusión de género involucra no solo la representación equitativa de hombres y mujeres, sino también la de las diversas identidades de género que existen más allá del binario tradicional, que incluye a personas no-binarias, transgénero y de género fluido, entre otras. Además, se fundamenta en el reconocimiento de que las experiencias y necesidades de las personas pueden variar significativamente según su género, y que es esencial tener en cuenta estas diferencias para crear políticas y prácticas efectivas basadas en el respeto y la aceptación para crear entornos inclusivos (Esquivel & Sweetman, 2016; ONU, 2015; World Economic Forum, 2021).

Asimismo, el liderazgo de género es un proceso clave, no solo en los procesos de formación en los diferentes niveles de educación, sino en los diferentes ámbitos sociales, culturales, políticos y económicos, entendiendo que es la influencia que se ejerce para el desarrollo de actividades. La influencia ejercida del líder sobre los grupos implica que debe producirse algún cambio en los seguidores para el logro de metas y/o objetivos propuestos para el bienestar común. En las Instituciones de Educación Superior (IES) las actividades académicas, investigativas y de interacción social, deben permitir el desarrollo de la motivación, las competencias, el carácter, entre otros, todo ello provocado como consecuencia de algún acto realizado por el liderazgo; sin embargo, tradicionalmente el liderazgo constituye un fenómeno que ha sido asociado al género masculino (Vázquez-Toledo et al., 2014). En el ámbito educativo, el liderazgo debe entenderse como la capacidad de una persona de afrontar de manera efectiva y empática cualquier situación, guiando a los demás a la resolución de las diversas situaciones que se presenten, sumado a su ejemplo, su responsabilidad que incluye aspectos normativos y éticos en las diversas

actividades académicas.

Mucho se habla de un espejismo de la igualdad, equidad, inclusión y liderazgo con enfoque de género; a pesar de los esfuerzos, no se ha logrado acortar la brecha de género y es preciso prestarle atención a los campus universitarios donde las características jerárquicas podrían favorecer la presencia de desigualdad, inequidad y exclusión (Francés et al., 2016). Las universidades consideran que brindan los espacios y oportunidades con entornos igualitarios, equitativos e inclusivos con el acceso a la educación y a la enseñanza, pero no es claro cuando observamos los planes de estudio, los contenidos curriculares, y los modelos pedagógicos. La Organización de las Naciones Unidas para las Mujeres señala que se debe brindar tanto a las mujeres como a los hombres las mismas oportunidades, condiciones y formas de trato, sin dejar de lado las particularidades de cada uno(a) de ellos(as) que les permita y garantice el acceso que tienen como ciudadanos(as). En Colombia se ha avanzado en la reducción de todas las formas de violencia de género, especialmente en el acceso a la educación, la salud de calidad, los recursos económicos y la participación en política; tanto para mujeres y niñas como para hombres y niños. Por ejemplo, la Política Pública de Mujeres y Equidad de Género (Secretaría Distrital de la Mujer, 2021b, Decreto 166) y (Concejo de Bogotá, 2015, Acuerdo 584). Por su parte, el Gobierno Nacional también aprobó la política de Estado por la equidad de las mujeres; se trata del documento emitido por el Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES), el cual será la hoja de ruta al 2030 en aras de darle continuidad al trabajo que el Gobierno colombiano ha realizado por la igualdad de las mujeres (CONPES, 2018).

Lamentablemente, la desigualdad, inequidad, exclusión y el liderazgo de género están enquistados en relaciones de poder desde el ejercicio de la política hasta el contexto educativo, y vienen marcados erróneamente por patrones sociales, donde las relaciones de género conspiran contra la igualdad, con barreras sutiles e invisibles que impiden que las mujeres o minorías de género puedan avanzar hacia los objetivos propuestos (ONU-CEPAL, 2017).

Aunque en las últimas tres décadas los estudios con perspectiva de género en Suramérica, como en Colombia, han aumentado considerablemente tanto en las temáticas o dominios de aplicación como en los métodos de investigación que se emplean (Rojas et al., 2018) y (León & Aizpurúa, 2020), diversos estudios permiten observar que, al igual que otros espacios sociales y culturales, en las universidades se presentan situaciones discriminatorias que pueden promover escenarios no equitativos, poco igualitarios y no inclusivos, incluso de acoso y violencia (Rojas et al., 2018) y (León & Aizpurúa, 2020). Al respecto, se realizó un estudio piloto

en una facultad de la Universidad del Cauca sobre la percepción de los estudiantes respecto a la igualdad, inclusión y liderazgo de género en el ámbito educativo, lo que permitió tener un panorama sobre la necesidad de ahondar en estos estudios que han sido limitados. A partir de los resultados se evidencia que en el desarrollo de actividades académicas se presentan algunas situaciones que se enmarcan en la discriminación, inequidad, desigualdad y poco desarrollo de actividades que motiven al liderazgo de los y las estudiantes.

En consecuencia, y en la perspectiva metodológica, los autores se plantearon la pregunta de investigación:

¿Cuáles son las Percepciones de los estudiantes sobre igualdad, equidad, inclusión y liderazgo con relación al género en las actividades académicas en la Universidad del Cauca?

1.1. Justificación

Las Instituciones de Educación Superior (IES) deben ser escenarios propicios para implementar y desarrollar acciones donde se promuevan la inclusión, igualdad y liderazgo de género (Eras-Lisintuña, 2021), con el fin de garantizar el respeto de hombres y mujeres que les permita desarrollar sus potencialidades y, por lo tanto, disfrutar de la libertad y autonomía como sujetos sociales y políticos. De ahí que, en el trabajo conjunto con las instituciones educativas y gubernamentales, se permita atender las necesidades diferenciales para de construir el sistema patriarcal a partir del cual se generan las desigualdades y violencias de género (Asamblea departamental del Cauca, 2011).

Este estudio es importante, ya que permitirá establecer las percepciones de género que la comunidad de estudiantes de la Universidad del Cauca tiene sobre igualdad, equidad, inclusión y liderazgo en el ámbito universitario. Además, posibilitará la identificación de las brechas de género existentes en el ámbito académico, brindando herramientas orientadoras para elaborar programas y proyectos de género. También, los resultados contribuirán a la motivación y orientación para la toma de decisiones políticas y académico-formativas para que la comunidad universitaria siga avanzando hacia la igualdad, equidad, inclusión y liderazgo de género, de acuerdo a lo señalado en los lineamientos de ONU Mujeres y los establecidos por el Gobierno Nacional.

Con la realización de este proyecto se pretende sensibilizar a la comunidad universitaria para abrir escenarios de discusión y reflexión sobre género que contribuyan a garantizar la igualdad de acceso a la ciencia, la educación y la cultura. Reconocemos la importancia de la alteridad,

de comprender y valorar la experiencia del “otro” diferente a nosotros, especialmente de los grupos sociales que por su identidad de género han sido marginados; asimismo, contribuir en el fomento de un marco de valores morales y éticos para el reconocimiento, aceptación y respeto por las diferencias, construyendo un ambiente universitario donde la otredad (alteridad) sea vista como una fuente de riqueza y aprendizaje. En este sentido, el estudio permitirá aportar a la investigación sobre la importancia de la transversalización de la formación con enfoque de género en los currículos para una formación integral (Martínez-Gómez et al., 2010) y (Francés et al., 2016).

Es importante subrayar que las investigaciones realizadas desde un enfoque de género posibilitan reconocer los cambios que han transformado los espacios en los distintos ámbitos sociales de los hombres y las mujeres; de igual forma, poner de manifiesto cómo en las universidades se siguen reproduciendo las prácticas que promueven la desigualdad de género. Los estudios, en particular de género en las Instituciones de Educación Superior (IES), llevan a la comprensión de las actitudes culturales de la sociedad hacia ellas a partir de la reproducción de estereotipos que se manifiestan en los distintos espacios universitarios; además, se ve reflejada en la participación de las mujeres en la toma de decisiones, el proceso de incorporación femenina a la docencia y a la investigación (Ramos Reyes et al., 2022).

La realización de este proyecto corresponde a la segunda etapa del proyecto interno con código 5659 y que tiene por título: “Percepciones sobre igualdad de género, inclusión y liderazgo en estudiantes de Ingeniería Electrónica y Telecomunicaciones de la Universidad del Cauca: prueba piloto”, realizado en la Facultad de Ingeniería Electrónica y Telecomunicaciones de la Universidad del Cauca, y que responde al interés e inquietud compartida en el semillero de investigación IRON Software Engineering, el grupo de investigación GTI, el Grupo Comunicación, Salud y Desarrollo Social, y el grupo GIAPRIP de Ciencias Políticas; interesados por reflexionar sobre la necesidad de incluir estudios sobre percepción de género en la agenda de investigación de la Universidad. Además, este trabajo está en consonancia con el protocolo de género que el Colectivo de Género María Cano y la Vicerrectoría de Cultura y Bienestar y la Vicerrectoría Académica de la Universidad del Cauca vienen trabajando. Con los resultados se pretende incentivar a la toma de decisiones, tanto políticas como académico-formativas que le permitan a la Institución Educativa avanzar hacia la igualdad, equidad, inclusión y liderazgo en temas de género.

1.2. Hipótesis

Las percepciones con enfoque de género en las universidades se manifiestan a partir de una diversidad de experiencias que reflejan las complejidades de los conceptos de igualdad, equidad, liderazgo e inclusión en el ámbito académico. Estas percepciones varían significativamente entre los estudiantes, influidas por factores sociales, culturales y personales que moldean su entendimiento y vivencia de las dinámicas de género dentro de la universidad. Este estudio se enfocó en explorar desde la perspectiva de los estudiantes estas diferencias y su impacto en el ambiente educativo, con el fin de identificar oportunidades para fortalecer las políticas institucionales y promover una comunidad más inclusiva y equitativa. En este sentido, se planteó la siguiente hipótesis de investigación:

En la universidad los estudiantes perciben que no hay: (i) igualdad, (ii) equidad, (iii) liderazgo e (iv) inclusión de los estudiantes en la Universidad del Cauca.

1.3. Objetivos

A continuación, se presentan los objetivos de acuerdo con las palabras clave propuestas en la taxonomía de Bloom (Conklin, 2005).

1.3.1. Objetivo general

Determinar la percepción que los estudiantes tienen sobre igualdad, equidad, inclusión y liderazgo con enfoque de género, en las diferentes actividades académicas desarrolladas en los programas de las facultades de Ciencias de la Salud, Ciencias Políticas y Sociales, Ciencias Humanas, Artes y FIET³.

1.3.2. Objetivos específicos

- Identificar algunas características sociodemográficas y académicas de los estudiantes.
- Identificar si, durante la realización de actividades académicas en el contexto educativo, los estudiantes han experimentado situaciones que no favorezcan la igualdad y la equidad de género, identificando la percepción de los estudiantes sobre la distribución y acceso a recursos, oportunidades y trato, así como la existencia de posibles sesgos o discriminación relacionados con el género en su interacción con docentes, compañeros y en el desarrollo de las tareas académicas.

³Es importante resaltar que en este proyecto cuando se habla de percepción de género de los estudiantes, se hace referencia a las apreciaciones de hombres, mujeres y su diversidad sexual.

-
- Determinar si, durante el desarrollo de actividades académicas, los estudiantes han percibido experiencias que no favorezcan la inclusión y liderazgo, identificando posibles desigualdades de género en el acceso a oportunidades para ejercer roles de liderazgo y en la promoción de una cultura inclusiva dentro del entorno académico

Capítulo 2

Marco teórico

“Cuando escuchamos y celebramos lo que es común y diferente, nos convertimos en una organización más sabia, más inclusiva y mejor”.

Pat Wadors. Jefe de Recursos Humanos en Intuitive Surgical.

En este capítulo se abordan los conceptos fundamentales de sexo, género, igualdad, equidad, inclusión y liderazgo con enfoque de género, los cuales constituyen pilares esenciales para el análisis crítico y reflexivo que proponemos a lo largo de este texto. Estos términos, aunque a menudo empleados de manera intercambiable, encierran matices y dimensiones que son cruciales comprender para profundizar en los desafíos sociales contemporáneos. A través de su estudio, buscamos no solo esclarecer sus definiciones teóricas, sino también ofrecer una mirada práctica sobre su aplicación en diversos contextos, destacando su importancia en la construcción de sociedades más justas y equitativas. Este marco conceptual servirá como punto de partida para el análisis más profundo de las percepciones sobre igualdad, equidad, inclusión y liderazgo con enfoque de género en la Universidad del Cauca, delineando los retos y oportunidades que enfrenta la comunidad académica en la actualidad. Para facilitar la comprensión de estos y otros conceptos clave, esta obra también incluye una sección de glosario al final (ver Glosario en la pag. 193), que proporcionará definiciones más claras y concisas, sirviendo como una herramienta de consulta rápida para el lector.

2.1. Conceptos generales

El concepto de género ha evolucionado significativamente desde sus inicios, donde se centraba casi exclusivamente en las mujeres y sus luchas por la igualdad en un contexto de patriarcado. Este enfoque inicial surgió como respuesta a las desigualdades sistemáticas que las mujeres han enfrentado a lo largo de la historia, en sociedades donde las estructuras patriarcales han dominado las relaciones sociales, políticas y económicas.

Según el informe presentado por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (doNascimento et al., 2021), el ingreso de las mujeres a la Instituciones de Educación Superior (IES) aumentó de manera significativa entre 1995 y 2018. Sin embargo, en el mismo informe se resalta que las mujeres no tienen igualdad en la representatividad en los diferentes órganos directivos universitarios, los salarios son inferiores a los de los hombres, existe un menor número de investigadoras, retención para culminar sus estudios y la eficiencia terminal en los diferentes niveles de formación profesional es reducida. Asimismo, la adopción de una identidad de género diferente a los estereotipos binarios y creencias establecidas por la sociedad tradicional y conservadora, hombre o mujer, femenino o masculino, continúa generando diversas formas de violencia, exclusión y discriminación. El informe concluye que existen amplias brechas de género en las instituciones de educación en todo el mundo y en el ejercicio profesional, especialmente en ciertas áreas del conocimiento, limitando las oportunidades del mercado laboral, la investigación y el liderazgo en los distintos ámbitos del desarrollo de la sociedad.

En otros estudios se estableció que en las instituciones de educación superior existen ciertas creencias y prácticas culturales con enfoque de género, favoreciendo a que permanezca la violencia, especialmente hacia las mujeres, sin excluir las que se puedan ocasionar hacia los hombres en cualquier escenario y contexto. Cruz et al. (2021) en el artículo: “El cuerpo de la mujer como territorio de violencia”, pone en evidencia cómo la violencia es una herramienta para mantener el poder y la subordinación de las mujeres, lo que perpetúa las desigualdades profundas en todas las áreas y esferas de la cotidianidad. Además, la reproducción de creencias irracionales y estereotipadas sobre los roles de género ha limitado la participación igualitaria y equitativa en los diversos espacios educativos de formación, la economía, la política y los entornos sociales, especialmente en el desarrollo personal y laboral. Estas creencias condicionan a los individuos a comportarse en función de lo que se considera como normal en la sociedad y limitan el desarrollo de la identidad y el reconocimiento como

sujeto social de derechos, perpetuando la discriminación y la desigualdad de género, y afectando, entre otras cosas, la autoestima, las oportunidades y disminuyendo la calidad de vida.

Por su parte, Montoya (2015) resalta que las diferencias de género afectan a las personas en la forma como interactúan en la sociedad, acceden y utilizan los recursos y los servicios. Este estudio determina, por ejemplo, cómo las personas transgénero sufren de discriminación en los espacios públicos, por ser consideradas como una amenaza al dominio espacial de los hombres cisgénero y heterosexuales. Por lo tanto, la heteronormatividad hace que los lugares sean restringidos para las personas que tienen identidades de género diferentes al cisgénero, y no puedan de manera libre y espontánea ejercer prácticas y expresiones propias, siendo un acto de invisibilización, discriminación, segregación y, por ende, de violencia psicológica y física.

En varios estudios realizados en Argentina por la Red Interuniversitaria por la Igualdad de Género y contra las violencias (RUGE) (Martin, 2020), se evidencia cómo en las Instituciones de Educación Superior (IES) aún persisten prácticas discriminatorias con enfoque de género a pesar de las diferentes políticas y luchas de los movimientos feministas por acabar con las brechas de género. Asimismo, los estudios hacen una reflexión profunda sobre la importancia y necesidad urgente de implementar en las IES políticas educativas que permitan promover, garantizar y transversalizar la equidad de género en los distintos espacios y actividades educativas, investigativas, de interacción social y administrativas. En este sentido, también es importante conocer cómo en las IES de Colombia se están llevando a cabo las prácticas académicas y administrativas con enfoque de género que permitan diseñar e implementar políticas efectivas y que busquen un equilibrio en las oportunidades para la formación sin hacer distinción por razones de las identidades de género.

Por lo dicho, las Instituciones de Educación Superior (IES) tienen un papel significativo en la formación de profesionales en principios de igualdad, equidad, inclusión y liderazgo, desde una perspectiva de género, contribuyendo así al desarrollo de la sociedad. En este sentido, es necesario que las IES diseñen y promuevan entornos educativos donde coexistan las mismas condiciones de formación tanto para hombres, mujeres, no-binarios y personas con diferentes identidades sexuales, sin ningún tipo de discriminación y de calidad. De este modo, los profesores, estudiantes y profesionales tienen que asumir, en igualdad de condiciones, un rol destacado en los diferentes escenarios del entorno educativo y laboral.

A continuación, se presenta la definición de algunos conceptos importantes en el tema de investigación abordado en este libro.



Figura 2.1: Estudiantes de pregrado desarrollando un taller de trabajo en equipo. Universidad del Cauca.

Lugar: Facultad de Artes. Fuente: Juan Carlos Varona Albán.

2.2. Género y sexo

Históricamente, los términos género y sexo han sido empleados de forma indistinta, sin embargo, existe una diferencia significativa entre ambos conceptos. Según el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, también conocido como United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF) (UNICEF, 2017), el término “sexo” se refiere a las características biológicas y físicas, como los órganos reproductivos, cromosomas y hormonas, que diferencian a los hombres y las mujeres. Estas características se determinan al nacer y suelen registrarse en los documentos de identidad basándose en la observación de los genitales externos. Aunque tradicionalmente se asocia el sexo únicamente con una clasificación dicotómica de “macho” y “hembra”, UNICEF reconoce la complejidad biológica en el desarrollo de características que no siempre se ajustan a estas categorías tradicionales, especialmente en el caso de personas intersexuales. Esta definición de sexo ayuda a distinguirlo del “género”, el cual está relacionado con construcciones sociales y roles culturales asignados a las personas según su identidad percibida en la sociedad, dicho de otra forma; a las características adquiridas socialmente. La Or-

ganización Mundial de la Salud (OMS)¹ explica que, aunque las personas nacen con un sexo biológico, aprenden comportamientos que conforman su identidad de género, moldeando las expectativas y roles para hombres y mujeres.

Con relación al género, el concepto fue introducido en 1955 cuando el antropólogo John Money empleó el término *gender role* o *rol de género* para describir los comportamientos atribuidos a hombres y mujeres. Más adelante, en 1968, el psicólogo Robert Stoller desarrolló la noción de *gender identity* o *identidad de género*, señalando que esta no se define exclusivamente por el sexo biológico, sino por las experiencias, ritos y costumbres que una persona vive desde el nacimiento, las cuales son asignadas culturalmente a cada género (Acevedo & Sanabria, 2023).

Teniendo en cuenta lo anterior, el género se utiliza para describir las características de la identidad de hombres y mujeres que están basadas en factores sociales (WHO, 2002). Por lo tanto, el término género está ligado a los aspectos sociales, culturales y al contexto en el cual habita una persona, determinando así sus comportamientos, actividades y roles en la sociedad que se consideran como apropiados. Para Rosales (2009), el género es una construcción sociocultural de las diferencias sexuales, es decir; un entramado de representaciones que norman los pensamientos, las acciones, las actitudes y los valores de las mujeres y los hombres de manera diferenciada. Por su parte, en el documento: *Enfoque e identidades de género para los lineamientos política de Educación Superior* (Ministerio de Educación Nacional, 2020), hace referencia a las relaciones de poder y a las asimetrías entre hombres y mujeres, siendo una de las principales manifestaciones de división sexual del trabajo, la asignación de las mujeres a la labor doméstica y del cuidado, mientras los varones dominan el mundo laboral, el espacio público y la política. No obstante, el género articula una serie de elementos que generan una dominación masculina, y su contraparte, una subordinación femenina.

Por su parte, (ONU-Mujeres, 2022) amplía esta definición señalando que el género engloba los roles, comportamientos y atributos que una sociedad asigna a hombres y mujeres en una época y contexto específicos. Estos roles y expectativas, que incluyen relaciones entre individuos del mismo género y del género opuesto, son producto de la socialización y con el tiempo pueden cambiar. Además, el género interactúa con otros factores socioculturales como la clase, la raza, la orientación sexual y la edad, influyendo en las responsabilidades, acceso a recursos y oportunidades de toma de decisiones en cada sociedad. En la Tabla 2.1 se presenta una

¹En inglés World Health Organization (WHO), en adelante se hará uso del término en español.

adaptación de la comparación entre sexo y género realizada por (González Ramírez & Refugio Cardiel Ramos, 2008).

Sexo	Género
Biológico Pene, vagina, ovarios, testículos, útero. La mujer puede embarazarse, parir y amamantar.	Roles Responsabilidades y comportamientos socialmente contruidos.
Universal Los factores relacionados con el sexo son universales; en cualquier país, los hombres tienen pene y las mujeres tienen vagina.	Cultural Los elementos relacionados con el género varían entre culturas; los roles de mujeres y hombres en Kenia pueden ser diferentes de los de la India.
Se nace con él El sexo es algo con lo que se nace.	Comportamiento aprendido Monitorizado y evaluado; puede ser premiado, sancionado o censurado.
No cambia El cambio anatómico no se da de manera natural, aunque es posible mediante intervención quirúrgica y hormonas.	Cambia con el curso del tiempo En el pasado, profesiones como abogacía y medicina eran exclusivas de hombres; hoy en día es común ver mujeres en estas áreas.
El sexo genético no varía El sexo es inmutable en términos genéticos.	Varía dentro de las culturas y entre ellas Al ser una construcción social, el género cambia con el contexto y la cultura.

Tabla 2.1: Diferencias entre Sexo y Género.

Fuente: González Ramírez y Refugio Cardiel Ramos (2008).

Hoyos y Gómez (2020), en el artículo: “Influencia de los estereotipos de género en los procesos de juzgamiento en casos de violencia sexual contra mujeres en la jurisprudencia penal colombiana”, aborda el concepto de estereotipos de género e indica que son características que se asignan de manera diferenciada, entre hombres y mujeres. En este mismo sentido, para Cook y Cusack (2010), indican que existen tres tipos de estereotipos vinculados con el género: (i) sexo, (ii) roles sexuales y (iii) compuestos. Respecto a este último, los *estereotipos compuestos de género*, según Cook y Cusack (2010), son aquellos que combinan elementos de estereotipos de

sexo y de roles sexuales para formar nociones complejas y generalmente más rígidas sobre las características o comportamientos deseados de las personas según su género. Este tipo de estereotipos suele surgir cuando los atributos relacionados con el género se mezclan con otras características individuales o de grupo, así como: la clase social, la etnicidad, o el nivel educativo. Por ejemplo, un estereotipo compuesto se manifiesta cuando existe la creencia y convicción de que una mujer, en un determinado grupo social, político, económico o cultural, debe ser obediente, dependiente y, sobre todo, sumisa, mientras que el hombre de esa misma comunidad, por el contrario, debe ser dominante y proveedor. Estos estereotipos compuestos no solo reflejan expectativas sobre el comportamiento de hombres y mujeres, sino que se entrelazan con prejuicios y suposiciones más amplias sobre otras características de las personas en el comportamiento y la conducta, lo que a menudo refuerza las estructuras de desigualdad y discriminación en las múltiples dimensiones tanto familiares como sociales. En este sentido, entender la noción de estereotipos compuestos es importante porque muestra cómo las expectativas de género pueden amplificarse y consolidarse cuando se entrelazan con otras identidades construidas culturalmente, lo cual dificulta aún más la deconstrucción de estereotipos binarios y heterosexuales considerados como únicos, generando una influencia profunda y disruptiva en las experiencias y oportunidades de las personas con diversas identidades de género.

La identidad de género y la orientación sexual son dos conceptos fundamentales en el ámbito de la sexualidad y el género, pero se refieren a aspectos diferentes de la experiencia humana. Es crucial comprender que estos dos conceptos son distintos, aunque a menudo se mezclan en conversaciones sobre diversidad de género y sexualidad. Ambas son experiencias humanas complejas, únicas y diversas. Esta identidad está relacionada con quién eres internamente (cómo te identificas en términos de género), mientras que la orientación sexual está relacionada con hacia quién te sientes atraído/a.

La identidad de género hace referencia a cómo una persona se percibe a sí misma en relación con el género, que puede ser, si se siente hombre, mujer, una combinación de ambos o ninguno de estos. Es un concepto más de tipo personal y puede o no coincidir con el sexo asignado al nacer. Puede estar influenciada por factores biológicos, psicológicos y sociales, pero no está determinada exclusivamente por ellos. Existen varias identidades de género, como hombre, mujer, género no-binario, género fluido, agénero, entre otras. Es importante mencionar que la identidad de género no tiene que coincidir con los roles tradicionales de género impuestos socialmente, y una persona puede elegir expresarse de maneras que desafíen estas normas.

Por su parte, la orientación sexual hace referencia a la atracción emocional, romántica, sexual o afectiva que una persona siente hacia otras. Es la forma en que una persona experimenta la atracción hacia individuos de un determinado género o géneros. La Figura 2.2 presenta las principales categorías de orientación sexual, las cuales incluyen: la heterosexualidad (atracción hacia personas del sexo opuesto), la homosexualidad (atracción hacia personas del mismo sexo), la bisexualidad (atracción hacia personas de ambos sexos), la asexualidad (falta de atracción sexual o persona asexual), y otras orientaciones.

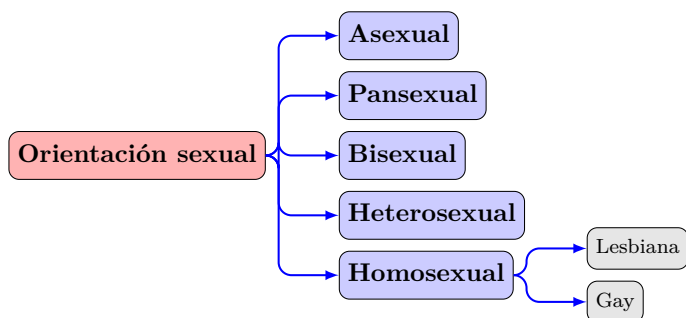


Figura 2.2: Categorías de orientación sexual.

Fuente: Sonia Mireya Torres Rincón. Universidad Pedagógica Nacional.

Conferencia: Género en Instituciones de Educación Superior.

Fecha: 28 de noviembre del 2024.

La orientación sexual no es similar a la identidad de género, es decir, una persona puede ser cisgénero (su identidad de género coincide con el sexo asignado al nacer) o transgénero (su identidad de género no coincide con el sexo asignado al nacer), y puede tener cualquier orientación sexual (ver Figura 2.3).

En la medida en que el orden de género establecido persista y no sufra modificaciones en la percepción y concepción de la sociedad, la transición del enfoque de género de la esfera privada a la esfera pública seguirá marcada por las relaciones de poder asignadas por la sociedad. No solo se trata de garantizar la inclusión, la equidad y la igualdad en el acceso a la educación y al campo laboral, puesto que las relaciones de poder que generan las desigualdades de género están enquistadas desde el ámbito doméstico hasta el político. Además, las relaciones de género que van en contravía del principio de inclusión e igualdad afectan el desarrollo personal y profesional, las cuales se reproducen en las prácticas culturales (ONU-CEPAL, 2017).

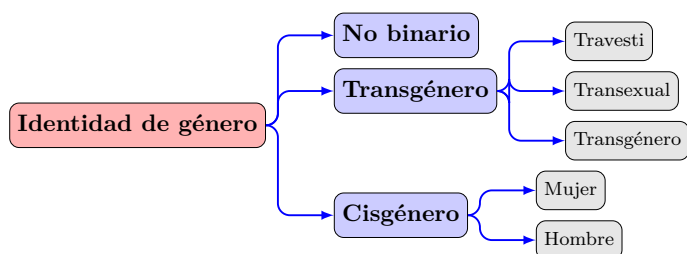


Figura 2.3: Categorías de identidad de género.

Fuente: Sonia Mireya Torres Rincón. Universidad Pedagógica Nacional.
 Conferencia: Género en Instituciones de Educación Superior.
 Fecha: 28 de noviembre del 2024.

En algunos países de América Latina y el Caribe se han desarrollado planes de igualdad de género y mapas de ruta para el desarrollo. Estos instrumentos permiten orientar las decisiones y acciones del Estado respecto a la planificación para llevar a cabo procesos de trabajo conjunto entre los distintos sectores, potenciando la institucionalización y transversalización de género, con el propósito de mejorar las condiciones de vida de las mujeres y garantizar sus derechos humanos (ONU-CEPAL, 2017).

2.3. Perspectiva de género

En la actualidad, hablar de perspectiva de género tiene como fundamento la premisa de que las desigualdades de género no solo están enfocadas hacia las mujeres, sino a hombres y a las manifestaciones de identidad de género y orientación sexual, especialmente por la discriminación hacia las mismas, las cuales deben abordarse y superarse a través de una serie de principios y acciones concretas. Esta perspectiva reconoce que las diferencias de género influyen en el acceso y protección de los derechos humanos y, por lo tanto, se requiere de un enfoque que permita identificar y corregir las barreras y brechas estructurales de discriminación que perpetúan la desigualdad, inequidad, igualdad y discriminación. En este sentido, la intervención de acciones para la promoción de los derechos se ha priorizado hacia las mujeres, dada la visibilidad de la situación de vulnerabilidad.

Respecto a lo expuesto por Acevedo y Sanabria (2023), la perspectiva de género debe considerar los siguientes aspectos:

- *Los derechos de las mujeres como derechos humanos*: la perspectiva de género enfatiza en que los derechos de las mujeres son derechos humanos fundamentales, tal como lo establece la CEDAW. Esto

impone una obligación a los Estados de garantizar que las mujeres puedan ejercer plenamente sus derechos sin temor a la discriminación o violencia (UN Women, 2019). Diversos estudios han demostrado que cuando los derechos de las mujeres son protegidos de manera integral, se contribuye al desarrollo de sociedades más equitativas y sostenibles (Heise et al., 2002).

- *Enfoque de género en políticas públicas*: incorporar el enfoque de género en todas las políticas públicas implica reconocer y abordar las disparidades que afectan a las mujeres en distintas áreas de la sociedad indispensables para el desarrollo y la promoción de los seres humanos desde un enfoque de derechos humanos sin discriminación alguna como es la educación, el empleo y la salud. Según Fraser (1997), la justicia de género no solo la redistribución de recursos del Estado, sino el reconocimiento de las diferencias de género y la transformación de los esquemas y estereotipos culturales que subordinan a las mujeres. Lo cual necesita de una evaluación continua de las políticas públicas y las acciones que promueven la igualdad de oportunidades y el empoderamiento de las mujeres (Duque, 2017).
- *Obligación del Estado en situaciones de violencia*: en casos de violencia contra las mujeres, el principio de debida diligencia determina que el Estado tiene la responsabilidad ineludible para garantizar una respuesta efectiva de protección para respetar y hacer respetar los derechos de las mujeres como derechos fundamentales. Según la World Health Organization (2013), VBG es una violación a los derechos humanos que afecta de manera desproporcionada a las mujeres y requiere una respuesta integral que incluya prevención, protección, investigación, y sanción de los responsables por acción o por omisión. Estudios de (Ellsberg & Heise, 2005) indican que la implementación de políticas públicas adecuadas puede reducir significativamente los niveles de violencia de género, siempre que se cumpla con el principio de debida diligencia y se garanticen medidas efectivas de reparación para las víctimas.

2.4. Sobre igualdad

En la Constitución Política de Colombia (CPC) de 1991 (Constitución Política de Colombia, 1991, Artículo 13), el derecho a la igualdad se define en el Artículo 13, resaltando que las personas son iguales ante la ley. Por lo tanto, el Estado tiene la obligación de proteger el derecho y no permitir cualquier acto de discriminación basado en la raza, sexo, origen nacional o familiar, idioma, religión, opinión política o filosófica. En este sentido, el Estado ha aprobado diferentes normas que buscan proteger el derecho a



Figura 2.4: Estudiantes de regionalización desarrollando un taller de trabajo en equipo. Universidad del Cauca.

Lugar: Sede La Casona, Santander de Quilichao. Fuente: Juan Carlos Varona Albán.

la igualdad, especialmente relacionadas al género, por ejemplo: el Decreto 1260 de 1970 (Presidencia de la República, 1970, Decreto 1260, Artículo 53, Parágrafo 3), suscribe que: “El inscrito al cumplir la mayoría de edad podrá, por una sola vez, disponer mediante escritura pública del cambio de nombre, con el fin de fijar su identidad personal”. Entendiendo que todas las personas, en igualdad de condiciones y oportunidades, tienen el derecho de decidir sobre su identidad sin ningún impedimento.

Por lo anterior, la igualdad de género se constituye en un derecho fundamental que posibilita el ejercicio de los demás derechos humanos consagrados en la Constitución, así como en el derecho de gentes. Por lo tanto, se debe considerar que la igualdad. Es un derecho y principio a la vez, ya que reconoce que todas las personas nacen iguales ante la ley en dignidad y derechos. Por ejemplo, como principio, la Comisión Nacional de los Derechos Humanos de México (CNDH-México, 2020), está de acuerdo en que todas las personas, en el territorio nacional, son libres para desarrollar su identidad de género y que éstas no pueden estar supeditadas a estereotipos o prejuicios sociales.

Para la UNESCO (2014), la igualdad de los derechos implica la misma

responsabilidad y oportunidades tanto para hombres y mujeres, niños y niñas, es decir que los hombres y las mujeres no son sujetos que se deben entender como uno solo. Por el contrario, las responsabilidades y oportunidades no son dependientes del sexo con el que nacieron, dependen de los intereses, necesidades y prioridades de cada uno, reconociendo que existen grupos diferentes, como lo es la identidad de género.

Asimismo, se puede decir que, en el ámbito educativo, la igualdad para todas las personas, independiente de su sexo o género, se debe garantizar sin ningún tipo de discriminación. Es decir, la educación en los diferentes niveles educativos, especialmente los de la educación superior, no debe discriminar a hombres y mujeres para su ingreso, de igual forma para la oportunidad laboral (Pardo Calvache et al., 2023).

2.5. Sobre equidad

La equidad, desde el punto de vista etimológico proviene del latín *aequitas* que significa *igual* (Velasco, 2013). De ahí que definir el concepto de equidad sea un tema que ha generado amplias discusiones al entenderse como sinónimo de igualdad, pues hay quienes sostienen que la equidad no debería ser objeto de definición, valoración o cuantificación. Sin embargo, a lo largo de la historia, y desde un enfoque funcional, la equidad ha demostrado ser difícil de encapsular en un único concepto. Esto se evidencia desde la *epieikeia* griega, pasando por la *aequitas* romana, la *aequitas* canónica, hasta la *equity* anglosajona y estadounidense, así como las diversas formas en que la equidad se presenta en los distintos sistemas jurídicos (Velasco, 2013). En cuanto a la *aequitas* romana, se puede afirmar que se refiere a un principio de igualdad social, basado en normas y valores universales de justicia y equilibrio aplicado a que todos tengan las mismas oportunidades y derechos sin importar su género, esto con el objetivo de lograr una sociedad justa e inclusiva donde todos tengan acceso a los mismos recursos, es decir, que la equidad de género implica eliminar cualquier tipo de discriminación. Esto incluye combatir estereotipos sexistas que limitan las posibilidades del desarrollo personal y educativo, buscando de esta forma garantizar condiciones sociales, políticas, económicas y educativas de manera igualitaria (Baute Rosales et al., 2017).

En este sentido, la equidad de género hace referencia a la defensa del equilibrio que existe entre hombres y mujeres en el control y uso de bienes y servicios, considerada como un factor importante para lograr la justicia y la cohesión social.

Por su parte, en el enfoque e identidades de género para los lineamientos

política de Educación Superior (Ministerio de Educación Nacional, 2020), hace referencia a las relaciones de poder y a las asimetrías entre hombres y mujeres, siendo una de las principales manifestaciones de división sexual del trabajo, la asignación a las mujeres a la labor doméstica y del cuidado, mientras los varones dominan el mundo laboral, el espacio público y la política. No obstante, el género articula una serie de elementos que generan una dominación masculina, y su contraparte, una subordinación femenina. Respecto a la equidad de género en la educación se basa en los principios de justicia y diversidad. Es decir, la distribución equitativa de oportunidades para el ingreso, la retención y la eficiencia terminal en los procesos de formación educativa, lo cual implica tener en cuenta las necesidades y expectativas de las personas, los grupos y los ambientes, las que se manifiestan en el entorno social, político y educativo, como la diversidad de significados que se generan y comparten; por ejemplo, la diversidad de formas de estar, ver y construir el mundo, la realidad y las relaciones con los demás (Odina & Alonso, 2023). Una de las manifestaciones de la diversidad en la educación se relaciona con la diversidad de género. La equidad de género se alcanza cuando deja de existir la asociación entre la distribución de las garantías sociales adscritas al género o la etnia, origen social, económico o religioso de las personas. En otras palabras, la equidad se logra en los contextos donde todos tienen la posibilidad de disfrutar de las mismas oportunidades en los bienes y servicios que se disponen para el pleno desarrollo y promoción de las personas en cumplimiento de los derechos humanos.

Respecto a la equidad educativa, las instituciones educativas en los diferentes niveles de formación deben garantizar las oportunidades en el acceso, el aprovechamiento de los recursos educativos y los demás espacios físicos, académicos, investigativos y de interacción social, de tal manera que se reduzca el peso de los factores que pueden condicionar las trayectorias educativas, necesarias para el éxito educativo, junto con el rendimiento académico, la adhesión a la institución, la transición educativa, el impacto y retorno de la inversión en educación (Blasi & Ferrer-Esteban, 2013). A diferencia de los resultados académicos, la equidad educativa se centra en la superación de las desigualdades sociales en el acceso, permanencia y el egreso de la Instituciones de Educación Superior (IES) (Essomba Gelabert et al., 2019).

Para Rawls, citado por Brower Beltramín (2014), la equidad está estrechamente ligada con la justicia social y la igualdad de oportunidades; sin embargo, las desigualdades son aceptables o positivas sólo si éstas benefician a los menos favorecidos o marginados. Desde esta perspectiva, (Fraser, 2008), amplía el concepto de equidad hacia una dimensión que

incluye la redistribución de recursos, el reconocimiento de las diferencias culturales y la representación política, eliminando aquellas disparidades innecesarias, evitables e injustas entre mujeres y hombres que se asocian con desventajas sistemáticas en el contexto socioeconómico (Pineda-Guerrero, 2020). De esta manera, en el contexto educativo, se debe garantizar no solo el acceso a la educación, sino también un ambiente inclusivo que valore las necesidades particulares y proteja la diversidad y asegure la participación equitativa de todos los grupos sociales, independientemente de su origen socioeconómico, género, etnia, diversidad de capacidades, contextos individuales (Atienza, 2015), o identidades, evitando reproducir desigualdades por la existencia de las diferencias en el capital cultural de los estudiantes como los conocimientos previos, el lenguaje, los hábitos, las cuales, al ser discriminadas, afectan su desempeño académico, que, por el contrario, se debe trabajar para nivelar las diferencias, no cambiarlas o excluirlas (Bourdieu, 1997).

En términos de Sousa Santos (2014), la equidad está estrechamente vinculada con la inclusión y la diversidad epistémica, debe ampliar el acceso a grupos tradicionalmente excluidos e incorporando diversas formas de conocimiento y perspectivas en el currículo y la pedagogía. Desde la mirada de Hoevel (2011), además de lo expuesto, la equidad verdadera se alcanza cuando las personas tienen las mismas oportunidades para desarrollar sus capacidades, con el propósito de buscar el mayor bienestar y la felicidad. Finalmente, Giroux y Flecha (1994), en su texto: *Igualdad educativa y diferencia cultural* relata desde una perspectiva crítica, sugiere que la equidad en la educación superior también implica cuestionar y transformar las estructuras de poder dentro de la universidad que perpetúan la inequidad, no solo en el salón de clase sino en las prácticas administrativas, directivas, de participación, investigativas e interacción social; por tanto, la educación tiene que empoderar a los estudiantes como agentes de cambio social.

2.6. Sobre inclusión

Según la UNESCO e IESALC (2021), la inclusión es un enfoque que responde positivamente a la diversidad de las personas y a las diferencias individuales, entendiendo que la diversidad no es un problema, sino una oportunidad para el enriquecimiento de la sociedad, a través de la activa participación en la vida familiar, la educación, el trabajo y en general, en todos los procesos sociales, culturales, políticos y económicos, y en las comunidades que les permitan participar en igualdad de condiciones. La inclusión, desde la perspectiva de género, es una estrategia que tiene como finalidad el logro de la igualdad de género y el avance de los

derechos de las mujeres y las personas con las diversas identidades con las cuales se identifican, mediante la incorporación del análisis de género, la investigación sensible al género, las perspectivas de las mujeres y las metas de igualdad de género a las políticas, proyectos e instituciones reconocidas. La inclusión de la perspectiva de género ha sido adoptada y promovida por las Naciones Unidas, el Banco Mundial y muchas agencias de cooperación bilaterales, instancias gubernamentales y organizaciones de derechos humanos y desarrollo (Williams et al., 2004).

Según los hallazgos de Vigoya (2019), la inclusión es un término que empieza a utilizarse en los años noventa para reemplazar al de integración, con base en el supuesto de que hay que cambiar el sistema escolar para que éste responda consciente y deliberadamente a las necesidades de todos los alumnos, sin distingos de ningún tipo de condición discapacitante o identidad de género y que contribuya a la reducción de los procesos de exclusión social que afectan a ciertos colectivos y personas en situación de desventaja social. Dadas las connotaciones anteriores en el ámbito de la educación superior, la inclusión puede ser entendida como una línea de acción que busca garantizar la igualdad de acceso a la ciencia, educación y cultura de algunos grupos sociales que han sido minorizados, marginados e incluso excluidos por diversas razones, pero también como un marco de valores morales de reconocimiento, aceptación y respeto por las diferencias de las políticas y prácticas de las instituciones de educación superior.

2.7. Sobre liderazgo

El liderazgo es un proceso de influencia cuyos componentes son quien la ejerce y quienes están sujetos a ella, hablamos del líder y de sus seguidores. La influencia ejercida implica que debe producirse algún cambio en los seguidores, ya sea en su motivación, competencias y carácter, todo ello provocado como consecuencia de algún acto realizado por el líder (Toledo et al., 2014).

Sin embargo, no hay un acuerdo sobre el concepto de liderazgo, el cual puede ser analizado desde diferentes perspectivas, dependiendo de la época, la sociedad, el contexto político y las circunstancias, incluso políticas. De ahí que Moldes (2019) se apoya en las distintas definiciones adoptadas por autores como Krech, Fiedler, Rodríguez, Davis y Casales, los cuales coinciden en que el líder es una persona que pertenece a un grupo y que influye para realizar un trabajo y lograr un objetivo.

Según Schein (2001) citado por Perugini y Solano (2011)) tradicionalmente el liderazgo constituye un fenómeno que ha sido asociado al género masculino, se refiere a esta particularidad sosteniendo que cuando

se piensa en puestos gerenciales, se piensa en un hombre: *think manager, think male o programmer*. Esta particularidad ha generado que, a lo largo de la historia, las mujeres hayan ocupado puestos de liderazgo en menor medida que los hombres o con salarios más bajos.

El liderazgo en las Instituciones de Educación Superior (IES) es un tema esencial para la promoción de la diversidad y la inclusión (Azo-rín Abellán, 2018; Fernández-Batanero & Hernández-Fernández, 2013; Ferrer et al., 2000). Las IES tienen la responsabilidad de ayudar a formar personas capaces de desempeñar su trabajo de manera congruente con las necesidades de los diferentes tipos de organizaciones que operan en su entorno. Asimismo, las personas que hacen parte de las organizaciones deben desarrollarse sin importar las condiciones identitarias o condiciones físico-psicológicas, con el fin de promocionar la diversidad y la inclusión. Es decir, implica contar con equipos de trabajo compuestos por individuos con características y experiencias diferentes, lo cual conlleva a promover la diversidad de género, edad, lugar de origen, ideología y el fomento de prácticas directivas inclusivas que lleven a la participación de todos para potencializar sus diferencias (Sherbin & Rashid, 2017). En este sentido, es de suponer que las IES buscan aprovechar, en lugar de suprimir o ignorar, las diferencias entre sus estudiantes (Díaz-Gómez, 2020).

Keohane (2020) publicó el texto: “Women, Power & Leadership”, en el cual sugiere que las mujeres en los últimos años se han destacado por mostrar su liderazgo en distintos ámbitos y ganando mayores oportunidades; sin embargo, esto no significa que los retos no estén presentes. No obstante, el factor que más incidió para que las mujeres asumieran su rol de líderes en diferentes ámbitos de la sociedad es el acceso a la educación superior en diferentes disciplinas.

Por otra parte, es importante señalar que los liderazgos dentro de las universidades son determinantes para fomentar la igualdad de género y, por supuesto, desarrollar espacios que incluyan y promuevan la participación. Sánchez Moreno et al. (2014) en su investigación: “Liderazgo en la universidad: perfil de mujeres y hombres académicos”, discuten sobre los resultados de dos investigaciones sobre los estilos de liderazgo y las necesidades formativas, en el que se centra en cómo las mujeres y los hombres afrontan los distintos problemas dentro de los escenarios educativos.

Otro aporte importante es el de Moncayo Orjuela y Zuluaga (2016) en el trabajo titulado: “Liderazgos y género: barreras de mujeres directivas en la academia”, revisión bibliográfica de investigaciones y reflexión teórica prácticas en el comportamiento organizacional, en el cual analiza las variables culturales y barreras internas que deben enfrentar las mujeres

académicas para llegar a cargos de dirección y de poder. Asimismo, y de acuerdo al posicionamiento que poco a poco está asentándose en la participación en los roles de liderazgos para la igualdad de género, se destacan aspectos que condicionan este fin, en cuanto a la diferenciación de género en las áreas de estudio, específicamente en la masculinización y feminización, que según un informe de Papadópulos y Radakovich (2006) en su trabajo: «Educación Superior y Género en América Latina y el Caribe», mencionan que en todos los países existen barreras intangibles entre los tipos de estudios considerados como “femeninos” y “masculinos” lo cual se expresa como una transición cultural en la que es necesario tener en cuenta para la igualdad de género en el continente (Papadópulos & Radakovich, 2006).

2.8. Sobre identidad de género

Ya se había mencionado sobre la identidad de género que se refiere a la percepción interna y personal que una persona tiene de su propio género, la cual puede o no coincidir con el sexo asignado al nacer. Esta construcción interna se configura como una de las facetas esenciales de la identidad humana, involucrando una combinación compleja de factores biológicos, psicológicos y sociales. La identidad de género abarca una amplia gama de identidades que van desde lo masculino y femenino hasta identidades no-binarias y de género fluido, y es fundamental entenderla no como una simple dicotomía, sino como un espectro complejo y diverso que el individuo construye (Butler, 2004; Diamond, 2002).

La literatura científica ha evidenciado que la identidad de género no está exclusivamente determinada por factores biológicos, sino que se desarrolla a partir de interacciones entre el entorno social y cultural y las experiencias individuales. Diamond y Butterworth (2008) destacan que no se le atribuye a las personas; por el contrario, es el individuo quien la forma a través de las experiencias de vida y de la autodeterminación e identificación, y su desarrollo puede extenderse a lo largo de la vida, es decir, no tiene un comienzo o un final determinados por el tiempo o el espacio. Este proceso se ve influido por la socialización, las normas de género impuestas culturalmente y, en algunos casos, la presión social para ajustarse a ciertos roles de género (Connell, 2005). En otras palabras, se puede considerar que la identidad de género es la construcción que hace cada individuo sobre sí mismo, la cual le permite tener una representación de sí mismo, en la cual intervienen la interacción y la socialización con los entornos próximos y lejanos, los cuales aportan significativamente a su desarrollo.

Como se mencionó en la Figura 2.3, la identidad de género se pre-

senta dividida en: *cisgénero*: hombre o mujer, *transgénero*: transgénero, transexual o travesti y *no-binario*.

El término *cisgénero* se refiere a las personas que nacen con características biológicas masculinas y se identifican como hombres, o a una persona que nace con características biológicas femeninas y se identifica como mujer. Las personas *cisgénero* viven con una identidad de género que corresponde con las expectativas culturales y sociales asociadas a su sexo asignado.

El término *transgénero* son las personas cuya identidad de género no coincide con el sexo que se les asignó al nacer. La persona *transgénero* puede identificarse con un género diferente al que se les asignó al nacer, sin necesariamente someterse a procedimientos médicos. Los transexuales son aquellos que han tomado la decisión de realizar cambios físicos, ya sea a través de hormonas o cirugía, para que su cuerpo corresponda con su identidad de género. Los travestis son personas que pueden adoptar una identidad de género diferente a la que se les asignó al nacer, a menudo expresando su género a través de su vestimenta y comportamiento, sin buscar una intervención médica.

El término *no-binario*, o la identidad de la persona *no-binaria* puede incluir una variedad de experiencias y expresiones de género, como género fluido, *agénero*, *bigénero*, entre otros. Las personas con enfoque e identidad de género pueden sentirse cómodas en un espacio que no se limita a las categorías tradicionales de género (Stryker, 2008; Stryker & Whittle, 2006).

Por otro lado, los estudios en neurociencia y psicología han demostrado que la identidad de género tiene una base neurológica, ya que el cerebro procesa el sentido de identidad de género a través de redes específicas de auto percepción y cognición social (Cohen-Kettenis et al., 2008). Aun así, estos hallazgos también subrayan que la identidad de género sigue siendo independiente de la orientación sexual y no necesariamente se ajusta a los sistemas binarios de género tradicionales (Association, 2015).

Además, el reconocimiento de las diversas identidades de género es clave para la inclusión y el respeto a los derechos humanos, con el propósito de evitar la discriminación hacia personas con identidades consideradas no convencionales, incluyendo personas *transgénero* y de género *no-binario*. El cual sigue siendo un tema relevante, ya que muchos estudios han demostrado que estas poblaciones enfrentan altos niveles de discriminación y violencia (Grant et al., 2011). Según la Organización Mundial de la Salud (OMS) (World Health Organization, 2015), el respeto a la identidad de género es crucial para evitar riesgos en la afectación a la salud mental

y el bienestar de las personas.

2.9. Género y discriminación en la educación superior

La educación es un derecho fundamental, sin ningún tipo de distinción, que ayuda a adquirir conocimientos con el fin de lograr un crecimiento personal y profesional para contribuir al desarrollo de la sociedad y a la calidad de vida de las personas, especialmente en la era de globalización y el uso de las TIC en todas las disciplinas, que permea en todos los ámbitos de los espacios públicos y privados, donde se hace necesario el reconocimiento a la diversidad de identidades.

En este sentido, la educación como un derecho, significa pensar y repensar las configuraciones actuales del sistema. La heterogeneidad y jerarquización en términos de las instituciones, la calidad diferencial de la oferta educativa, y los diferentes niveles de acceso, deben permitir la permanencia y graduación.

En este orden de ideas, el Ministerio de Educación Nacional en conjunto con la Universidad Nacional de Colombia (Ministerio de Educación Nacional, 2020), en el documento: *Enfoque e identidades de género para los lineamientos política de Educación Superior* en el cual la educación superior está definida por la UNESCO como: “cualquier tipo de estudios en el nivel postsecundario impartido por una institución de educación superior competente, acreditada como tal por parte del Estado”. En el transcurso de la educación superior en Colombia, se puede encontrar normativa importante, iniciando por la constitución política de 1991 (Constitución Política de Colombia, 1991), donde se contemplan los principios y derechos que garanticen el acceso a la educación superior en los grupos más vulnerables de la sociedad, entre ellos las mujeres y las personas con diversidad de género.

En concordancia a lo anterior, el Artículo 67 de la Constitución Política (Constitución Política de Colombia, 1991, Artículo 67), establece que la educación es un derecho que tienen las personas con una función social. Además, la educación como derecho fundamental debe considerar la diversidad étnica, el libre desarrollo de la personalidad, la libertad e igualdad de los ciudadanos ante la ley y el acceso a la cultura e igualdad de oportunidades, para que la población colombiana acceda a conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura. De manera complementaria, la Ley 30 de 1992 (Congreso de Colombia, 1992, Ley 30), organiza el servicio público de educación superior y propone los principios y algunas estrategias que favorecen el acceso, permanencia y graduación

para todos los ciudadanos.

La desigualdad de género en la educación superior sigue siendo notoria, a pesar de los cambios y avances en favor de las mujeres en los indicadores sociales, la balanza sigue siendo desigual, inequitativa y discriminatoria en Colombia (O. Quintero & Peña, 2011), citado por O. Quintero (2016). Si bien el número de graduados de la educación superior entre 2001 y 2015² tiene un porcentaje de concentración mayor en las mujeres (54.8 %) en comparación con los hombres (45.2 %), esto se presenta principalmente en las formaciones de tipo universitaria y de posgrados (especialización). No obstante, en la formación de tipo técnica profesional se presenta un mayor número de graduados hombres (60.9 %), así como para los niveles de maestría (52.6 %) y doctorado (62.2 %) (Ministerio de Educación Nacional, 2020).

A pesar de que las mujeres cuentan con una mayor matrícula, es decir; con más mujeres matriculadas respecto a los hombres, la discriminación derivada de la división sexual del trabajo persiste en términos de la elección de carreras universitarias, o lo que en términos más técnicos se conoce como la segregación horizontal. De acuerdo con el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES)³, para el año 2015, del total de personas matriculadas (60.002), el 49.69 % (29.820) fueron mujeres y el 50.29 % (30.176) hombres. Para el año 2023⁴, del total de personas matriculadas (73.363), el 49.15 % (36.059) fueron mujeres, el 49.47 % (36.295) hombres, el 0.020 % (15) no-binario y el 0.005 % (4) trans. Como se puede observar, los datos para el año 2013 adicionan el género binario y trans, a la fecha de publicación de este documento aún no se conocen los datos para el año 2024.

Para el año 2016⁵, al desglosar los datos de matrícula por áreas del conocimiento, se observa que las mujeres se concentran en mayor medida en el área de economía, administración, contaduría y afines, representando un 39.6 %, seguido de las ciencias sociales y humanas, con un 19.8 %. En contraste, durante el mismo período académico, los hombres muestran una mayor concentración en el área de ingeniería, arquitectura, urbanismo y afines, con un 40.5 %, seguido de economía, administración, contaduría y afines, con un 26.6 % (Ministerio de Educación Nacional, 2020).

²MEN - Observatorio Laboral para la Educación (OLE). Fecha de corte: junio de 2017.

³MEN - SNIES. Fecha de corte: año 2015. Dirección web: <https://snies.mineduacion.gov.co/portal/>

⁴MEN - SNIES. Fecha de corte: año 2023. Dirección web: <https://snies.mineduacion.gov.co/portal/>

⁵MEN - SNIES. Fecha de corte: 17 de mayo de 2017.

En cuanto a diversidad sexual y desigualdades en la educación superior, en Colombia, ha sido poco estudiado y desarrollado por instituciones de investigación y del Estado, lo que impide tener datos continuos y sistemáticos sobre las desigualdades y discriminaciones que pueden afectar a las personas con identidades sexuales no normativas en el sistema educativo, en general, y el sistema de educación superior, en particular.

En una encuesta realizada en 2007 a 1275 personas en el contexto de la Marcha de la Ciudadanía Lesbianas, Gays, Trans, Bisexuales, Inter-sex, Queer (o Questioning), Asexual y demás identidades y expresiones de género (LGTBIQA+) en Bogotá, 1139 de los encuestados (89 %) se identificaron como parte de la comunidad LGTBIQA+ mediante su autodeclaración de identidad sexual. De este grupo, el 42 % reportó haber cursado estudios universitarios (completos o incompletos), un 10 % declaró haber realizado estudios técnicos y un 38 % indicó tener estudios de bachillerato. A partir de estos datos sociodemográficos, se concluye que el grupo con mayor índice de precariedad en términos de identidad sexual es el de personas “trans” (Brigeiro et al., 2009) citado en (Ministerio de Educación Nacional, 2020, p.28).

En este contexto, las personas trans constituyen el grupo más excluido del sistema educativo. En comparación con otros grupos, presentan la mayor proporción de estudios secundarios incompletos (36.3 %) y el porcentaje más bajo de educación superior completa (16.8 %). Estas cifras contrastan notablemente con el grupo de personas que se identifican como heterosexuales, donde el 40.4 % ha completado la educación superior. Estos datos sugieren la existencia de procesos de deserción escolar temprana, posiblemente vinculados a situaciones de intolerancia y discriminación (Brigeiro et al., 2009, citado en: Ministerio de Educación Nacional, 2020, p.28).

Los resultados de la encuesta indican que una proporción muy elevada de personas en la comunidad LGTBIQA+ de Bogotá ha experimentado, en algún momento de sus vidas, discriminación o agresión debido a su identidad sexual. Aproximadamente 8 de cada 10 encuestados (77 %) manifiestan haber enfrentado al menos un episodio de discriminación sexual. En relación con las agresiones, aunque la frecuencia es algo menor, sigue siendo significativa: casi 7 de cada 10 personas consultadas (67.6 %) reportan haber sufrido algún tipo de agresión (Brigeiro et al., 2009, citado en Ministerio de Educación Nacional, 2020, p.28-29).

Referente a la política de derechos de las personas LGTBIQA+ en Colombia, la ciudad de Bogotá es una de las que facilitó el desarrollo de políticas en defensa de los derechos de estas personas, construyendo en 2008 el documento con lineamientos que incluye la garantía del ejercicio pleno

de los derechos de una persona lesbiana, gay, bisexual, y transgenerista, y sobre las identidades de género, orientación sexual en el distrito capital, estos lineamientos son fuente para el marco legal para establecer una perspectiva de género y diversidad sexual en la política de educación superior. El documento es referente con relación a la identidad de género y orientación sexual, además plantea la visión de la sexualidad como derecho, como espacio de realización y parte del ejercicio de la ciudadanía, esto sirvió de inspiración a políticas similares en otras ciudades y departamentos, entre ellos la ciudad de Popayán.



Figura 2.5: Estudiantes de pregrado desarrollando un taller de trabajo en equipo. Universidad del Cauca.

Lugar: Facultad de Artes. Fuente: Juan Carlos Varona Albán.

2.9.1. Otros aspectos

Respecto a la educación superior con enfoque de género, se considera importante el acceso al sistema educativo de las mujeres, hombres y comunidad LGTBIQA+ sin distinción alguna, con el propósito de mejorar las condiciones de calidad de vida y la incorporación en los ámbitos políticos, sociales, económicos, culturales, entre otros. Si bien, los espacios de igualdad de las mujeres frente a los hombres en la educación superior han mejorado, y se ha visto un gran avance respecto a la situación de la década de los 60's y 70's estableciendo un camino para mejorar el ingreso de todas las mujeres a la educación superior (M. R. Guerrero, 2007), la situación

de inequidad, desigualdad y exclusión de género sigue manteniéndose vigente tanto para el ingreso a las Instituciones de Educación Superior (IES) y el mercado laboral, a pesar de la existencia de un Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW), la cual obliga a los Estados a eliminar el estereotipado de los papeles masculinos y femeninos en todos los niveles de la sociedad.

Por tal razón, Durán (2022) en su artículo: «Currículo oculto y no tan oculto de género en la educación superior» enfatiza cómo la desigualdad enfrenta a la población femenina como resultado no solo en el ámbito de la familia, sino en la participación en el sistema educativo formal. En este mismo sentido, Corleto (2011) enfatiza que, en los ámbitos de la educación superior, investigación, formación e institucionalización para la equidad de género, persisten obstáculos que se deben enfrentar y hay una dificultad en institucionalizar la perspectiva de género en las universidades, a pesar de que existen investigaciones que aportan no solo a la discusión, sino a la solución. Asimismo, resalta que, a manera de ejemplo, en la Universidad Nacional Autónoma de México, la implementación transversal de género sigue presentando un desfase en el desarrollo de las vertientes o ámbitos mencionados, dificultando la integración de las actividades propias de la academia: investigación, docencia e interacción social.

Por su parte, De-Garay y Del-Valle (2012) en su artículo: «Una mirada a la presencia de las mujeres en la educación superior en México», resalta que a pesar de la inserción de las mujeres en cualquier espacio que se desarrolle dentro de una institución de educación superior, siguen persistiendo desigualdades e inequidades, motivo por el cual es necesario impulsar políticas que garanticen igualdad y equidad de género en la educación superior.

Respecto a la discriminación, Crespo (2006) aborda la problemática en las tendencias del acceso y participación de la mujer en la educación superior, especialmente en la incorporación a la docencia de administración de las instituciones, que según la UNESCO la inclusión de mujeres ha sido abordada desde tres perspectivas. La primera, relacionada con factores subyacentes por la falta de una estabilidad emocional y dificultad para la resolución de conflictos. Este tipo de exclusión de la mujer se puede dar por factores de autoestima y confianza, motivación y no tener claridad sobre las aspiraciones y retos, originadas por la forma como se establece la interrelación con los padres. En segundo lugar, se encuentran características originadas por la falta de una estructura política que garantice la inclusión y participación de la mujer en diferentes espacios. Finalmente, Crespo (2006) identifica un tercer enfoque, el cual está estrechamente relacionado con las construcciones culturales en la sociedad frente a las

diferencias de género, marcadas hacia las relaciones de poder machistas, las cuales impiden la inclusión y participación de la mujer.

Otro aspecto importante que se debe tener en cuenta es la responsabilidad que tiene el Estado colombiano en diseñar políticas de educación superior con enfoque de género. En la investigación realizada por Moreno et al. (2020) en el Departamento de Nariño, se muestran los avances significativos en cuanto a las garantías en el ejercicio del derecho a la educación. Sin embargo, existen todavía retos con el acceso en ciertas profesiones, factores que generan la deserción, entre otros. De acuerdo con el marco jurídico que se estudió, es posible observar que al abordar la educación desde un enfoque de derechos es una obligación ineludible que ayudará a acabar con los estereotipos de género y, por supuesto, prevenir situaciones de discriminación sexista. Además, se considera que las instituciones de educación superior deben fortalecer las líneas de investigación en asuntos de género e incluir esta mirada en los estatutos universitarios, puesto que son importantes las políticas de equidad de género y diversidades; así mismo, las rutas y protocolos para atender las denuncias y violencias basadas en género.

En el artículo de David (2015): «Women and Gender Equality in Higher Education?», se analizan las diferentes transformaciones en la educación superior y especialmente en las mujeres en los últimos 50 años, en la que se basa en la vida del feminismo en el ingreso a la academia y cómo existe un equilibrio de género entre estudiantes en la educación superior, pero eso no quiere decir que se haya logrado una igualdad de género, puesto que se reconoce la presencia del patriarcado y la hegemonía masculina a pesar de la participación de las mujeres y feministas en el mundo académico; además, el tema como tal de la igualdad de género sigue siendo controversial y persiste la limitada participación de las mujeres en rangos superiores y los informes anuales de Equality Challenge Unit (ECU) del Reino Unido, en los que no se reconocen las desigualdades tan crecientes entre estudiantes y académicos. Asimismo, sostiene que el feminismo no solo es un asunto político, sino también educativo y pedagógico en el que transforma la vida de las mujeres en dirección a la igualdad social y de género (David, 2015).

En los Estados Unidos, Jacobs (1996) se centra en tres procesos, desde el acceso a la educación superior, las experiencias y los resultados universitarios, por lo que hace énfasis en que las mujeres tienen un acceso “fácil” a la educación superior, pero en la experiencia se muestran en gran desventaja debido a la tipificación de sexo en los campos de estudio. Además, resalta que el acoso verbal es mucho más común que las exigencias de favores sexuales o agresión física, también hace hincapié en que las

diferencias de género en los ingresos persisten a pesar de la paridad/acceso en la educación lograda por mujeres, y que el problema no se basa en el acceso, sino más en la diferencia de género en cuanto a los procesos educativos que tienen resultados o impactos tanto en lo económico, cultural y político a lo largo de la vida de la mujer.

En el texto: «Gender differences in the pathways to higher education», Stoet y Geary (2020) mencionan que para comprender sobre las implicaciones que conlleva la educación terciaria por parte de hombres y mujeres, en principio se debe a que las malas habilidades de lectura son un impedimento sustancial para los hombres más que para las mujeres y, por el contrario, las actitudes sociales de discriminación son un impedimento para las mujeres. En México, tanto niñas como niños están desfavorecidos por sus desventajas por temas de discriminación, lo que conlleva a que la mujer no siga sus estudios en la universidad y los hombres por competencias de lectura deficientes. Estas conclusiones tienen sus bases en datos estadísticos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)⁶ y el Programa de Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) (Stoet & Geary, 2020).

En este sentido, en el artículo: «Horizontal and vertical gender segregation in higher education: eu 28 under scrutiny» por Macarie y Moldovan (2015) consideran que a pesar de que las instituciones de educación superior intentan responder hacia dónde van las sociedades, mencionan que aún no existe el marco institucional basado en la meritocracia, puesto que al no promoverse esto de forma efectiva ha interrumpido el avance hacia la igualdad de género. Hacen un análisis estadístico de la Unión Europea que a nivel horizontal se ordena a hombres y mujeres a inscribirse a un programa académico y de forma vertical la proporción de mujeres que disminuye en los niveles jerárquicos más altos en cuanto a docentes y estudiantes. Por otra parte, reconocen la limitada implementación de políticas públicas por parte de los países para el asesoramiento educativo y profesional, recursos financieros adicionales para las instituciones en materia de género.

Rosa y Clavero (2022) establecen que las instituciones para promover la igualdad de género, diversidad e inclusión se deben a la falta de integración de las perspectivas de género en la docencia e investigación, el acoso y la agresión sexual en los campus que mayormente son negados o silenciados hasta el reciente movimiento #MeToo⁷, en el que se evidencia hasta qué

⁶En inglés: Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), en adelante se hará uso del acrónimo en español OCDE.

⁷El movimiento #MeToo es una campaña global contra el acoso y abuso sexual, iniciado por Tarana Burke en 2006 y popularizado en 2017 por la actriz Alyssa Milano

punto el género establece unas divisiones del trabajo y el capital académico. Por lo que expresan que para abordar las desigualdades de género en la educación superior es importante el mecanismo de la implementación de los Gender Equality Plans (GEP) de la Comisión Europea en el que abarca diferentes áreas temáticas dependiendo del contexto/institucional y la evaluación de necesidades.

Finalmente, debido a estas dificultades que se presentan en las instituciones de educación superior frente a la promoción de un ejercicio de liderazgo con enfoque de género en el ámbito educativo, ha generado grandes desafíos y problemas de gran magnitud, como lo es la violencia de género. Bernal y Sánchez (2023) en «Violencia, género y educación superior: Hacia una nueva perspectiva de la violencia de género» abordan el tema de violencia de género en diferentes espacios, incluyendo la educación superior, en el que se han incrementado las quejas y denuncias, generando una situación alarmante, considerando la violencia de género como sinónimo de violencia contra la mujer (Bernal & Sánchez, 2023).

Al realizar un barrido sobre el abordaje de los temas de género según M. Martínez et al. (2021) en el ámbito universitario, la falta de comprensión sobre los diferentes tipos de Violencia Basada en Género (VBG), la carencia de una perspectiva de género y la ausencia de registros de casos relacionados con esta forma de violencia no solo obstaculizan la capacidad de identificar y abordar estos problemas de manera oportuna, sino que también contribuyen a la percepción generalizada de que tales situaciones son inexistentes. Esto conlleva a la invisibilización o minimización de prácticas violentas que, lamentablemente, han sido normalizadas y aceptadas como parte de la vida cotidiana en el entorno universitario. Según O. Quintero (2019) han originado que, entre el estudiantado, especialmente por grupos y colectivos feministas, y hasta las propias víctimas, tengan sentimientos de indignación y no sientan legitimidad al protocolo como instrumento para tramitar las denuncias y pedir justicia.

En otros estudios, como en el de Harvey (2014) en *Urbanismo y desigualdad social* (Traducido por Marina González Arenas) critica las políticas neoliberales que pueden profundizar las desigualdades en la educación superior. Propone que la equidad en la universidad requiere de políticas públicas que garanticen la accesibilidad y la financiación adecuada para todos los estudiantes. Asimismo, en «Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age», Banks (2008) se

en redes sociales. Su objetivo es visibilizar la magnitud del problema, alentando a las víctimas a compartir sus experiencias y promoviendo cambios para proteger a las personas de la violencia y discriminación de género. Más información: [https://es.wikipedia.org/wiki/Me_Too_\(movimiento\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Me_Too_(movimiento))

enfoca en la educación multicultural y sugiere que para lograr equidad en la universidad es fundamental que las instituciones adopten políticas y prácticas que reflejen y respeten la diversidad cultural de la población estudiantil.

Capítulo 3

Normativa y trabajos relacionados

“La diversidad ha dejado de ser una cuestión de imagen, para convertirse en un factor de eficiencia, calidad del servicio y rentabilidad económica”.

Victoria Luisa Ortega Benito.

*Abogada, jurista, profesora
universitaria y ex-presidenta del
Consejo General de la Abogacía
Española.*

En este capítulo, se presenta un análisis de los trabajos relacionados que abordan el estudio de la igualdad, equidad, inclusión y liderazgo de género en las instituciones de educación superior. A través de una revisión exhaustiva de la literatura, se destacan investigaciones previas que han contribuido a la comprensión de las dinámicas de género en el ámbito académico, así como los desafíos y avances en la promoción de entornos más inclusivos y equitativos. Este repaso de trabajos relevantes nos permitirá identificar las principales tendencias, enfoques teóricos y metodologías utilizadas en estudios previos, brindando un contexto sólido para situar nuestra investigación dentro de un panorama más amplio. Además, permitirá reconocer los vacíos de conocimiento existentes y las oportunidades para avanzar en la investigación de estas temáticas dentro

del ámbito universitario. De esta manera, el capítulo sienta las bases para la comprensión crítica de los estudios previos y abre la discusión hacia nuevas políticas y estrategias que puedan implementarse en la búsqueda de una mayor equidad e inclusión en la educación superior.

Además, se realizó un análisis para determinar si los estudios realizados presentan y exponen los instrumentos de percepción y el análisis de los resultados obtenidos en sus investigaciones. A continuación, se presenta un análisis resumido de los trabajos encontrados.

3.1. Normativa internacional

La normativa internacional sobre igualdad, inclusión, equidad y liderazgo de género ha sido ampliamente desarrollada por diversas organizaciones internacionales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la Organización Internacional del Trabajo (OIT), y la Unión Europea (UE), entre otras, con el objetivo de promover un entorno más justo y equitativo para todas las personas, independientemente de su género.

3.1.1. Normativa sobre igualdad

La Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) (ONU, 1979), adoptada por la ONU en 1979, es uno de los principales instrumentos jurídicos a nivel global que aboga por la igualdad de género. Este tratado, firmado por más de 180 países, establece una serie de derechos fundamentales que los Estados deben garantizar a las mujeres, incluyendo el acceso a la educación, la salud, el empleo y la participación política. La CEDAW no solo se enfoca en la igualdad formal, sino también en la eliminación de las barreras estructurales que perpetúan la desigualdad de género. A través de este tratado, los países firmantes están comprometidos a adoptar medidas legislativas y políticas concretas para erradicar todas las formas de discriminación basadas en el género.

Por su parte, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) de las Naciones Unidas ha subrayado la importancia de fomentar la igualdad a lo largo de todo el ciclo vital, alertando sobre barreras culturales invisibles que dificultan el progreso de las mujeres y minorías de género. Estas barreras incluyen mecanismos de reproducción cultural que perpetúan las desigualdades (ONU-CEPAL, 2017). De manera similar, estudios de la UNESCO señalan que, mientras no se aborden estas desigualdades desde la educación superior, la brecha de género persistirá. Este enfoque enfatiza la necesidad de una intervención educativa sólida para erradicar las disparidades de género en la sociedad (UNESCO e

IESALC, 2021).

La Organización de las Naciones Unidas para las Mujeres (ONU-Mujeres, 2022) subraya la importancia de garantizar tanto a mujeres como a hombres igualdad en las oportunidades, condiciones y formas de trato, sin ignorar las particularidades que distinguen a cada grupo. Este enfoque busca asegurar que ambos géneros disfruten de los mismos derechos y acceso en calidad de ciudadanos y ciudadanas.

Además, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas incluye el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) número 5 (ONU, 2015), que se centra en lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y niñas. Este objetivo subraya la importancia de la igualdad en todas las esferas de la vida, tanto pública como privada, incluyendo el liderazgo en la política, la economía y otras áreas clave. A través de este marco, se promueven políticas integrales que buscan erradicar la violencia de género, asegurar el acceso equitativo a recursos económicos y fortalecer la participación de las mujeres en la toma de decisiones.



**Figura 3.1: Facultad de Ciencias Humanas y Sociales.
Universidad del Cauca.**

Lugar: Biblioteca del Carmen. Fuente: Juan Carlos Varona Albán.

3.1.2. Normativa sobre inclusión

En cuanto a la inclusión de género, la normativa internacional ha avanzado significativamente en la promoción de una mayor participación de las mujeres en todos los sectores de la sociedad. La Plataforma de Acción de Beijing (ONU, 1995), adoptada en 1995 durante la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer, es un documento clave que aboga por la plena inclusión de las mujeres en todas las áreas del desarrollo social, económico y político. Este documento destaca la importancia de adoptar políticas que eliminen las barreras de entrada para las mujeres, promoviendo su acceso equitativo a oportunidades en la educación, el empleo y la participación política.

En el ámbito laboral, la Organización Internacional del Trabajo (OIT) ha desarrollado varios convenios y recomendaciones para garantizar la inclusión de género en el lugar de trabajo. El Convenio 111 de la OIT (Organización Internacional del Trabajo, 1958, Convenio 111), sobre la discriminación en el empleo y la ocupación, exige a los Estados miembros que implementen políticas para asegurar que no se discrimine a las personas en función de su género, promoviendo así entornos laborales inclusivos que valoren la diversidad.

3.1.3. Normativa sobre equidad

La equidad de género está relacionada con la idea de justicia en el tratamiento de hombres y mujeres, lo que significa tomar medidas activas para corregir los desequilibrios históricos que han afectado desproporcionadamente a las mujeres. En este sentido, las Organización de las Naciones Unidas (ONU) y otros organismos internacionales han impulsado el uso de acciones afirmativas o medidas especiales de carácter temporal para acelerar la equidad de género. Estas acciones buscan corregir las desigualdades existentes y son apoyadas por normativas como la Recomendación General 25 del Comité de la CEDAW (Committee on the Elimination of Discrimination against Women, 2004), que reconoce la necesidad de implementar medidas temporales especiales para lograr una igualdad sustantiva entre géneros. Un ejemplo de esto es la legislación sobre cuotas de género en parlamentos y cuerpos representativos, adoptada por varios países. Estas leyes aseguran un mínimo de participación femenina en la política, lo que contribuye a una representación más equitativa en la toma de decisiones políticas y sociales.

3.1.4. Normativa sobre liderazgo

El liderazgo con enfoque de género es una dimensión crucial para garantizar la participación equitativa en la toma de decisiones en todos

los niveles. La ONU, a través de diversas resoluciones del Consejo de Seguridad, como la Resolución 1325 sobre Mujeres, Paz y Seguridad, subraya la importancia del liderazgo femenino en la resolución de conflictos y la construcción de la paz (United Nations Security Council, 2000, Resol. 1325). Esta resolución destaca el rol crucial de las mujeres en la toma de decisiones, desde el nivel comunitario hasta el más alto nivel gubernamental, y exige la inclusión de las mujeres en todos los procesos de paz y seguridad internacionales.

Asimismo, la Unión Europea (UE) ha desarrollado el Pacto Europeo para la Igualdad de Género 2020-2025 (Unión Europea, 2020), que incluye directrices para promover el liderazgo femenino en todas las áreas, desde la política hasta el sector privado. Este pacto hace un llamado a las empresas y a las instituciones públicas a adoptar medidas que favorezcan la promoción de mujeres en cargos de alta dirección y liderazgo, subrayando la importancia de la paridad en la toma de decisiones para construir sociedades más inclusivas y equitativas.

En resumen, la normativa internacional sobre igualdad, inclusión, equidad y liderazgo de género está profundamente interconectada y tiene como objetivo no solo garantizar la igualdad formal, sino también promover un cambio estructural que elimine las barreras históricas y sistémicas que han impedido a las mujeres alcanzar su pleno potencial en la sociedad.

3.2. Normativa nacional

A continuación se mencionan algunas de las normativas colombianas en diferentes aspectos.

3.2.1. Normativa sobre igualdad

La igualdad es un derecho fundamental que ha sido reconocido desde las bases de las libertades democráticas, como se establece en la Carta de Derechos Humanos o Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) de finales del siglo XVIII (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1948). En la Constitución de Colombia de 1991 (Constitución Política de Colombia, 1991, Artículo 12), este derecho se refleja claramente en el Artículo 13, que consagra que todas las personas son iguales ante la ley y tienen derecho a recibir la misma protección, derechos, libertades y oportunidades, sin ser discriminadas por motivos como el sexo, la raza, el origen nacional, la religión o la opinión política. Además, en el Artículo 70, se reafirma que la igualdad y la dignidad de todas las personas son derechos fundamentales (Constitución Política de Colombia, 1991, Artículo 70).

En los últimos años, Colombia ha avanzado en la promoción de la

igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres a través de la implementación de diversas leyes y políticas públicas. Entre estas se destacan el Plan Integral para garantizar a las mujeres una vida libre de violencias, aprobado en 2012, la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras de 2011 (Congreso de la República, 2011, Ley 1448), y las políticas públicas de equidad de género de 2008 (Congreso de la República de Colombia, 2008, Ley 1257), que proporcionan un marco para combatir la violencia y la discriminación contra la mujer, al tiempo que establecen garantías mínimas para la prevención y el cumplimiento de estas normas. Esta ley fue un hito al establecer medidas de prevención y sanción contra la violencia y discriminación hacia las mujeres, promoviendo su derecho a una vida libre de violencia.

En el ámbito laboral, la Ley 1496 de 2011 reafirma el principio de igualdad salarial, estipulando que mujeres y hombres deben recibir igual remuneración por trabajos de igual valor, abordando una problemática histórica de discriminación salarial (Congreso de Colombia, 2011c, Ley 1496). Esta ley representa un avance crucial en la lucha por la igualdad de género en el ámbito laboral y tiene como propósito fundamental cerrar la histórica brecha salarial entre hombres y mujeres, garantizando que ambos géneros reciban igual remuneración por trabajo de igual valor. La normativa, en su contenido, establece principios y medidas concretas para la igualdad salarial, obligando a los empleadores a ofrecer igualdad de trato en la remuneración y prohibiendo cualquier diferenciación salarial basada en el género.

Además de los principios generales de igualdad salarial, la Ley 1496 de 2011 establece que las empresas deben implementar mecanismos de transparencia y promover un ambiente de trabajo inclusivo, donde las mujeres puedan acceder a oportunidades en condiciones de equidad. La ley también impulsa el establecimiento de sanciones a las entidades o personas que vulneren esta igualdad, buscando así reducir la discriminación estructural que afecta a las mujeres en términos de acceso y condiciones laborales (Congreso de Colombia, 2011c, Ley 1496). Otra característica destacable es que esta ley introduce la necesidad de reportes y análisis de los salarios que permitan identificar las desigualdades existentes dentro de las empresas. A través de esta regulación, se busca que los empleadores realicen un diagnóstico constante que permita evidenciar si hay brechas salariales y, en caso de encontrarse, implementar planes de acción para corregirlas. Asimismo, la Ley 1496 también toma en cuenta la capacitación y promoción dentro de las empresas, promoviendo el acceso equitativo a estos procesos para mujeres y hombres por igual. Esto implica que tanto en los procesos de selección como en la evaluación de desempeño

y las oportunidades de desarrollo profesional, las mujeres deben recibir las mismas condiciones que los hombres, eliminando así las barreras que tradicionalmente han limitado su avance profesional.

Adicionalmente, el Decreto 762 de 2018 representa un avance en la garantía de derechos para las personas de la comunidad LGTBIQA+, instaurando una política pública que protege su derecho a la igualdad y la no discriminación, y promueve su inclusión en la vida social, económica y política del país (Presidencia de la República, 2008, Decreto 762). En años recientes, se han creado leyes con enfoques afirmativos específicos, como la Ley 2292 de 2023, que implementa políticas para mujeres cabeza de familia, enfocándose en facilitar su acceso a oportunidades laborales y educativas en sectores de baja participación femenina (Congreso de la República, 2023a, Ley 2292). Asimismo, la Ley 2337 de 2023 busca disminuir la brecha de género mediante la participación mínima garantizada de mujeres en proyectos empresariales y educativos, incluyendo a mujeres transgénero, fomentando su inclusión en la economía formal (Congreso de la República, 2023c, Ley 2337).

En Colombia, la Comisión Nacional de Género de la Rama Judicial¹ promueve la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres y la no discriminación por género en las decisiones judiciales y en el funcionamiento interno de la Rama Judicial. Esta comisión busca integrar la perspectiva de género y el principio de no discriminación en la misión, visión y objetivos institucionales, así como en los procesos de planificación estratégica y planes operativos anuales. Además, la Comisión Legal para la Equidad de la Mujer² del Senado de la República actúa como interlocutora de las organizaciones y grupos de mujeres ante las ramas del poder público y demás órganos del Estado, canalizando sus demandas y promoviendo la participación de las mujeres en cargos de elección popular y en instancias de dirección y decisión dentro de las diferentes ramas del poder público. Estas entidades trabajan conjuntamente para garantizar que, sin importar el género, todas las personas en Colombia gocen de libertad e igualdad de derechos, promoviendo una sociedad más equitativa y justa.

Finalmente, la creación del Ministerio de Igualdad y Equidad mediante la Ley 2281 de 2023 representó un paso importante en la institucionalización de políticas de igualdad (Congreso de la República, 2023b, Ley 2281), este ministerio se encargaría de coordinar, formular y ejecutar políticas que mitigaran las desigualdades económicas, políticas y sociales en el país, impulsando el derecho a la igualdad y el principio de no discriminación;

¹Link de acceso: <https://www.ramajudicial.gov.co/web/comision-nacional-de-genero>

²Link de acceso: <https://www.senado.gov.co/index.php/comisiones/comisiones-legales/equidad-de-la-mujer>

sin embargo, la Corte Constitucional anuló la creación de dicho Ministerio, dado que el tribunal encontró que el Congreso de la República de Colombia obvió el aval fiscal como requisito que debe ser expedido por el Ministerio de Hacienda cuando una ley crea nuevos gastos para el Estado, y este aspecto no se tuvo en cuenta al aprobar la ley que dio origen al Ministerio de Igualdad y Equidad.

Estas normas y políticas demuestran el compromiso del Estado colombiano para construir una sociedad más inclusiva y equitativa, en la que se respeten y protejan los derechos de cada ciudadano.

3.2.2. Normativa sobre equidad

Por otra parte, en Colombia se han logrado avances importantes en la reducción de la violencia de género y en asegurar un acceso equitativo a la educación, la salud, los recursos económicos y la participación política para mujeres y niñas, así como para hombres y niños. Un ejemplo destacado es la implementación de la Política Pública de Mujeres y Equidad de Género (Secretaría Distrital de la Mujer, 2021a) mediante el Decreto 166 de 2010 y Acuerdo 584 de 2015 (Secretaría Distrital de la Mujer, 2021b, Acuerdo 166), promovida por la Alcaldía de Bogotá, cuyo objetivo es garantizar y restablecer los derechos de las mujeres en la capital, abordando la discriminación y exclusión de manera progresiva y sostenible, y promoviendo una igualdad real en todos los ámbitos de la vida pública y privada.

En el 2013 el Gobierno de Colombia expide el CONPES SOCIAL 161 (CONPES, 2013), el cual establece la equidad de género para las mujeres, y que se fundamenta en los lineamientos de la Política Nacional de equidad de género para las mujeres, elaborados por la Alta Consejería Presidencial para la Equidad de las Mujeres, en el cual se establece el plan de acción que contiene seis (6) ejes temáticos, entre ellos: (i) *La construcción de paz y transformación cultural* se presenta como un eje transversal fundamental de la política, cuyo alcance va más allá de la simple pacificación e incluye la transformación profunda de los imaginarios culturales. Este proceso también exige el fortalecimiento de la gestión pública y el desarrollo institucional que permita dinamizar y sostener estos cambios. En cuanto a la (ii) *autonomía económica y acceso a activos*, este eje temático subraya la importancia de garantizar una adecuada inserción de las mujeres en el mercado laboral y en actividades productivas, abriendo oportunidades para su empoderamiento financiero y económico. El eje de la (iii) *participación en los escenarios de poder y de toma de decisiones*, se centra en superar las limitaciones actuales que enfrentan las mujeres en su acceso a los espacios de participación social, cultural y

política. Es necesario mejorar los mecanismos que les permitan involucrarse plenamente en estos ámbitos de poder. Por otro lado, el acceso a (iv) *salud y derechos sexuales y reproductivos*, es un aspecto crucial, ya que la calidad y accesibilidad de estos servicios para las mujeres a lo largo de todo su ciclo vital necesita ser fortalecido desde un enfoque de género y diferencial. El (v) *enfoque de género en la educación*, también se reconoce como insuficiente en su aplicación actual, lo que refuerza la importancia de que el sector educativo visibilice y adopte este enfoque de manera efectiva en sus procesos institucionales. Finalmente, el (vi) *Plan integral para garantizar a las mujeres una vida libre de violencias*, exige el compromiso de todas las instituciones para prevenir y atender las violencias basadas en género, estableciendo mecanismos sólidos de protección y apoyo para las mujeres afectadas (CONPES, 2013, Numeral 6, pág. 33). Como se puede observar, los ejes temáticos sobre género y la mujer apuntan a abordar integralmente las desigualdades persistentes, y juntos forman la base para avanzar hacia una sociedad más equitativa e inclusiva. En este sentido, es relevante pensar que la construcción de paz y transformación cultural es clave para modificar imaginarios sociales y fortalecer las instituciones.

Además, el Gobierno de Colombia adoptó en la estrategia del CONPES de 2018 (CONPES, 2018), una política de Estado enfocada en la equidad de las mujeres que actúa como hoja de ruta hasta 2030. Este documento consolida los esfuerzos hacia la igualdad de género, asegurando la continuidad de las iniciativas para mejorar la situación de las mujeres en el país (CONPES, 2018). En las últimas dos décadas, también ha habido avances significativos en el acceso de las mujeres a la educación superior. Las instituciones educativas han implementado acciones para reducir la discriminación de género no solo en el acceso, sino también en el trato igualitario entre estudiantes, profesorado y personal administrativo (Eras-Lisintuña, 2021).

Ante este panorama, las Instituciones de Educación Superior (IES) desempeñan un papel crucial en abordar estos desafíos y fortalecer los espacios para mejorar la igualdad, inclusión y liderazgo de género. Al respaldar tanto los movimientos sociales como las políticas internacionales y nacionales, las IES pueden contribuir a la reivindicación de los derechos de las mujeres y niñas. El análisis de estos temas no solo es esencial para entender las percepciones de los estudiantes sobre igualdad, liderazgo e inclusión, sino también para guiar el desarrollo de acciones concretas que promuevan estos principios en el entorno universitario. Este enfoque ayuda a fomentar una cultura educativa más inclusiva y equitativa, en consonancia con los esfuerzos globales y locales por la equidad de género.

Como se mencionó anteriormente, en la Constitución Política de Co-

lombia (CPC) de 1991, en el Artículo 13 se establece que todas las personas que habitan en el territorio nacional tienen derecho a la igualdad y a la no discriminación por cualquier motivo basado en el género, entre otras (Constitución Política de Colombia, 1991, Artículo 13). Asimismo, se reconocen los derechos de las mujeres y la igualdad existentes entre hombres y mujeres (Constitución Política de Colombia, 1991, Artículo 43). Por lo tanto, el Estado tiene la obligación de diseñar e implementar políticas públicas que garanticen el respeto y la protección de las personas con enfoque de género.

En el Decreto 1081 del 2015, Libro 2, parte 1, Título 5 se establece la Política Pública Nacional de Equidad de Género (Presidencia de la República, 2015c, Decreto 1081), compuesta por políticas, lineamientos, procesos, planeaciones indicativas, instituciones, instancias y el Plan integral, la cual debe estar en conformidad con el Artículo 177 de la Ley 1450 de 2011 (Congreso de Colombia, 2011a, Ley 1450, Artículo 177) y las demás normas establecidas acordes con el enfoque de género:

“Artículo 177. Equidad de género. El Gobierno Nacional adoptará una política pública nacional de Equidad de Género para garantizar los derechos humanos integrales e interdependientes de las mujeres y la igualdad de género, teniendo en cuenta las particularidades que afectan a los grupos de población urbana y rural, afrocolombiana, indígena, campesina y Rom. La política desarrollará planes específicos que garanticen los derechos de las mujeres en situación de desplazamiento y el derecho de las mujeres a una vida libre de violencia” (Congreso de Colombia, 2011a, Artículo 177).

Esta política reconoce el aporte de las mujeres al desarrollo y progreso del país. Asimismo, considera en gran medida la superación de las diversas formas de discriminación que afectan a las mujeres y que impiden el goce pleno de sus derechos en igualdad de oportunidades; además, reconoce la necesidad de una intervención que tome en cuenta las diferencias entre las mujeres desde la diversidad. El abordaje de la protección de los derechos con enfoque de género requiere de una articulada intervención interdisciplinaria, multisectorial y territorial en los ámbitos sociales, políticos, económicos, laborales, culturales y ambientales, así como de la confluencia y participación de todos los actores sociales y estatales.

Esta serie de políticas y estudios recalcan la importancia de continuar implementando acciones en diversos frentes para lograr la equidad de género en todos los niveles de la sociedad, siendo la educación superior

un escenario clave para promover esta transformación en nuestro país.

3.2.3. Normativa sobre el libre desarrollo de la personalidad

En la Constitución Política de Colombia de 1991 se consagra la dignidad humana y los derechos al libre desarrollo de la personalidad, así como los derechos a la intimidad y a la igualdad. A partir de estos principios, se ha reconocido en Colombia el derecho a la identidad y la libertad sexual y de género. Con relación a lo anterior, el Decreto 1227 de 2015 (Presidencia de la República, 2015a, Decreto 1227) cita la Sentencia T-063 de 2015 de la Corte Constitucional (Corte Constitucional de Colombia, 2015, Sentencia T-063), donde se determinó lo siguiente:

“Sentencia T-063 de 2015, Corte Constitucional. Así las cosas, aunque de manera coloquial suele afirmarse que las personas transgénero experimentan un ‘cambio de sexo’, lo que ocurre en estos casos es que existe una discrepancia entre la hetero asignación efectuada al momento del nacimiento y consignada en el registro, y la auto definición identitaria que lleva a cabo el sujeto. En ese orden de ideas, de la misma forma en que la intervención quirúrgica se realiza para ajustar las características corporales de una persona a la identidad sexual asumida por esta no es propiamente una operación de “cambio de sexo”, sino de “reafirmación sexual quirúrgica”, la modificación de los datos del registro civil de las personas transgénero no responde a un cambio respecto de una realidad precedente, sino a la corrección de un error derivado de la falta de correspondencia entre el sexo asignado por terceros al momento de nacer y la adscripción identitaria que lleva a cabo el propio individuo, siendo esta última la que resulta relevante para efectos de la determinación de este elemento del estado civil; (Corte Constitucional de Colombia, 2015, Sentencia T-063).

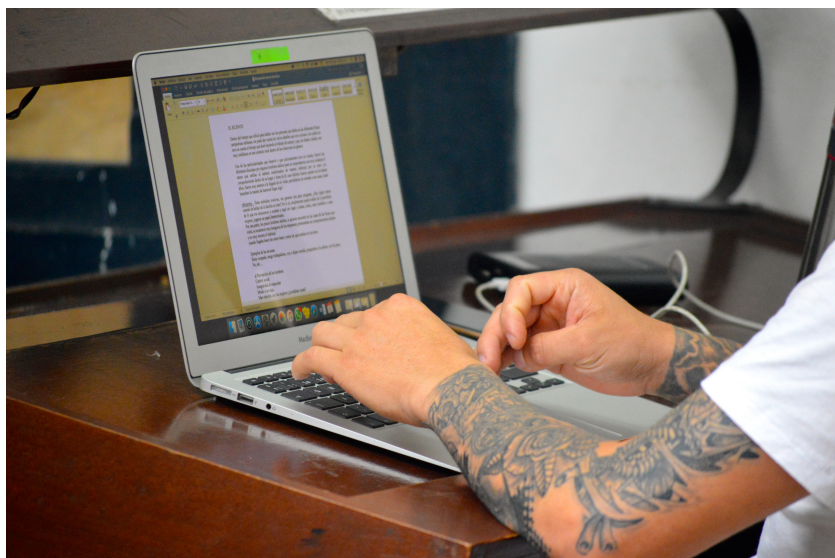
Asimismo, el Decreto 1069 de 2015 (Presidencia de la República, 2015b, Decreto 1069), contiene el Decreto Único Reglamentario del Ministerio de Justicia y del Derecho, que fue adicionado por el Decreto 1227 de 2015 (Presidencia de la República, 2015a) que contiene el establecimiento de disposiciones sobre el registro civil y la identificación, incluyendo aspectos relacionados con el reconocimiento y modificación de datos personales, como el sexo en los documentos de identidad. Estas regulaciones son importantes para el ejercicio de los derechos a la identidad, dignidad y

libre desarrollo de la personalidad, permitiendo, en algunos casos, ajustes en el registro civil de acuerdo con la identidad de género de las personas. Esto se alinea con los principios constitucionales colombianos de dignidad humana, igualdad y libre desarrollo de la personalidad, los cuales han sido fundamentales en el reconocimiento de derechos para la comunidad LGTBIQA+ en el país.

El Decreto 1069 de 2015 (Presidencia de la República, 2015b, Decreto 1069) también establece procedimientos que facilitan la corrección o cambio de datos en el registro civil, reconociendo así la importancia de que los documentos oficiales reflejen la identidad y expresión de género de cada persona. Aunque la normativa no se refiere explícitamente a temas de identidad de género en todas sus disposiciones, los principios y regulaciones de registro e identidad permiten una interpretación progresiva que ha sido apoyada por sentencias de la Corte Constitucional de Colombia. Estas decisiones han reafirmado el derecho de cada persona a vivir conforme a su identidad y a modificar los registros que no la reflejan adecuadamente. Este enfoque responde a una tendencia en la legislación colombiana de respetar y promover la inclusión y la igualdad, abordando la protección de derechos a través de una normativa que, aunque no siempre menciona específicamente la identidad de género, puede aplicarse en pro de estos derechos.

3.2.4. Respecto a sanciones

Por su parte, la Ley 1482 de 2011 (Congreso de Colombia, 2011b, Ley 1482), establece un conjunto de medidas con el fin de prevenir y sancionar cualquier forma de discriminación por la orientación e identidad de género que pueda tener una persona. Esta ley modifica el Código Penal para sancionar penalmente actos de discriminación por razones de raza, etnia, religión, nacionalidad, ideología política o filosófica, sexo, orientación sexual, discapacidad y otras formas de discriminación. Asimismo, establece penas de prisión de 12 a 36 meses y multas de 10 a 15 salarios mínimos legales mensuales vigentes para quienes impidan, obstruyan o restrinjan arbitrariamente el pleno ejercicio de los derechos de las personas por estos motivos. Además, contempla agravantes cuando la conducta se realiza en espacios públicos, a través de medios de comunicación masiva, por servidores públicos o contra poblaciones vulnerables, entre otras circunstancias. La ley también tipifica el hostigamiento por motivos de raza, religión, ideología, política u origen nacional, étnico o cultural, con sanciones similares. En 2015, la Ley 1752 (Congreso de Colombia, 2015, Ley 1752) amplió estas disposiciones para incluir la discriminación contra personas con discapacidad.



**Figura 3.2: Facultad de Ciencias Humanas y Sociales.
Universidad del Cauca.**

Lugar: Biblioteca del Carmen. Fuente: Juan Carlos Varona Albán.

Aunque en este apartado nacional se han mencionado distintas normas que podrían llevar a pensar que se cuenta con un marco normativo robusto en Colombia, su implementación sigue enfrentando retos importantes, y aún existen brechas significativas en la aplicación plena de estos derechos y deberes.

3.2.5. Protección en situación de conflicto armado

En los últimos años, y después del proceso de paz con grupos armados ilegales en Colombia, se ha discutido sobre la protección de las mujeres, niñas, hombres y niños por motivos relacionados con la violencia, para que no se vulneren sus derechos y llevar a juicio a quienes han cometido graves infracciones al Derecho Internacional Humanitario (DIH) de guerra y lesa humanidad basadas en género. Es importante reconocer que Colombia es Alta Parte Contratante de los Cuatro Convenios de Ginebra del 12 de agosto de 1949 y sus Protocolos adicionales de 1977.

El Artículo 3, común a los Cuatro Convenios (1949), establece que todas las personas que no participan de las hostilidades o dejaron de participar en ellas, se deben respetar y proteger sin ningún tipo de distinción basada en el sexo, entre otros criterios. Asimismo, el Protocolo II de 1977, Artículo

2: Ámbito de aplicación personal, determina la protección de las personas sin ningún tipo de distinción.

3.3. Normativa departamental

En la ciudad de Popayán, la normativa sobre igualdad, inclusión, equidad y liderazgo de género está enmarcada en las políticas nacionales de Colombia y en las iniciativas locales que buscan promover un entorno más justo e inclusivo para las mujeres y otros grupos vulnerables. Estas normativas se apoyan en directrices nacionales e internacionales, adaptadas a las necesidades y características de la ciudad.

3.3.1. Normativa sobre igualdad

El Plan de Desarrollo de Popayán ha incorporado lineamientos de igualdad de género en consonancia con la política nacional. Colombia es signataria de varios acuerdos internacionales como la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) y ha desarrollado la Ley 1257 de 2008 (Congreso de la República de Colombia, 2008, Ley 1257), que se centra en garantizar los derechos de las mujeres y prevenir la violencia de género. En Popayán, esta ley ha sido implementada a través de campañas locales y programas municipales que buscan erradicar la violencia contra las mujeres, así como promover la igualdad en el acceso a la educación, la salud y el empleo.

El 21 de diciembre de 2020, mediante el Acuerdo 35, se diseña e implementa la «Política Pública de las mujeres e igualdad de Género del Municipio de Popayán», con el fin de garantizar a todas las mujeres de la zona urbana de Popayán ejercer efectivamente sus derechos humanos, desarrollar sus potencialidades y disfrutar de sus libertades y autonomías, a través de su reconocimiento como sujetas políticas y del desarrollo continuo de una acción institucional articulada (Alcaldía de Popayán, 2020, Acuerdo 35).

El Consejo Municipal de Mujeres de Popayán (Alcaldía de Popayán, 2022), creado como parte de las iniciativas locales, juega un rol clave en la supervisión y promoción de las políticas de igualdad de género. Este consejo tiene la función de velar por que las políticas públicas implementadas en la ciudad aborden las necesidades de las mujeres en términos de igualdad de oportunidades. En este marco, se han desarrollado proyectos que buscan fortalecer la participación femenina en la política y asegurar que las mujeres tengan acceso a espacios de toma de decisiones a nivel municipal.

3.3.2. Normativa sobre inclusión

En términos de inclusión de género, el municipio de Popayán ha adoptado políticas que promueven la participación activa de las mujeres en la vida económica y social de la ciudad. Esto se refleja en el apoyo a iniciativas empresariales lideradas por mujeres y en la creación de programas de capacitación laboral. El Plan de Igualdad de Oportunidades para las Mujeres es una de las principales estrategias implementadas a nivel local (Alcaldía de Popayán, 2020), en coordinación con la Secretaría de la Mujer, Género y Diversidad Sexual, que se encarga de diseñar e implementar programas que busquen eliminar las barreras estructurales que enfrentan las mujeres, especialmente en zonas rurales y en situación de vulnerabilidad (Alcaldía de Popayán, 2022).

Además, el enfoque de inclusión también aborda las necesidades de las personas LGTBIQA+, quienes enfrentan discriminación y exclusión social. En este sentido, la Alcaldía de Popayán ha promovido espacios de diálogo y programas de sensibilización para crear una ciudad más inclusiva y respetuosa de la diversidad de género y orientación sexual (Alcaldía de Popayán, 2022).

3.3.3. Normativa sobre equidad

Cabrera et al. (2011), en su investigación sobre el análisis de la situación social de la mujer payanesa orientado hacia la construcción de una política pública con equidad de género para las mujeres en el municipio de Popayán, se determinó que es necesario construir una política pública con equidad de género, que considere las diferencias entre hombres y mujeres para brindar una respuesta adecuada a las demandas de la población.

La equidad de género ha sido uno de los pilares de las políticas públicas locales en Popayán, donde se busca garantizar que hombres y mujeres tengan las mismas oportunidades para acceder a los recursos y servicios públicos. Un ejemplo concreto de estas iniciativas es la implementación de la Política Pública de Equidad de Género para las Mujeres en el Cauca (Alcaldía de Popayán, 2020), que tiene impacto directo en Popayán. Esta política promueve la creación de condiciones equitativas en sectores como la educación, el empleo y la salud, con un enfoque especial en la reducción de las brechas salariales y el acceso equitativo a oportunidades de desarrollo profesional.

La equidad también se ha promovido mediante acciones afirmativas, como la implementación de cuotas de género en el ámbito político y la promoción de más mujeres en roles de liderazgo dentro de la administración pública local. Además, el municipio ha trabajado en alianza con

organizaciones no gubernamentales para proporcionar servicios de apoyo legal y psicológico a mujeres víctimas de violencia y discriminación de género.

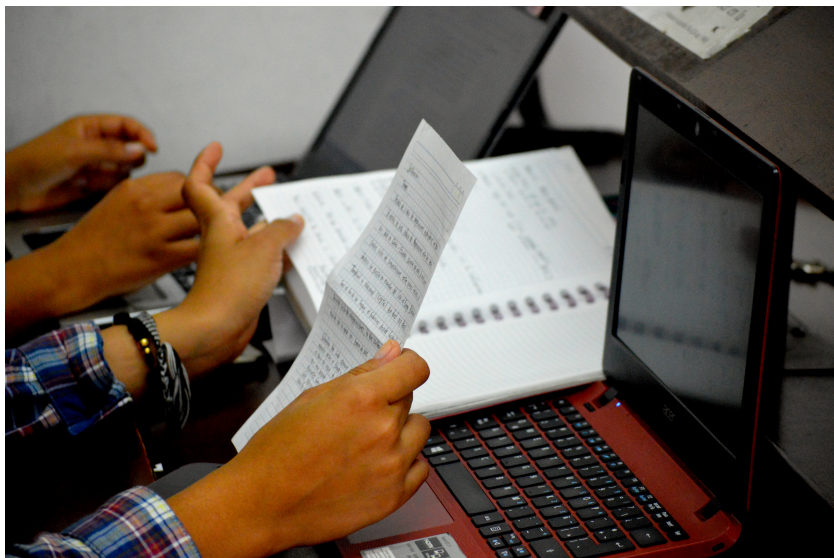


Figura 3.3: Estudiantes de pregrado desarrollando un taller de trabajo en equipo. Universidad del Cauca.

Lugar: Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Biblioteca del Carmen.

Fuente: Juan Carlos Varona Albán.

3.3.4. Normativa sobre liderazgo

El liderazgo femenino en Popayán ha sido fomentado a través de diferentes programas que buscan empoderar a las mujeres y capacitarlas para asumir roles de liderazgo tanto en el sector público como en el privado. El Consejo de Mujeres de Popayán ha sido una plataforma esencial para promover la participación de las mujeres en la política local (Alcaldía de Popayán, 2022). Además, las organizaciones de mujeres en la ciudad han jugado un papel fundamental en la promoción de una mayor representación femenina en los órganos de decisión municipales.

La Alcaldía de Popayán ha impulsado diversas iniciativas de formación y capacitación dirigidas a mujeres líderes en comunidades rurales y urbanas, con el objetivo de fortalecer sus habilidades en gestión pública, liderazgo y participación ciudadana (Alcaldía de Popayán, 2020, 2022). Esto se alinea con la política nacional de promoción de la participación femenina en la política, establecida en la Ley 581 de 2000 (Ley de Cuotas) (Congreso de

la República de Colombia, 2000), que exige una representación mínima del 30 % de mujeres en cargos de decisión en los niveles estatal, departamental y municipal.

En resumen, las normativas y políticas locales en Popayán sobre igualdad, inclusión, equidad y liderazgo de género buscan transformar las estructuras sociales y económicas para garantizar un entorno más justo, donde las mujeres y las personas de géneros diversos puedan participar plenamente en la vida pública y privada. Estas políticas están diseñadas para eliminar las barreras históricas que han perpetuado la desigualdad de género en la región.

3.4. Normativa en la Universidad del Cauca

En cuanto al enfoque de género en la educación superior, el Acuerdo 035 de 2012 del Consejo Superior Universitario de la Universidad Nacional de Colombia es el primer ejemplo de la Política institucional de equidad de género y de igualdad de oportunidades en la Universidad Nacional de Colombia, (Consejo Superior Universitario, 2012, Acuerdo 035). En el diagnóstico de la Política Pública, se manifestó la desigualdad de género en la educación superior relacionada a la división sexual del trabajo en las carreras, menor acceso de las mujeres a posgrados, participación de las mujeres como líderes de grupos de investigación, su baja presencia entre el profesorado universitario y la escasa sensibilización del personal docente a la equidad de género.

En la Universidad del Cauca se establece la Política Institucional de Educación Superior Inclusiva, mediante el acuerdo superior 086 de 2021, con el propósito de respetar la diversidad en sus dimensiones de género, sexuales, étnicas, culturales, con discapacidad, capacidades y/o talentos excepcionales (Consejo Superior, 2021, Acuerdo 086). Respecto al género, se define como:

“3. Género: En el marco de la consulta universitaria se acordó el siguiente concepto de género: Configuración social a partir de saberes, discursos, prácticas y relaciones de poder que se construyen históricamente desde lo social, político, económico, cultural y ambiental; que habitan en los cuerpos sexuados que pueden ser cambiantes en el tiempo, el espacio y la cultura”
(Consejo Superior, 2021, Artículo 3).

Además, en el Artículo 3 del Acuerdo 086 de 2021 (Consejo Superior, 2021, Artículo 3), también se establece que la categoría de género es de

tipo social en la cual se establecen las categorías de poder entre hombres y mujeres. Finalmente, determina que existen diversas formas de expresar, asumir, vivir la sexualidad y tener una identidad de género de la siguiente manera:

3.1 Enfoque de género: *Es una categoría de análisis social que permite comprender e identificar las necesidades, intereses, relaciones de poder y/o demandas entre las relaciones hegemónicas de hombres y mujeres (Consejo Superior, 2021, Artículo 3, Numeral 3.1).*

3.2 Diversidades sexuales e identidades de género: *Hace referencia a todas las posibilidades que tienen las personas de expresar, asumir y vivir su sexualidad, así como de asumir expresiones, orientaciones e identidades sexuales y de género. Parte del reconocimiento que todos los cuerpos, todas las sensaciones y todos los deseos tienen derecho a existir y manifestarse en el marco del respeto a los derechos de las demás personas (Consejo Superior, 2021, Artículo 3, Numeral 3.2).*

3.3 Interseccionalidad: *La perspectiva interseccional obliga a de-construir las categorías mujer (y la categoría hombre) como categorías no homogéneas, a diferenciar experiencias e identificar desigualdades al interior de cada una de ellas. En este sentido esta perspectiva permite entonces develar los entrecruzamientos de relaciones de poder y dominación en las identidades y las experiencias subjetivas, individuales y colectivas; al tiempo que hacer visibles posiciones de sujeto ocultas o silenciadas por los modos binarios de pensar y comprender el mundo social. En esa medida, amplía exponencialmente el campo de la “diversidad” y los retos para una educación inclusiva (Consejo Superior, 2021, Artículo 3, Numeral 3.3).*

3.5. Trabajos relacionados

Los estudios de género en el ámbito universitario han sido abordados por diversos autores que describen los procesos que emergen de la percepción de hombres y mujeres que tienen del mundo académico. Además, las

investigaciones han dado cuenta de los cambios que han modificado los espacios sociales de hombres y mujeres y ponen de manifiesto cómo en las universidades se reproduce la desigualdad de género, especialmente por la reproducción de estereotipos que se manifiestan en el espacio universitario, reflejan su poca participación en la toma de decisiones, el proceso de incorporación femenina a la docencia y a la investigación (Baute Rosales et al., 2017).

En (Sweet, 2023) se analiza cómo las instituciones de educación superior pueden implementar cambios transformacionales a través de un liderazgo estratégico en diversidad, equidad e inclusión (DEI). El estudio argumenta que el cambio cultural es necesario para superar las estructuras rígidas y los prejuicios profundamente arraigados en la academia. Para ello, es esencial el rol del Chief Diversity Officer (CDO), quien lidera la implementación de políticas inclusivas y estrategias de equidad. Este enfoque resalta la importancia de modificar la cultura institucional desde la base, fomentando la reflexión crítica entre los líderes para generar un entorno educativo más equitativo y diverso.

En (Meza-Mejia et al., 2023) se lleva a cabo un estudio sistemático que revisa 47 artículos científicos que investigan el liderazgo de las mujeres en la educación superior, destacando las barreras persistentes que enfrentan las mujeres en roles de liderazgo. A pesar del creciente acceso a la educación superior, las mujeres siguen estando subrepresentadas en los niveles más altos de liderazgo. Las barreras estructurales y los estereotipos de género, como el “techo de cristal”, limitan su capacidad para avanzar, especialmente en comparación con sus colegas masculinos. El estudio también menciona el “síndrome de la impostora”, una barrera psicológica que afecta a muchas mujeres en posiciones de liderazgo. Los autores sugieren que para abordar estas desigualdades, es fundamental implementar políticas que no solo aumenten la participación de las mujeres, sino que también les ofrezcan oportunidades reales de ascenso dentro de las instituciones. Además, que estas barreras están relacionadas con estereotipos de género profundamente arraigados y la falta de políticas institucionales inclusivas que promuevan el avance equitativo de las mujeres en roles de poder. Las diferencias en la participación femenina en enseñanza, investigación y gestión académica reflejan no solo un problema de equidad de género, sino también la necesidad de repensar las estructuras de poder en la educación superior.

En una universidad pública al noreste de México, un estudio que involucró a estudiantes y egresados reveló una notable disparidad en el trato según la perspectiva de género. Aunque los hombres reconocieron la presencia frecuente de acoso, estos no perciben con la misma claridad

las desigualdades en el acceso a puestos de trabajo y los salarios que afectan a las mujeres. Esto pone de manifiesto una brecha en la percepción del problema de género, donde las mujeres son más conscientes de las limitaciones que enfrentan en el ámbito laboral, mientras que los hombres parecen estar menos sensibilizados respecto a estas desigualdades sistémicas (Aguilar et al., 2022). Este hallazgo resalta la necesidad de fomentar una mayor concienciación entre todos los géneros, y de trabajar hacia una mayor equidad en las oportunidades y condiciones de empleo, comenzando desde la etapa universitaria.

En el caso de las universidades australianas, un estudio sobre la empleabilidad y el género, que incluyó a 6.004 estudiantes, mostró que las diferencias de género influyen en aspectos clave como la confianza, los procesos de aprendizaje y la proyección profesional de los estudiantes. Las mujeres, en particular, enfrentan obstáculos que no solo limitan su desarrollo en el ámbito académico, sino también en su transición hacia el mercado laboral. Este hallazgo sugiere que, incluso en contextos donde los sistemas educativos han avanzado en términos de igualdad formal, persisten barreras más sutiles que afectan la manera en que hombres y mujeres perciben y planifican su futuro profesional (Porto-Castro, 2022). Es necesario abordar estas diferencias desde las instituciones educativas, promoviendo iniciativas que refuercen la confianza de las mujeres y les brinden herramientas para superar los sesgos que puedan influir en su desarrollo profesional.

El contexto colombiano, particularmente en los programas de ingeniería, evidencia una participación insuficiente de mujeres, lo que refleja las barreras estructurales que persisten en estas áreas tradicionalmente dominadas por hombres. Un estudio sobre la deserción y el rendimiento académico en programas de ingeniería destacó que, aunque se han implementado políticas para aumentar la participación femenina, aún no se ha logrado garantizar un entorno igualitario que favorezca el progreso de las mujeres en estas disciplinas (Saavedra-Acuna y Quezada-Espinoza, 2022). Los autores del estudio señalan la importancia de no solo incentivar el ingreso de mujeres, sino también de vigilar el entorno académico y los factores que afectan su avance, como el apoyo institucional y la ausencia de políticas efectivas para retenerlas y asegurar que puedan completar sus estudios. La falta de representación femenina en ingeniería es un reflejo de desigualdades más profundas que requieren cambios tanto en las políticas educativas como en las culturas institucionales.

En el ámbito español, Lucas-Palacios et al., 2022 llevaron a cabo un estudio que analizó las concepciones de los estudiantes respecto a la equidad de género en la formación universitaria. Aunque se ha avanzado

en la integración de la perspectiva de género en los planes de estudio, aún existen problemas significativos como la escasa formación del profesorado en temas de género y la baja presencia de estos conceptos en las guías didácticas (Lucas-Palacios et al., 2022). Esta falta de preparación entre los docentes y la confusión conceptual entre equidad e igualdad evidencian la necesidad de una mayor capacitación y de una reforma en los currículos universitarios que asegure una enseñanza coherente y efectiva sobre estos temas. Las universidades deben priorizar la formación de sus docentes en perspectiva de género para que esta visión se transmita de manera clara y eficaz en las aulas.

En cuanto a las disciplinas Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM), un estudio sobre la percepción de los estudiantes universitarios reveló que las elecciones de carrera están fuertemente influenciadas por factores externos como la ideología de género, las influencias familiares y sociales, y aspectos específicos que afectan a las mujeres jóvenes, como el embarazo adolescente, la feminización de la pobreza y la violencia de género (Verdugo-Castro et al., 2022). Estos factores condicionan no solo la elección de carrera, sino también la capacidad de las mujeres para mantenerse en disciplinas como la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas, donde históricamente han estado subrepresentadas. Este estudio subraya la necesidad de abordar no solo los estereotipos de género, sino también las circunstancias sociales y económicas que dificultan el acceso de las mujeres a estas áreas. Las instituciones deben implementar políticas que mitiguen estas barreras, creando un entorno más inclusivo y de apoyo para las mujeres en STEM.

El liderazgo inclusivo también juega un papel crucial en la promoción de la igualdad en las instituciones educativas. Un estudio sobre liderazgo directivo en centros de educación inclusiva destacó la importancia de un liderazgo basado en valores inclusivos para crear una cultura de inclusión que abarque a toda la comunidad educativa (Fernández-Batanero y Hernández-Fernández, 2013). Aunque este estudio no se realizó en universidades, sus hallazgos son igualmente aplicables a las instituciones de educación superior, donde el liderazgo comprometido puede ser una herramienta poderosa para impulsar una pedagogía más inclusiva. La competencia en liderazgo inclusivo es clave para fomentar valores de equidad, diversidad y justicia dentro de las instituciones, lo que a su vez promueve un entorno más justo para estudiantes de todos los géneros.

En la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), un estudio sobre la percepción de la igualdad de género en estudiantes de trabajo social reveló que, aunque existe una conciencia sobre la necesidad de avanzar hacia una mayor igualdad, persisten fuertes visiones patriarcales

que posicionan a los hombres como los principales líderes y proveedores, tanto en el ámbito educativo como laboral (Chávez Carapia, 2016). Sin embargo, el estudio también mostró un escenario positivo: los estudiantes entrevistados coincidieron en que es necesario erradicar estas visiones tradicionales y que ambos géneros deben tener los mismos derechos y oportunidades. Este hallazgo refleja un cambio gradual en las actitudes de las nuevas generaciones, lo que podría llevar a un avance hacia una mayor igualdad de género si las universidades refuerzan estas iniciativas y promueven espacios de debate y reflexión sobre estos temas.

Un ensayo sobre el silencio del profesorado en torno a las problemáticas de género en las escuelas latinoamericanas argumenta que el mutismo de los docentes perpetúa la discriminación de género. Entre las razones que explican este silencio se encuentran la banalización de los derechos humanos y los estereotipos de género profundamente arraigados en la cultura educativa (González, 2016). Este ensayo subraya la necesidad de que los docentes tomen una posición activa en la discusión de estos temas para combatir el sexismo y las actitudes discriminatorias que persisten en el ámbito educativo.

Otro estudio realizado en la Universidad de Valencia encontró que el 75 % de los estudiantes considera que los profesores universitarios tienen la responsabilidad de formar en igualdad de género y prevenir la violencia, pero solo la mitad cree que sus profesores realmente promueven estos valores en el aula (Francés et al., 2016). Este hallazgo refleja una desconexión entre las expectativas de los estudiantes y la práctica docente, y destaca la necesidad de que las universidades implementen políticas más efectivas para garantizar que el profesorado esté comprometido y capacitado en la promoción de la igualdad de género.

En el Instituto Tecnológico de Sonora, un estudio que analizó las percepciones de género de los estudiantes reveló que, aunque existe una creciente conciencia sobre la importancia de promover la igualdad de género, todavía persisten micromachismos en la vida cotidiana, como la apreciación desigual de la fuerza física entre hombres y mujeres (Moreno-Millanes y Valenzuela-Reynaga, 2017). No obstante, tanto hombres como mujeres coincidieron en que es crucial promover la igualdad de género en la educación superior, lo que señala un cambio positivo en la mentalidad de los estudiantes.

En la Universidad de Alicante, un estudio sobre las actitudes del profesorado hacia la igualdad de género mostró que, aunque una mayoría de los docentes apoya la igualdad, persisten comportamientos discriminatorios basados en estereotipos de género (Molina et al., 2018). Esta discrepancia resalta la necesidad de una formación más sólida para los profesores, para

que puedan desempeñar un papel activo en la promoción de la igualdad y combatir las actitudes discriminatorias en el entorno universitario.

Finalmente, un estudio en la Universidad de Buenos Aires reveló que los estudiantes perciben desigualdades de género en el ámbito universitario y coinciden en que la institución debe implementar políticas efectivas para eliminar estas disparidades (Dome, 2019). Esto refleja una necesidad urgente de que las universidades tomen medidas más concretas para abordar las desigualdades de género, desde la política institucional hasta la cultura organizacional.

En conjunto, estos estudios muestran que, aunque se han hecho avances, todavía existen brechas importantes en la percepción, implementación y sostenimiento de la igualdad de género en las instituciones de educación superior. Las barreras estructurales, los estereotipos de género y la falta de formación adecuada tanto para estudiantes como para docentes son obstáculos que deben ser abordados de manera integral si se desea alcanzar una verdadera equidad en estos entornos.

3.5.1. Brechas identificadas

Los estudios revisados revelan importantes brechas en la igualdad de género en las instituciones de educación superior. Se observan disparidades significativas en la percepción de desigualdad entre hombres y mujeres, donde los primeros, aunque reconocen casos de acoso, no identifican con la misma claridad las diferencias en oportunidades laborales y salariales que enfrentan sus compañeras (Aguilar et al., 2022). En disciplinas como las Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM), las mujeres se enfrentan a barreras adicionales no solo derivadas de estereotipos de género, sino también de factores externos como la pobreza, la violencia de género y la discriminación social, lo que condiciona su acceso y permanencia en estas carreras (Verdugo-Castro et al., 2022). En el ámbito de la ingeniería, su participación sigue siendo insuficiente, y la falta de políticas institucionales que promuevan su avance curricular en igualdad de condiciones perpetúa esta situación (Saavedra-Acuna & Quezada-Espinoza, 2022).

A nivel curricular, aunque se ha progresado en la integración de la perspectiva de género en los planes curriculares y microcurriculares, persiste una confusión teórica entre los conceptos de equidad e igualdad, y los docentes carecen de la formación necesaria para abordar estos temas de manera efectiva en sus clases (Lucas-Palacios et al., 2022). Asimismo, el liderazgo inclusivo sigue siendo limitado en muchas instituciones, y la falta de discursos y acciones sobre la discriminación de género por parte del profesorado contribuye a la perpetuación de estas desigualdades (Fernández-Batanero & Hernández-Fernández, 2013) y (González, 2016).

Estas brechas resaltan la necesidad de una intervención más integral que no solo promueva políticas de igualdad, sino que también aborde las actitudes y prácticas institucionales para garantizar un entorno verdaderamente equitativo en la educación superior.

Capítulo 4

Metodología

“Nadie es como otro. Ni mejor, ni peor. Es otro”.

*Jean-Paul Charles Aymard
Sartre Schweitzer (1905-1980).
Escritor, novelista, dramaturgo,
filósofo y activista político.*

Este capítulo presenta la metodología empleada para llevar a cabo la investigación sobre la percepción de los estudiantes en relación con la igualdad, equidad, inclusión y liderazgo de género en la Universidad del Cauca. Se detallan los aspectos fundamentales del diseño del estudio, la población y muestra, así como el procedimiento llevado a cabo para la recolección y análisis de datos.

Inicialmente, se describe el enfoque cuantitativo, no experimental y exploratorio del estudio, el cual se centra en la construcción y aplicación de un instrumento de medición que abarca cuatro dimensiones cruciales y como se ha mencionado a lo largo de este texto: igualdad, liderazgo, inclusión y equidad. Se destaca la importancia de la equidad como eje central del análisis, buscando comprender cómo se garantizan condiciones justas que consideren las diferencias individuales para asegurar la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, independientemente de su género. Posteriormente, se define la población objetivo del estudio, conformada por estudiantes de 23 programas académicos de cinco facultades de la Universidad del Cauca. Se explica el método de muestreo aleatorio

simple utilizado para seleccionar una muestra representativa de 1.040 estudiantes, y se enfatiza el carácter voluntario de la participación.

Asimismo, este Capítulo detalla el procedimiento de la investigación, compuesto por 13 actividades que abarcan desde el análisis conceptual y el diseño del instrumento hasta la socialización de los resultados. Se incluyen diagramas y tablas que ilustran el proceso y los parámetros clave del estudio. Finalmente, se presenta el instrumento de percepción, un cuestionario de 38 ítems que evalúa las cuatro dimensiones mencionadas. Asimismo, se describen las preguntas sociodemográficas, académicas y las relacionadas con cada dimensión, incluyendo ejemplos y la escala de medición utilizada.

En conjunto, este capítulo proporciona una visión completa y detallada de la metodología empleada, sentando las bases para la comprensión de los resultados que se presentarán en los capítulos posteriores.

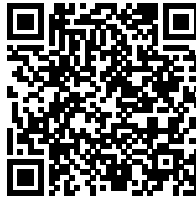
4.1. Diseño del estudio

El estudio fue de enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental y de carácter exploratorio. Se centró en desarrollar y aplicar un instrumento que permitiera medir la percepción de los estudiantes en relación con el género, considerando cuatro dimensiones principales: (i) igualdad, (ii) liderazgo, (iii) inclusión y (iv) equidad. En particular, se destacó la equidad como un criterio esencial para analizar cómo se promueven condiciones justas que tengan en cuenta las diferencias individuales, con el fin de asegurar que todos los estudiantes, sin importar su género, tengan acceso equitativo a oportunidades y recursos. La validación del contenido de las preguntas, las variables y el instrumento en su conjunto fue realizada a través de un proceso de revisión por expertos (Galicia Alarcón et al., 2017) y una prueba piloto (Jiménez-Hernández et al., 2015). El instrumento para evaluar la percepción de los estudiantes es una versión actualizada de la presentada en (Pardo Calvache et al., 2023), los resultados alcanzados también pueden ser consultados en (Pardo Calvache et al., 2024).

4.2. Población y muestra

El grupo de estudio estuvo constituido por los estudiantes pertenecientes a 23 programas académicos de tres facultades de la Universidad del Cauca: Facultad de Ingeniería Electrónica y Telecomunicaciones, Facultad de Ciencias de la Salud, Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales, y Facultad de Ciencias Humanas y Artes. Los programas fueron: Ingeniería de Sistemas, Ingeniería Electrónica y Telecomunicaciones, Ingeniería de Automática Industrial, Tecnología en Telemática, Fonoaudiología, Me-

dicina, Enfermería, Fisioterapia, Ciencia Política, Comunicación Social, Derecho, Antropología, Filosofía, Geografía del Desarrollo Regional y Ambiental, Historia, Licenciatura en Etnoeducación, Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana, Artes Plásticas, Dirección de Banda, Diseño Gráfico, Licenciatura en Música y Música Instrumental. Se utilizó un método de muestreo aleatorio simple, obteniendo una muestra total de 1.040 estudiantes, quienes completaron el cuestionario en cada semestre académico de los diferentes programas. Cabe resaltar que la participación fue completamente voluntaria de los participantes, a través del correo electrónico, previa firma del consentimiento informado, asegurando que cada persona estuviera plenamente informada antes de su participación en el estudio. Una copia del formato de consentimiento informado utilizado puede ser consultada en:



QR — Consentimiento informado.

La Tabla 4.1 muestra el tamaño total de la población objetivo, el número de estudiantes que completaron el instrumento, el nivel de confianza utilizado, la proporción esperada, el margen de error permitido y el efecto de diseño. Esta tabla proporciona un resumen detallado de los parámetros clave que respaldan la validez estadística del estudio, asegurando que los resultados sean representativos y confiables dentro del contexto de la investigación.

4.3. Procedimiento

A continuación, se describen las actividades llevadas a cabo en el procedimiento para el desarrollo del estudio; este procedimiento estuvo conformado por un total de 13 actividades. Aquellas que están en color rojo corresponden a la Fase 1 (se realizó en otro proyecto previo, para mayor información consultar los productos resultados de esta fase en: Pardo Calvache et al., 2023 y Pardo Calvache et al., 2024), y las de color azul a la Fase 2 (presentada en este texto). En la Figura 4.1 se presenta de manera gráfica el procedimiento.

No.	Facultad	n*	%	Sesgo	ET ⁺	IC ^a 95 % Inferior	IC ^a 95 % Superior
1	Facultad de Ciencias de la Sa- lud (FCS)	291	28.0	0.0	1.4	25.3	30.8
2	Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales (FDCPS)	287	27.6	0.0	1.4	24.9	30.4
3	Facultad de Ciencias Humanas y Sociales (FCHS)	71	6.8	0.0	0.8	5.1	8.4
4	Facultad de Artes (FA)	68	6.5	0.0	0.8	5.1	8.1
5	Facultad de Ingeniería Elec- trónica y Telecomunicaciones (FIET)	323	31.1	-0.1	1.4	28.3	33.8
Total		1040	100.0	0.0	0.0	100.0	100.0

Acrónimos utilizados: *: Cantidad, +: Error Típico, ^a: Intervalo de Confianza.

Tabla 4.1: Muestreo aleatorio simple.

– *Actividad 1. Análisis conceptual:*

En esta fase se realizó una revisión sistemática del estado del arte, enfocada en las perspectivas de igualdad, inclusión, equidad y liderazgo de género. El objetivo fue identificar y analizar las propuestas y soluciones existentes, así como los elementos clave que debían considerarse en el diseño del instrumento de percepción que se desarrollaría para el estudio. *Artefactos:*

- Estudios relacionados (Entrada).
- Caracterización (Salida).

– *Actividad 2. Diseñar instrumento de percepción:*

A partir de los estudios relacionados identificados en la fase anterior y la caracterización realizada de ellos, se procedió a organizar las preguntas del cuestionario según cada variable considerada relevante para el instrumento. En este sentido, el instrumento se estructuró en torno a cuatro aspectos fundamentales: aspectos socio-demográficos, igualdad, inclusión y liderazgo de género; este instrumento fue la primera versión 1.0 de la *fase 1* y estuvo compuesto por un total de 34 ítems, distribuidos de la siguiente manera: quince (15) preguntas enfocadas en aspectos sociodemográficos, cinco (5) relacionadas con las percepciones de igualdad, seis (6) sobre inclusión, cinco (5) sobre liderazgo y tres (3) preguntas adicionales. Las preguntas centradas en las percepciones de la igualdad, inclusión y liderazgo utilizaron una escala tipo Likert (Hartley, 2014; Olaniyi, 2019).

Artefactos:

- Caracterización (Entrada).
- Instrumento de percepción versión 1.0 (Salida).

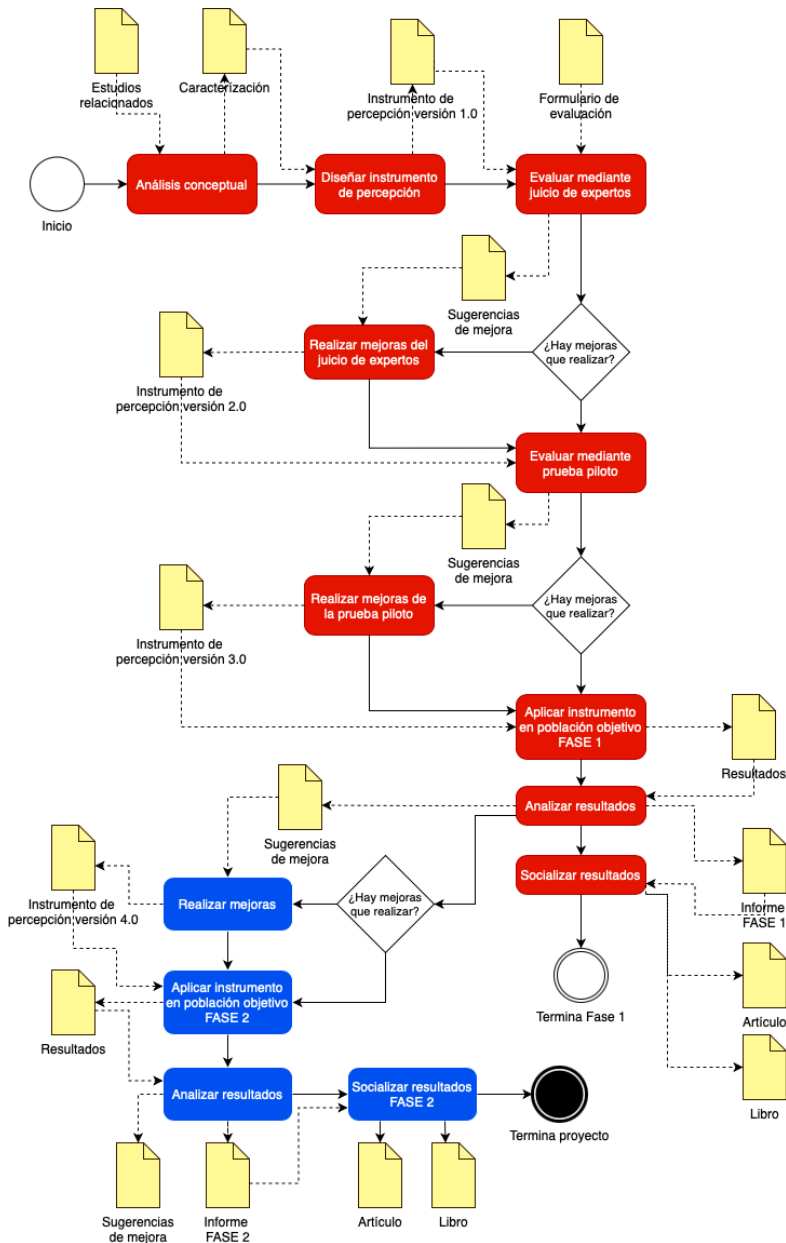


Figura 4.1: Procedimiento de diseño y aplicación del instrumento.

– **Actividad 3. Evaluar mediante juicio de expertos:**

Para esta actividad se llevó a cabo la evaluación del instrumento por el método de juicio de expertos (Galicia Alarcón et al., 2017). El grupo de evaluación estuvo conformado por seis especialistas con más de cinco años de experiencia en equidad e igualdad de género, tanto a nivel nacional como internacional. Estos expertos revisaron el cuestionario y aportaron sugerencias, las que permitieron realizar ajustes para aclarar ciertos ítems, reducir su subjetividad y asegurar que cada pregunta se centrara en un único aspecto.

Artefactos:

- Instrumento de percepción versión 1.0 (Entrada).
- Formulario de evaluación (Entrada).
- Sugerencias de mejora (Salida).

– **Actividad 4. Realizar mejoras del juicio de expertos:**

Para esta actividad se llevó a cabo la mejora del instrumento con base en las sugerencias generadas por los expertos en la actividad anterior, obteniéndose una nueva versión del instrumento, denominada: *Instrumento de percepción versión 2.0*. Los expertos revisaron el cuestionario y aportaron sugerencias, las que permitieron realizar ajustes para aclarar ciertos ítems, reducir su subjetividad y asegurar que cada pregunta se centrara en un único aspecto.

Artefactos:

- Sugerencias de mejora (Entrada).
- Instrumento de percepción versión 2.0 (Salida).

– **Actividad 5. Evaluar mediante prueba piloto:**

Después de incorporar las mejoras propuestas, se llevó a cabo una prueba piloto con una población diferente a la del estudio principal, en este caso, estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad del Cauca.

El objetivo de esta prueba fue evaluar la claridad, validez, relevancia y exhaustividad del cuestionario, y así detectar posibles áreas de mejora antes de su implementación final (Jiménez-Hernández et al., 2015). Para esto, un grupo de estudiantes respondió el cuestionario, identificando dificultades o confusiones. Esto se llevó a cabo a través de un facilitador, quien explicó el propósito de la actividad y pidió a los estudiantes que respondieran honestamente y, además, que anotaran cualquier confusión o dificultad que encontraran en las preguntas.

Al finalizar, se organizó una sesión de retroalimentación en la que los estudiantes pudieron comentar abiertamente sobre la experiencia de responder el instrumento, identificando posibles problemas en la formulación, interpretación o extensión de las preguntas. Estos comentarios fueron recolectados en un documento denominado: *Sugerencias de mejora*.

Artefactos:

- Instrumento de percepción versión 1.0 (Salida).
- Sugerencias de mejora (Salida).

– ***Actividad 6. Realizar mejoras de la prueba piloto:***

El análisis de los comentarios de los estudiantes permitió realizar ajustes necesarios para mejorar la precisión y comprensión del instrumento, asegurando que éste fuera capaz de medir las percepciones sobre igualdad, inclusión y liderazgo de género de manera efectiva; en esta fase no se incluyó la variable de equidad. La prueba piloto sirvió para ajustar la duración total de la aplicación del instrumento y detectar posibles sesgos o interpretaciones no intencionadas, garantizando así una recolección de datos más válida y fiable en la futura implementación completa. Algunos cambios se enfocaron en la reestructuración y creación de dos nuevos ítems: preguntas relacionadas con la información académica y las preguntas relacionadas con la equidad, así como en la reescritura de algunas de las preguntas del instrumento anterior, mejorando la fluidez de las preguntas y su comprensión.

En resumen, la mejora del instrumento permitió ajustar las preguntas y mejorar la precisión del instrumento, asegurando una medición efectiva y confiable de las percepciones en el estudio completo. El instrumento de percepción diseñado está disponible para consulta a través del código QR presentado en la Sección 4.4 o a través del siguiente enlace: <https://forms.gle/SLcvKejd2JSw6Xa29>.

Artefactos:

- Sugerencias de mejora (Entrada).
- Instrumento de percepción versión 3.0 (Salida).



QR — Instrumento Fase 1.

– ***Actividad 7. Aplicar instrumento en población objetivo de la FASE 1:***

Con base en el juicio de expertos y los comentarios de los estudiantes, se llevó a cabo la aplicación del instrumento de percepción versión 3.0 en la primera población objetivo de la FASE 1 del proyecto, la cual correspondió a los programas de dos facultades:

- Facultad de Ingeniería Electrónica y Telecomunicaciones (FIET)
 - Ingeniería en Automática Industrial
 - Ingeniería Electrónica y Telecomunicaciones
 - Ingeniería de Sistemas
 - Tecnología en Telemática
- Facultad de Ciencias de la Salud (FCS)
 - Fonoaudiología
 - Medicina
 - Enfermería
 - Fisioterapia

La aplicación del instrumento fue administrada a través de la plataforma web de Google Forms, y distribuida por correo electrónico a todos los estudiantes. Para convocar a una gran mayoría de estudiantes, se incentivó la participación con el apoyo de los profesores, los coordinadores de programas y visitas a las aulas de cada programa. Los estudiantes de los semilleros fueron de gran apoyo para que el instrumento fuera conocido en los programas seleccionados.

Artefactos:

- Instrumento de percepción versión 3.0 (Entrada).
- Resultados (Salida).

– ***Actividad 8. Analizar resultados:***

El análisis de los resultados de la aplicación del instrumento de percepción sobre igualdad, inclusión y liderazgo de género en dos facultades y sus respectivos programas permitió observar similitudes y diferencias en las percepciones entre las comunidades académi-

cas. En esta actividad se procesaron y analizaron las respuestas obtenidas mediante el software SPSS versión 22 (IBM, 2023). Se realizó un análisis descriptivo de los datos; para esto, se llevó a cabo una comparación general entre las dos facultades para identificar tendencias comunes o contrastantes en la percepción de estos temas. Este análisis incluyó el desglose de datos por programa, evaluando variaciones según características específicas de cada programa, como su orientación disciplinar o el perfil demográfico de sus estudiantes.

Posteriormente, se examinó cada dimensión del instrumento (igualdad, inclusión y liderazgo de género) para identificar en qué áreas se presentaron mayores diferencias. Por ejemplo: si en una facultad los estudiantes mostraron una percepción más positiva sobre la igualdad de género en comparación con la otra, esto sugirió diferencias en la cultura institucional o en las políticas internas de cada facultad. Este análisis también exploró los factores contextuales que pudieron haber influido en los resultados, como el enfoque curricular de los programas o las iniciativas específicas en cada facultad que promovieron la inclusión y el liderazgo de género. Los hallazgos brindaron información valiosa para desarrollar estrategias personalizadas en cada facultad, reforzando las prácticas positivas y abordando áreas de mejora específicas según las necesidades de cada entorno académico.

Artefactos:

- Resultados (Entrada).
- Informe FASE 1 (Salida).

– ***Actividad 9. Socializar resultados:***

Los resultados fueron socializados con el propósito de informar y guiar decisiones políticas y académicas en relación con las variables estudiadas. Asimismo, la socialización de los resultados de la aplicación del instrumento de percepción también se llevó a cabo a través de la publicación de un libro (Pardo Calvache et al., 2023) y un artículo académico (Pardo Calvache et al., 2024). Estos materiales presentaron de manera detallada los hallazgos principales y las conclusiones derivadas del análisis, permitiendo compartir las percepciones y tendencias observadas en ambas facultades.

El libro ofreció un análisis exhaustivo de los datos y proporcionó recomendaciones para fortalecer las políticas institucionales en favor de la igualdad de género. Por su parte, el artículo académico sintetizó los aspectos más relevantes y fue publicado en una revista especializada, contribuyendo a la discusión académica sobre inclusión y

liderazgo de género en el ámbito universitario. Estas publicaciones buscan sensibilizar a la comunidad académica y abrir espacios de reflexión en torno a la implementación de prácticas inclusivas en el entorno educativo. *Artefactos*:

- Informe FASE 1 (Entrada).
- Artículo (Salida). Título: *Igualdad, inclusión y liderazgo de género. Percepciones de estudiantes universitarios*, en Pardo Calvache et al. (2023), link: <https://doi.org/10.35575/r-vucn.n71a10>.
- Libro (Salida). Título: *Igualdad, inclusión y liderazgo de género. Percepciones de estudiantes universitarios*, en Pardo Calvache et al. (2024), link: <https://shorturl.at/nRfaz>.

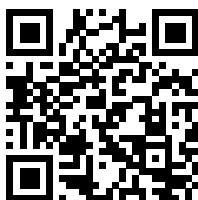
– **Actividad 10. Realizar mejoras FASE 2:**

Al concluir la *Fase 1* del proyecto y obtener los resultados de la aplicación del instrumento de percepción sobre igualdad, inclusión y liderazgo de género, se realizó un análisis de las lecciones aprendidas y se elaboró un informe final que recopilaba los hallazgos y sugerencias de mejora. A partir de esta evaluación, se identificaron áreas clave para optimizar el instrumento, como la claridad de las preguntas, la precisión en la recolección de datos y la sensibilidad cultural de ciertos ítems.

Como resultado, se decidió incorporar la variable *equidad* para ampliar la cobertura del estudio y asegurar una evaluación integral de los temas relevantes. Con este ajuste, las cuatro variables principales del estudio para la *Fase 2* quedaron definidas como: igualdad, equidad, inclusión y liderazgo. Estas mejoras fueron implementadas en una nueva versión del instrumento, que reflejó de manera más precisa las necesidades y particularidades de la población estudiada, incrementando así su validez y aplicabilidad en futuras fases del proyecto; el nuevo instrumento se denominó: *Instrumento de percepción versión 4.0*.

Artefactos:

- Sugerencias de mejora (Entrada).
- Instrumento de percepción versión 4.0 (Salida).



QR — Instrumento Fase 2.

– ***Actividad 11. Aplicar instrumento en población objetivo FASE 2:***

A partir de la aplicación de la versión mejorada del instrumento de percepción sobre igualdad, equidad, inclusión y liderazgo de género, se obtuvieron nuevos y valiosos resultados que ampliaron el alcance del estudio. En la *Fase 2*, como se mencionó en población y muestra, participaron 1.040 estudiantes provenientes de 23 programas académicos pertenecientes a 5 facultades distintas (ver Figura 1), lo que permitió una visión más representativa y detallada de las percepciones estudiantiles en diversos contextos y disciplinas.

Los datos obtenidos brindaron una base sólida para analizar y comparar las percepciones entre diferentes facultades y programas, facilitando la identificación de tendencias y necesidades específicas en torno a la igualdad, la equidad, la inclusión y el liderazgo de género dentro de la comunidad universitaria. Estos resultados representan un avance significativo en el proyecto, ofreciendo una panorámica más completa que orientará futuras estrategias y políticas institucionales en favor de un ambiente educativo más inclusivo y equitativo.

Artefactos:

- Instrumento de percepción versión 4.0 (Entrada).
- Resultados (Salida).

– ***Actividad 12. Analizar resultados:***

Al analizar los resultados obtenidos de la aplicación del instrumento de percepción sobre igualdad, equidad, inclusión y liderazgo de género, se realizó una actividad de revisión y comparación de los datos para identificar patrones y tendencias relevantes. Durante esta actividad, se observó que en general, los estudiantes mostraron una creciente conciencia sobre la importancia de la igualdad y la inclusión, especialmente en ciertas facultades y programas. Sin embargo, se detectaron diferencias significativas entre facultades en cuanto a la percepción de la equidad de género y el liderazgo, lo que sugirió que

factores como la orientación y las políticas de género deben seguir socializándose entre los estudiantes de la Universidad de Cauca.

Además, algunos estudiantes expresaron percepciones críticas hacia las iniciativas de inclusión, señalando áreas de oportunidad para reforzar los esfuerzos institucionales en este ámbito. Esta actividad permitió comprender mejor los desafíos y las oportunidades para fomentar una cultura universitaria más equitativa e inclusiva.

Artefactos:

- Resultados (Entrada).
- Sugerencias de mejora (Salida).
- Informe FASE 2 (Salida).

– ***Actividad 13. Socializar resultados:***

La socialización de los resultados de la aplicación del instrumento de percepción sobre igualdad, equidad, inclusión y liderazgo de género en cinco facultades y sus programas se llevará a cabo a través de la publicación de un libro y un artículo académico. Estos materiales presentarán de manera detallada los hallazgos principales y las conclusiones derivadas del análisis, permitiendo compartir las percepciones y tendencias observadas en ambas facultades.

El libro ofrecerá un análisis exhaustivo de los datos y proporcionará recomendaciones para fortalecer las políticas institucionales en favor de la igualdad de género. Por su parte, el artículo académico sintetizará los aspectos más relevantes y será publicado en una revista especializada, contribuyendo a la discusión académica sobre igualdad, equidad, inclusión y liderazgo de género en el ámbito universitario. Estas publicaciones buscan sensibilizar a la comunidad académica y abrir espacios de reflexión en torno a la implementación de prácticas inclusivas en el entorno educativo.

Artefactos:

- Informe FASE 2 (Entrada).
- Libro (Salida).
- Artículo (Salida).

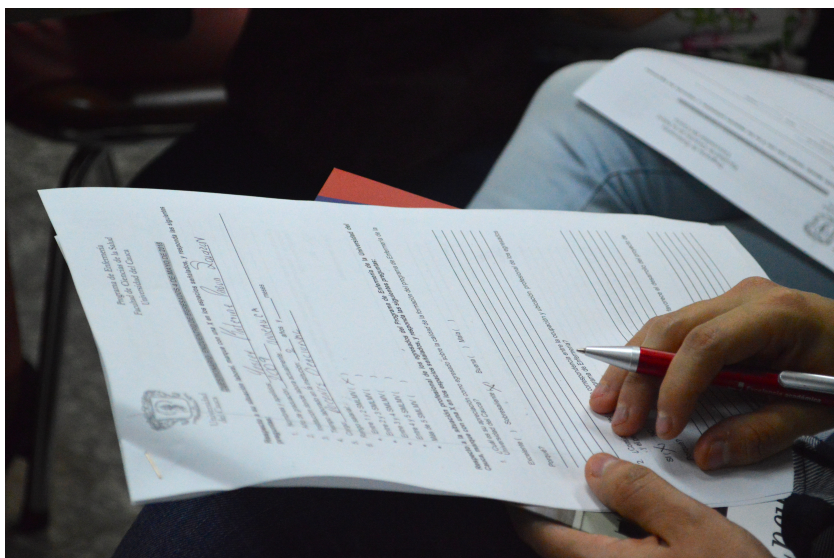
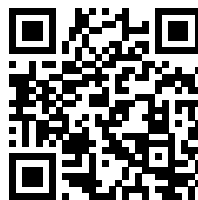


Figura 4.2: Estudiantes resolviendo una encuesta institucional.
Lugar: Universidad del Cauca. Fuente: Juan Carlos Varona Albán.

4.4. Instrumento de percepción

El cuestionario desarrollado consta de un total de 38 ítems (ver Figura 4.3), distribuidos de la siguiente manera: nueve (9) preguntas sobre aspectos sociodemográficos, cuatro (4) relacionadas con información académica, tres (3) enfocadas en las percepciones de igualdad, cuatro (4) sobre equidad, dos (2) sobre inclusión, nueve (9) sobre liderazgo y siete (7) adicionales. Las preguntas vinculadas a las percepciones se estructuraron utilizando una escala Likert (Hartley, 2014; Olaniyi, 2019). El instrumento de percepción diseñado está disponible para consulta a través del código QR (al lado derecho) o a través del siguiente enlace: <https://forms.gle/jvrtYYvhecghsMLg9> este fue distribuido a los estudiantes a través de correos electrónicos. A continuación, se presenta el conjunto de preguntas para cada una de las variables analizadas en el estudio.



QR — Instrumento.

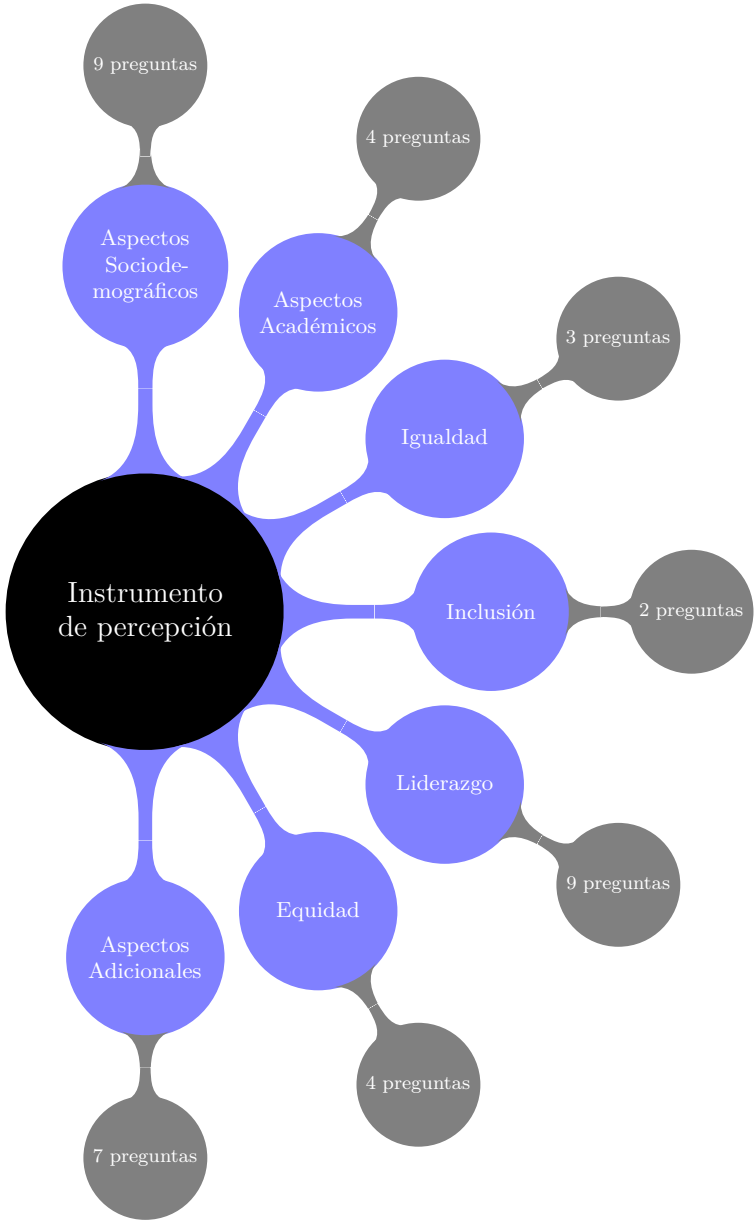


Figura 4.3: Instrumento de percepción, aspectos, variables y número de preguntas.

4.4.1. Preguntas socio-demográficas

1. Pregunta: Sexo

Respuestas: Marca solo un óvalo.

- Femenino
- Masculino

2. Pregunta: Género

Respuestas: Marca solo un óvalo.

- Mujer cisgénero (persona cuya identidad de género y sexo asignado al nacer son coincidentes.)
- Hombre cisgénero (persona cuya identidad de género y sexo asignado al nacer son coincidentes)
- Hombre transgénero (personas que tienen una identidad o expresión de género que no se ajusta típicamente con el sexo que se les asignó al nacer.)
- Mujer transgénero (personas que tienen una identidad o expresión de género que no se ajusta típicamente con el sexo que se les asignó al nacer.)
- No binarie (persona cuya identidad de género no es ni hombre ni mujer)

3. Pregunta: Edad

Respuestas:

- Responda en números: _____.

4. Pregunta: Estado civil. La x hace referencia a la inclusión de: o - a - e

Respuestas: Marca solo un óvalo.

- Solterx
- Casadx
- Divorciadx
- Viudx
- Unión libre

5. Pregunta: Grupo étnico

Respuestas: Marca solo un óvalo.

- Afrocolombianx
- Indígenas
- Rom

- Campesinx
- Raizal
- Palenquerx
- No pertenece

6. Pregunta: Indique cuál es el estrato socioeconómico al cual usted pertenece

Respuestas: Marca solo un óvalo.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6

7. Pregunta: ¿Cuál es la ciudad de origen?

Respuestas:

- Espacio de texto para digitar: _____.

8. Pregunta: ¿Conoce usted si en la Universidad se orienta alguna cátedra, curso o electiva sobre género?

Respuestas: Marca solo un óvalo.

- Sí (Salta a la pregunta 9)
- No (Salta a la pregunta 10)
- Ns/Nr (Salta a la pregunta 10)

9. Pregunta: Si su respuesta fue “Sí”, indique la modalidad:

Respuestas: Seleccione todos los que correspondan

- ☐ Curso del plan de estudios
- ☐ Seminario electivo
- ☐ Electiva
- ☐ Electiva FISH
- ☐ Voluntariado

4.4.2. Preguntas información académica

10. Pregunta: ¿Qué semestre universitario cursa actualmente? (SIMCA)

Respuestas: Marca solo un óvalo.

- 2

- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

11. Pregunta: ¿A qué facultad pertenece?

Respuestas: Marca solo un óvalo.

- Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales
- Facultad de Artes
- Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
- Facultad de Ciencias de la Salud
- Facultad de Ingeniería Electrónica y Telecomunicaciones

12. Pregunta: ¿Qué carrera cursa actualmente?

Respuestas: Seleccione todos los que correspondan.

- ☐ Ciencia Política
- ☐ Comunicación Social
- ☐ Derecho
- ☐ Antropología
- ☐ Filosofía
- ☐ Geografía del Desarrollo Regional y Ambiental
- ☐ Historia
- ☐ Licenciatura en Etnoeducación
- ☐ Licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en Inglés y Francés (sede Popayán)
- ☐ Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana
- ☐ Artes Plásticas
- ☐ Dirección de Banda
- ☐ Diseño Gráfico
- ☐ Licenciatura en Música
- ☐ Música Instrumental
- ☐ Fonoaudiología
- ☐ Medicina
- ☐ Enfermería
- ☐ Fisioterapia
- ☐ Ingeniería en Automática Industrial
- ☐ Ingeniería Electrónica y Telecomunicaciones

- ☐ Ingeniería de Sistemas
- ☐ Tecnología en Telemática

13. Pregunta: ¿Conoce si la Universidad cuenta con una política de género? (Diferente a la Ruta para la Prevención y Atención de Violencias Basadas en Género VBG y Violencias Sexuales)

Respuestas: Marca solo un óvalo.

- ☐ Si
- ☐ No

4.4.3. Preguntas sobre igualdad

Antes de empezar a responder las preguntas, es importante tener claro que la igualdad en la Universidad significa que todxs pueden participar libremente en actividades académicas, administrativas, de investigación y de interacción social, sin prejuicios, enfocándose en el objetivo de contribuir a la ciencia y al desarrollo del país.

14. Pregunta: ¿Ha evidenciado alguna situación de privilegio basada en género en actividades académicas?

Respuestas: Marca solo un óvalo.

- ☐ Si (Salta a la pregunta 15)
- ☐ No (Salta a la pregunta 16)

15. Pregunta: Si su respuesta es “Sí”, especifique en qué actividades

Respuestas: Marca solo un óvalo.

- ☐ Aula de clase
- ☐ Asesoría
- ☐ Salidas de campo
- ☐ Actividades extracurriculares
- ☐ Prácticas
- ☐ Otros

16. Pregunta: ¿Cree que en su programa académico existen condiciones de igualdad basadas en el género para completar exitosamente su carrera?

Respuestas: Marca solo un óvalo.

- ☐ Si (Salta a la pregunta 17)

- No (Salta a la pregunta 18)

17. Pregunta: Si su respuesta fue “Si”, indique por qué:

– Espacio para responder: _____.

18. Pregunta: ¿Conoce si su programa promueve y desarrolla actividades enfocadas a la IGUALDAD de género?

Respuestas: Marca solo un óvalo.

- Si (Salta a la pregunta 19)
- No (Salta a la pregunta 20)
- Ns/Nr (Salta a la pregunta 21)

19. Pregunta: Si su respuesta es “Sí”, especifique en qué actividades

Respuestas: Marca solo un óvalo.

- Aula de clase
- Conferencias
- Salidas de campo
- Campañas de promoción y prevención
- Talleres
- Prácticas
- Otros

4.4.4. Preguntas sobre equidad

Antes de empezar a responder las preguntas, es importante tener claro que la equidad se refiere a garantizar las oportunidades en el acceso, aprovechamiento de los recursos educativos, como el ingreso a residencias, laboratorios, biblioteca, centro deportivo, monitorías, asesorías, prácticas, entre otros recursos que la Universidad del Cauca posee.

20. Pregunta: ¿Conoce si su programa promueve y desarrolla actividades enfocadas a la EQUIDAD de género?

Respuestas: Marca solo un óvalo.

- Si
- No

21. Pregunta: ¿Crees que los recursos y servicios de la universidad son accesibles para todxs lxs estudiantes?

Respuestas: Marca solo un óvalo.

- Si
- No

22. Pregunta: ¿Has participado en algún programa o iniciativa de la universidad destinado a promover la equidad de género?

Respuestas: Marca solo un óvalo.

- Si (Salta a la pregunta 23)
- No (Salta a la pregunta 24)

23. Pregunta: En caso de que su respuesta haya sido “Sí”, indique cuál o cuáles:

— Espacio para responder: _____.

24. Pregunta: ¿Considera que el acceso a los servicios que presta la universidad es **EQUITATIVA** para todxs?

Respuestas: Marca solo un óvalo.

- Si (Salta a la pregunta 25)
- No

4.4.5. Preguntas sobre inclusión

Antes de empezar a responder las preguntas, es importante tener claro que la inclusión se refiere al proceso y la práctica de asegurar que todas las personas, independientemente de sus características o diferencias, sean valoradas, respetadas y tengan igualdad de oportunidades para participar plenamente en la sociedad.

25. Pregunta: ¿Considera que su facultad es incluyente en sus actividades sin importar su identidad de género?

Respuestas: Marca solo un óvalo.

- Si
- No

26. Pregunta: ¿Considera que los docentes incluyen en las actividades universitarias a todos los estudiantes sin importar su identidad de género?

Respuestas: Marca solo un óvalo.

- Si
- No

4.4.6. Preguntas sobre liderazgo

Antes de empezar a responder las preguntas, es importante tener claro que el liderazgo es un proceso educativo diseñado para desarrollar y fortalecer las habilidades, competencias y cualidades necesarias para ejercer un liderazgo efectivo en diferentes contextos y situaciones. Este tipo de formación se enfoca en capacitar a los individuos para que sean capaces de inspirar, influir y guiar a otros hacia el logro de metas y objetivos comunes.

27. Pregunta: ¿Los docentes desarrollan actividades académicas con equipos de trabajo para fomentar el liderazgo?

Respuestas: Marca solo un óvalo.

- Si
- No

28. Pregunta: ¿Los docentes se inclinan por la formación en liderazgo sin importar el género?

Respuestas: Marca solo un óvalo.

- Si
- No

29. Pregunta: ¿Cree que hay una representación significativa de género en los liderazgos estudiantiles?

Respuestas: Marca solo un óvalo.

- Si
- No

30. Pregunta: ¿Cree que hay una cuota de género en los liderazgos estudiantiles?

Respuestas: Marca solo un óvalo.

- Si (Salta a la pregunta 31)
- No

31. Pregunta: Si su respuesta es “Si”, indique: ¿Por qué?

— Espacio para responder: _____.

32. Pregunta: ¿Cuál es su nivel de autoconfianza durante la realización de las diferentes actividades académicas?

Respuestas: Marca solo un óvalo.

- Alto
- Medio
- Bajo

33. Pregunta: ¿Ha aspirado alguna vez a algún rol de liderazgo estudiantil en la universidad?

Respuestas: Marca solo un óvalo.

- Si (Salta a la pregunta 34)
- No (Salta a la pregunta 36)

34. Pregunta: Si su respuesta fue “sí” ¿se ha encontrado con situaciones que no hayan permitido acceder a un rol de liderazgo?

Respuestas: Marca solo un óvalo.

- Si (Salta a la pregunta 37)
- No (Salta a la pregunta 36)

35. Pregunta: En caso de ser “sí”, nombre alguna situación:

Respuestas: Marca solo un óvalo.

— Espacio para responder: _____.

36. Pregunta: ¿Ha identificado escenarios en los que usted pueda participar con un rol de liderazgo individual?

Respuestas: Marca solo un óvalo.

- Si
- No (Salta a la pregunta 37)

37. Pregunta: Justifique su respuesta:

— Espacio para responder: _____.

38. Pregunta: ¿Cree que el género puede ser un limitante para poder desarrollar y/o desempeñar alguna actividad o rol de liderazgo dentro del ámbito académico?

Respuestas: Marca solo un óvalo.

- Si (Salta a la pregunta 39)
- No (Salta a la pregunta 40)

39. Pregunta: Si la pregunta anterior fue “Sí”, explique ¿por qué?

– Espacio para responder: _____.

40. Pregunta: ¿Considera que el liderazgo, como futuro profesional, está determinado por el género?

Respuestas: Marca solo un óvalo.

- Si
- No (Salta a la pregunta 41)

41. Pregunta: Indique ¿por qué?

– Espacio para responder: _____.

4.4.7. Preguntas adicionales

42. Pregunta: ¿Cómo se podrían estructurar los procesos de género desde el currículo académico?

Respuestas: Marca solo un óvalo.

- De manera transversal
- Ofreciendo asignaturas electivas
- No es necesario

43. Pregunta: ¿Considera que hay situaciones adversas relacionadas con igualdad, equidad, inclusión y liderazgo de género que pueden influir en la decisión de abandonar la carrera?

Respuestas: Marca solo un óvalo.

- Si (Salta a la pregunta 45)
- No

44. Pregunta: Si su respuesta fue “Si”, indique cuál/cuáles:

– Espacio para responder: _____.

45. Pregunta: ¿Quiénes considera que son los responsables de la transformación en temas de igualdad, liderazgo e inclusión de género en la Universidad?

Respuestas: Marca solo un óvalo.

- Profesores
- Estudiantes
- Administrativos y directivos

- Todas las anteriores
- Ninguna de las anteriores

46. Pregunta: ¿Considera que en el campus universitario se cometen actos de violencia de género en la realización de actividades académicas?

Respuestas: Marca solo un óvalo.

- Si (Salta a la pregunta 47)
- No (Salta a la pregunta 48)

47. Pregunta: Si la respuesta anterior fue “Sí”, indique cuales de los siguientes actos:

Respuestas: Seleccione todos los que correspondan.

- ☐ Violencia verbal (Bromas hirientes, chantaje, descalificación, ridiculización, humillación)
- ☐ Violencia psicológica (ignorar, insultos, humillaciones, devaluación, marginación, indiferencia)
- ☐ Violencia física (golpes, lanzamiento de objetos, encierro, sacudidas, estrujones)
- ☐ Violencia económica (control o limitación sus ingresos económicos y la disposición de los mismos)
- ☐ Violencia sexual (fuerza o manipulación para realizar una actividad sexual no deseada sin su consentimiento.)
- ☐ Acoso
- ☐ Persecución
- ☐ Conducta abusiva

48. Pregunta: ¿Ha evidenciado algún caso de violencias basadas en género dentro de la universidad?

Respuestas: Marca solo un óvalo.

- Si (Salta a la pregunta 49)
- No (Salta a la pregunta 50)

49. Pregunta: En caso de haber evidenciado un caso de violencia basada en género ¿Quién ocasionó la agresión?

Respuestas: Marca solo un óvalo.

- Estudiante(s)
- Profesor(es)
- Administrativo(s)
- Oficinas varios

50. Pregunta: Observaciones: ¿Las preguntas de la encuesta fueron: claras, coherentes y suficientes en relación con la igualdad, equidad, inclusión y liderazgo de género? Si/No. Justifique su respuesta:

– Espacio para responder: _____.

4.5. Parametrización de las variables/preguntas

Con el objetivo de simplificar las preguntas y hacer más eficiente el análisis de resultados, se tomó la decisión de sintetizar las preguntas en aspectos similares. Esta estrategia permitió reducir la complejidad del instrumento, organizando las preguntas en categorías o dimensiones más amplias que compartían un enfoque común. Al sintetizar las preguntas de esta manera, se facilitó la interpretación de los datos, ya que se pudo analizar de manera más clara y estructurada la relación entre los diferentes aspectos de la percepción de los estudiantes. Además, este enfoque permitió identificar patrones y tendencias de forma más eficiente, lo que contribuyó a obtener conclusiones más precisas y relevantes para el estudio.

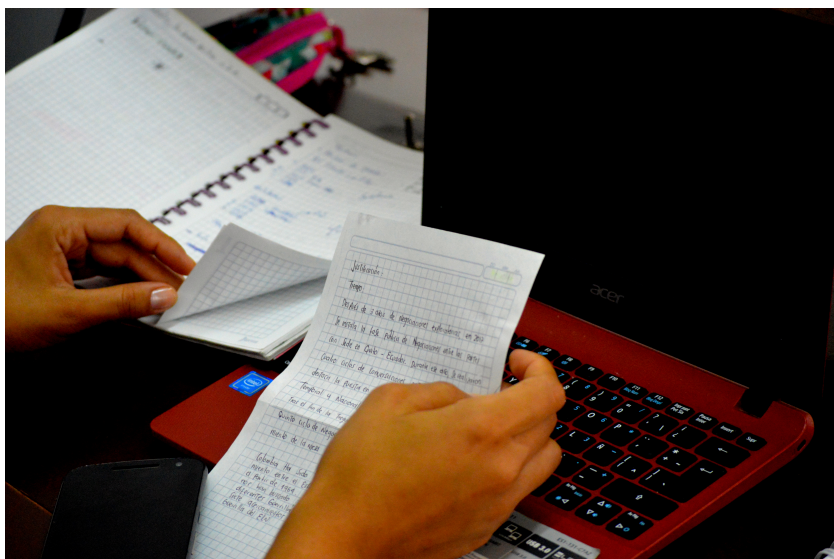


Figura 4.4: Estudiantes resolviendo un trabajo.

Lugar: Universidad del Cauca. Fuente: Juan Carlos Varona Albán.

A continuación, en la Tabla 4.2, Tabla 4.3, Tabla 4.4, Tabla 4.5 y Tabla 4.6 se presentan los aspectos de: igualdad, equidad, inclusión, liderazgo y preguntas adicionales, respectivamente, aspectos en los que se sintetizaron (parametrizaron) las preguntas del instrumento de percepción.

No.	Pregunta	Aspecto
1	¿Ha evidenciado alguna situación de privilegio basada en género en actividades académicas?	Igualdad en el Programa Académico
2	¿Cree que en su programa académico existen condiciones de igualdad basadas en el género para completar exitosamente su carrera?	Igualdad de género en el programa académico
3	¿Conoce si su programa promueve y desarrolla actividades enfocadas a la IGUALDAD de género?	Actividades de igualdad de género en el programa

Tabla 4.2: Aspectos de la Igualdad.

No.	Pregunta	Aspecto
1	¿Conoce si su programa promueve y desarrolla actividades enfocadas a la EQUIDAD de género?	Conocimiento de promoción de equidad
2	¿Crees que los recursos y servicios de la universidad son accesibles para todxs lxs estudiantes?	Accesibilidad de recursos y servicios universitarios académicos
3	¿Has participado en algún programa o iniciativa de la universidad destinado a promover la equidad de género?	Accesibilidad de recursos universitarios
4	¿Considera que el acceso a los servicios que presta la universidad es EQUITATIVA para todxs?	Equidad en el acceso a servicios universitarios

Tabla 4.3: Aspectos de la Equidad.

No.	Pregunta	Aspecto
1	¿Considera que la universidad es incluyente en sus actividades sin importar su identidad de género?	Inclusión en actividades universitarias
2	¿Considera que su facultad es incluyente en sus actividades sin importar su identidad de género?	Inclusión en la facultad sin importar la identidad de género
3	¿Considera que los docentes incluyen en las actividades universitarias a todos los estudiantes sin importar su identidad de género?	Inclusión en facultad

Tabla 4.4: Aspectos de la Inclusión.

No.	Pregunta	Aspecto
1	¿Los docentes desarrollan actividades académicas con equipos de trabajo para fomentar el liderazgo?	Actividades académicas para liderazgo
2	¿Los docentes se inclinan por la formación en liderazgo sin importar el género?	Formación en liderazgo por los docentes sin importar el género
3	¿Cree que hay una representación significativa de género en los liderazgos estudiantiles?	Formación en liderazgo sin importar género
4	¿Cree que hay una cuota de género en los liderazgos estudiantiles?	Cuota de género en liderazgos estudiantiles
5	¿Cuál es su nivel de autoconfianza durante la realización de las diferentes actividades académicas?	Representación de género en liderazgos estudiantiles
6	¿Ha aspirado alguna vez a algún rol de liderazgo estudiantil en la universidad?	Aspiración a roles de liderazgo estudiantil
7	¿Ha identificado escenarios en los que usted pueda participar con un rol de liderazgo individual?	Cuota de género en liderazgos estudiantiles
8	¿Cree que el género puede ser un limitante para poder desarrollar y/o desempeñar alguna actividad o rol de liderazgo dentro del ámbito académico?	Género como limitante en actividades o roles de liderazgo
9	¿Considera que el liderazgo, como futuro profesional, está determinado por el género?	Nivel de autoconfianza en actividades académicas

Tabla 4.5: Aspectos del Liderazgo.

No.	Pregunta	Aspecto
1	¿Cómo se podrían estructurar los procesos de género desde el currículo académico?	Estructuración del currículo de género
2	¿Considera que hay situaciones adversas relacionadas con igualdad, equidad, inclusión y liderazgo de género que pueden influir en la decisión de abandonar la carrera?	Situaciones adversas relacionadas con igualdad, equidad e inclusión
3	¿Quiénes considera que son los responsables de la transformación en temas de igualdad, liderazgo e inclusión de género en la Universidad?	Responsables de la transformación en temas de igualdad e inclusión en la universidad
4	¿Considera que en el campus universitario se cometen actos de violencia de género en la realización de actividades académicas?	Situaciones adversas de género
5	¿Ha evidenciado algún caso de violencias basadas en género dentro de la universidad?	Casos de violencia de género en la universidad
6	En caso de haber evidenciado un caso de violencia basada en género ¿Quién ocasionó la agresión?	Responsables de la transformación de género

Tabla 4.6: Aspectos de las Preguntas Adicionales.

Capítulo 5

Resultados

“Una mezcla diversa de voces conduce a mejores discusiones, decisiones y resultados para todos”.

Sundar Pichai. CEO de Google.

A partir de las respuestas proporcionadas por un total de 1040 estudiantes, se llevó a cabo un análisis exhaustivo que permitió explorar las características sociodemográficas y académicas de los participantes en cada uno de los programas académicos evaluados. Este análisis no solo ayudó a comprender el perfil de los estudiantes, sino que también permitió identificar sus percepciones respecto a las temáticas de género, específicamente en torno a la igualdad, equidad, el liderazgo y la inclusión. Los datos obtenidos ofrecen una visión integral de cómo se viven y entienden estos aspectos en el contexto académico, proporcionando información valiosa para identificar posibles brechas y oportunidades de mejora en cuanto a la equidad de género dentro de los diferentes programas educativos.

5.1. Análisis de las características sociodemográficas y académicas de los estudiantes

5.1.1. Respecto al sexo y género

De los 1.040 estudiantes encuestados pertenecientes a las cuatro facultades encuestadas de la Universidad del Cauca, de acuerdo a la Figura 5.1

el 44.7 % corresponde a hombres y el 55.3 % a mujeres, lo cual indica una ligera mayoría femenina. Además, en términos de género (ver Figura 5.2), la gran mayoría se identifica como cisgénero, con 54 % mujeres y 43.8 % hombres. Los porcentajes de personas que se identifican como transgénero o no-binario son menores: un 0.2 % de los participantes se identifica como hombre transgénero, un 0.5 % como mujer transgénero y un 1.4 % como no-binario. En total, el 2.2 % de los encuestados se identifica como parte de la comunidad LGTBIQA+, lo cual refleja la presencia de identidades de género diversas, aunque en menor proporción en la muestra. Asimismo, los datos reflejan la importancia de reconocer no solo el sexo, sino también la diversidad de identidades de género en estudios de población.

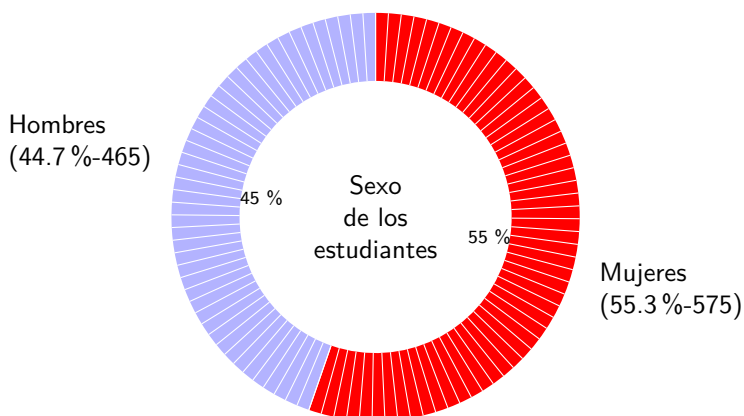


Figura 5.1: Distribución de porcentajes por Sexo.

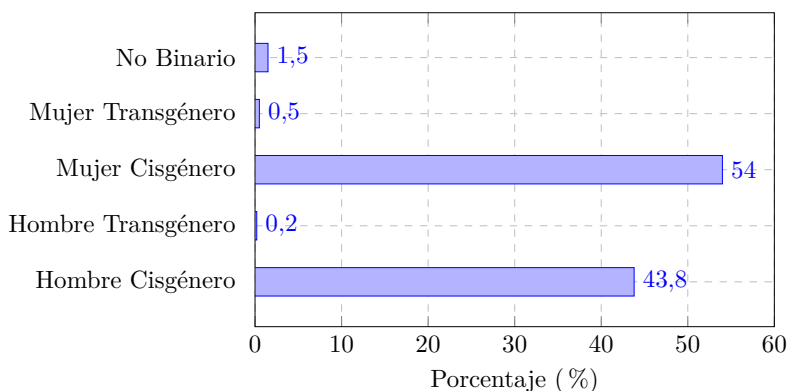


Figura 5.2: Distribución de porcentajes por Género.

Por otra parte, estos datos ponen de manifiesto la diversidad de identidades de género dentro de la población estudiantil y resaltan la necesidad de abordar de manera inclusiva las políticas educativas y sociales para garantizar la equidad en el acceso y la participación de todos los grupos. A pesar de que existe una representación significativa de mujeres, las brechas en temas de género, especialmente en cuanto a la inclusión y visibilidad de la comunidad LGTBIQA+, requieren un análisis más profundo para diseñar estrategias que promuevan un entorno académico más inclusivo y equitativo.

5.1.1.1. Distribución del sexo en las facultades

En la Figura 5.3 se presentan los datos desglosados por sexo en las diferentes facultades de la Universidad del Cauca; como se puede observar, en esta muestra existen diferencias notables en la representación de hombres y mujeres. En la Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales (FDCPS), la cantidad de mujeres (181) supera a la de hombres (114), con un total de 295 estudiantes participantes (27.6 %). Esta facultad evidencia una mayor proporción de mujeres, lo que podría reflejar una inclinación de estudiantes de sexo femenino hacia disciplinas relacionadas con derecho y ciencias políticas y sociales. La Facultad de Artes (FA) y la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales (FCHS) presentan una distribución similar, con una ligera predominancia de mujeres. En la FA, participaron 42 mujeres y 31 hombres, totalizando 73 estudiantes (6.5 %). En la FCHS, la diferencia es también moderada, con 47 mujeres frente a 28 hombres, y un total de 75 estudiantes participantes (6.8 %). Esta distribución sugiere una tendencia a la mayor participación femenina en áreas relacionadas con las artes y las ciencias sociales. En contraste, en la Facultad de Ciencias de la Salud (FCS), la cantidad de mujeres (229) es considerablemente mayor que la de hombres (73), alcanzando un total de 302 estudiantes (28 %). Esta diferencia significativa puede ser indicativa del perfil predominantemente femenino en las carreras de ciencias de la salud, que tradicionalmente han contado con una mayor representación de mujeres, posiblemente por los programas académicos predominantemente de preferencia femenina. Finalmente, la Facultad de Ingeniería Electrónica y Telecomunicaciones (FIET) muestra la tendencia opuesta, con una mayor proporción de hombres (228) frente a mujeres (101), totalizando 329 participantes (31.1 %). Este dato sugiere una inclinación masculina en las disciplinas de ingeniería, un área históricamente dominada por hombres.

En resumen, los datos reflejan patrones de elección de facultades que siguen las tendencias tradicionales según el sexo en distintas áreas académicas: mayor representación femenina en ciencias de la salud y sociales, y predominancia masculina en ingeniería. Este perfil de distribución de sexo

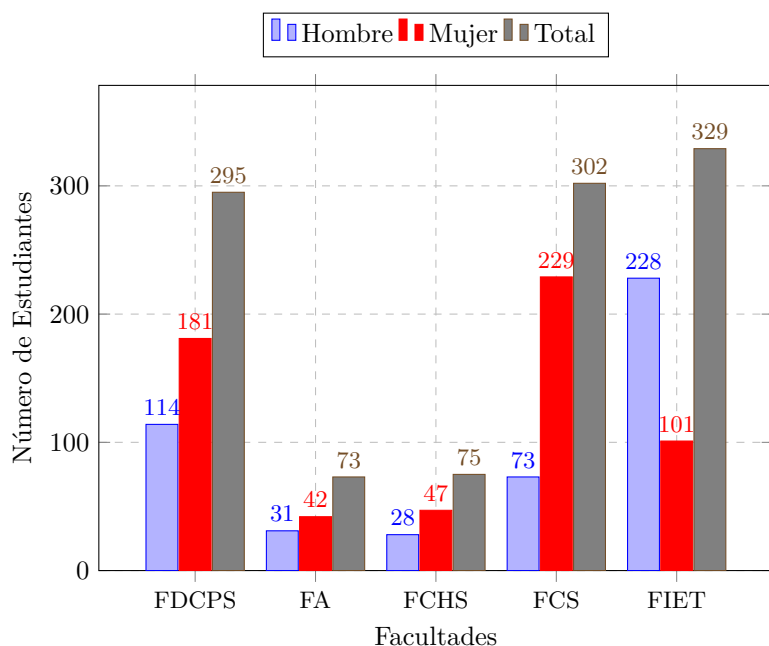


Figura 5.3: Distribución de cantidad por Sexo en cada Facultad.

puede ofrecer perspectivas para futuras iniciativas de inclusión y equidad de género en facultades específicas.

5.1.1.2. Distribución del sexo en los programas

La Figura 5.4 muestra la distribución de estudiantes que participaron en la aplicación del instrumento/encuesta de percepción en diversos programas académicos de la Universidad del Cauca, diferenciando la cantidad total de estudiantes y su composición por género (hombres y mujeres). En términos generales, se observa una significativa variabilidad en el tamaño de los programas, con algunas áreas académicas mostrando una alta concentración de estudiantes y otras una baja participación. El programa de Derecho cuenta con la mayor cantidad de estudiantes, representando el 13.6% del total, con 141 estudiantes distribuidos entre 53 hombres y 88 mujeres. Este es seguido por Ciencia Política, que cuenta con 133 estudiantes 12.8 %, donde las mujeres son mayoría con 79 estudiantes frente a 54 hombres. Otros programas como Fonoaudiología e Ingeniería de Sistemas también destacan por su alto número de estudiantes, ambos con 126 personas 12.1 %, aunque con diferentes composiciones de género: en Fonoaudiología predominan las mujeres (104 frente a 22 hombres),

mientras que en Ingeniería de Sistemas hay una mayor representación masculina (86 hombres frente a 40 mujeres). Ingeniería Electrónica y Telecomunicaciones es otro programa de gran tamaño, con 118 estudiantes 11.3 %, con una mayoría masculina (80 hombres frente a 38 mujeres).

En programas de salud como Enfermería y Fisioterapia, se observa una alta proporción de mujeres, con 5.4 % y 6.5 % del total de estudiantes, respectivamente. Enfermería cuenta con 56 estudiantes (44 mujeres y 12 hombres), y Fisioterapia con 68 estudiantes (45 mujeres y 23 hombres). Por el contrario, algunos programas tienen una baja inscripción general. Geografía del Desarrollo Regional y Ambiental y Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana presentan solo 3 estudiantes cada uno, lo que representa apenas el 0.3 % del total, con una distribución equilibrada o ligeramente favorable a las mujeres. Filosofía y Antropología también muestran cifras bajas en términos absolutos (10 y 19 estudiantes, respectivamente), con una ligera predominancia de estudiantes femeninas en Filosofía y masculinas en Antropología. En general, los programas de humanidades y sociales como Historia, Artes Plásticas y Licenciaturas en Música presentan una mayor proporción de mujeres, mientras que los programas técnicos e ingenieriles tienden a tener más estudiantes hombres.

Como se observa en la distribución, esta situación sugiere una persistente división de género en las elecciones de programas académicos, donde las áreas de salud y ciencias sociales atraen a una mayoría femenina, mientras que las ingenierías y ciencias exactas mantienen una mayoría masculina. En resumen, los datos reflejan patrones tradicionales de elección de carrera, con ciertas áreas académicas mostrando una notable segregación de género. En este sentido, estos resultados podrían orientar estrategias institucionales para fomentar una mayor equidad de género en todos los programas, incentivando la participación de mujeres en áreas técnicas e ingenieriles y promoviendo la inclusión de hombres en programas de salud y educación.

En cuanto a la distribución de los estudiantes según su departamento de origen, se pudo observar una marcada concentración de estudiantes provenientes del departamento de Cauca, que representa el 61.5 % del total (640 estudiantes). Esto indica una fuerte predominancia de este departamento en la muestra, lo cual podría estar relacionado con la ubicación geográfica de la institución o con políticas de admisión orientadas a la población local. El segundo departamento con mayor representación es Nariño, con un 20.7 % (215 estudiantes), seguido de Huila con un 8.2 % (85 estudiantes). Estos tres departamentos juntos suman una gran mayoría del total de estudiantes, lo que sugiere que la institución tiene una influencia significativa en la región suroccidental de Colombia, donde se encuentran

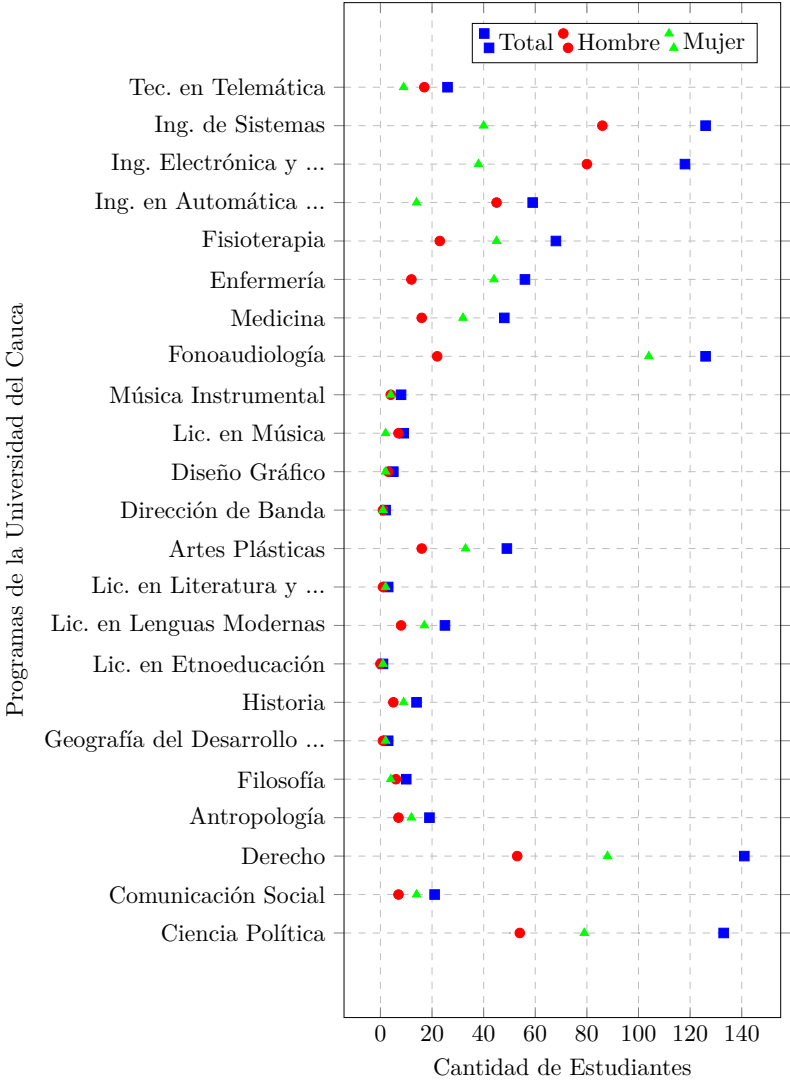


Figura 5.4: Distribución de estudiantes por Programa y Género.

estos departamentos. Por otro lado, los departamentos restantes, incluyendo Bogotá D.C. con 2 % (21 estudiantes) y Valle del Cauca con 4.8 % (50 estudiantes), tienen una representación mucho menor. Departamentos como Antioquia, Atlántico, Cundinamarca y otros aparecen en la gráfica con porcentajes inferiores al 1 %, indicando una presencia limitada de estudiantes de estas regiones. En resumen, los datos reflejan una predominancia de estudiantes locales y regionales de departamentos vecinos en la muestra, con una baja representación de estudiantes de otras regiones de Colombia e incluso algunos países (como Argentina). Esto sugiere que la institución educativa atrae principalmente a estudiantes de su región de influencia directa, lo que puede estar vinculado a factores como cercanía, costos o políticas de regionalización en la educación superior.

5.1.1.3. Distribución del género en los programas

La Figura 5.5 representa la distribución de personas por género en diferentes intervalos de edad, permitiendo observar tendencias en la representación de cada grupo en la población encuestada. Como se puede observar, los grupos de Hombre y Mujer cisgénero son predominantes en casi todos los intervalos de edad, especialmente en los de 15-20 y 21-25 años, donde se concentra la mayor cantidad de personas: 154 hombres cisgénero y 225 mujeres cisgénero en el primer intervalo, y 212 hombres cisgénero y 251 mujeres cisgénero en el segundo. Este predominio disminuye considerablemente en los intervalos siguientes, con una caída progresiva en las cifras a medida que aumenta la edad. A partir de los 26-30 años, se observa una reducción significativa, y en los intervalos de 41 años en adelante, la representación de ambos géneros es mucho menor.

La Figura 5.5 también presenta que para los géneros Hombre transgénero, Mujer transgénero y no-binario, la representación es limitada. Las personas identificadas como No binario se encuentran principalmente en los intervalos de 15-20 y 21-25 años, con 5 y 9 individuos, respectivamente, mientras que en otros rangos de edad no hay representación significativa. Del mismo modo, las categorías de Hombre y Mujer transgénero son poco representativas, y su presencia es baja en todos los intervalos de edad, con algunos valores en cero en los intervalos más altos. En resumen, la muestra está compuesta principalmente por personas jóvenes, con una clara predominancia de personas de género cisgénero en los primeros intervalos de edad. La representación en los intervalos de edad mayores es mínima en todos los géneros, sugiriendo una concentración de personas jóvenes y cisgénero en la población analizada.

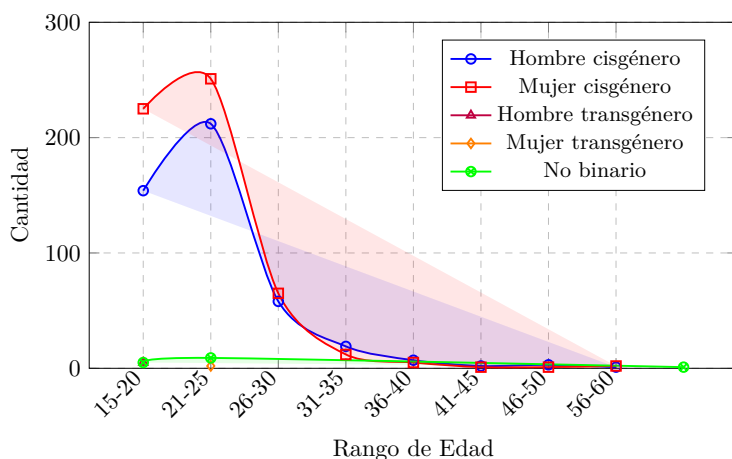


Figura 5.5: Distribución de género por rangos de Edad.

5.1.2. Respecto al estado civil

La Figura 5.6 muestra la distribución porcentual de los participantes según su estado civil. La gran mayoría de la muestra se identifica como solteros, representando el 91.1 % del total. Esta cifra resalta una tendencia hacia el estado civil soltero en la población estudiada. Le siguen aquellos en unión libre, con un 6.7 %, lo que indica una minoría significativa en comparación con los solteros. Los porcentajes de los otros estados civiles son muy bajos: casados representan solo el 1.6 %, mientras que viudos y divorciados corresponden al 0.4 % y 0.2 %, respectivamente.

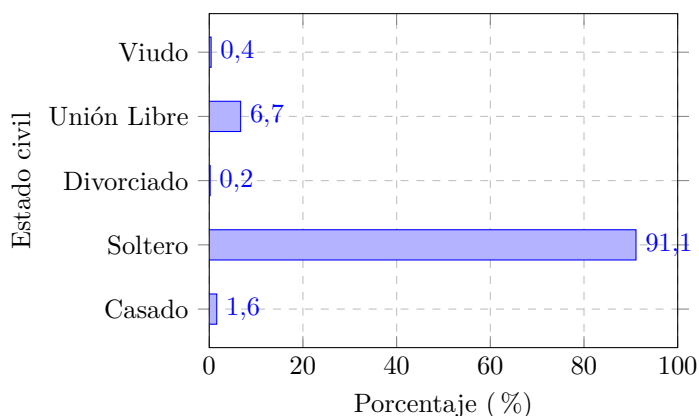


Figura 5.6: Distribución de porcentajes por Estado Civil.

El intervalo de confianza al 95 % confirma la solidez de estos porcentajes, especialmente para los solteros y los que están en unión libre, cuyos márgenes de error son estrechos, lo que indica consistencia en estos datos. La presencia marginal de personas casadas, divorciadas y viudas también es apoyada por sus respectivos intervalos, los cuales se mantienen en niveles muy bajos. En conjunto, estos datos sugieren que la mayoría de los individuos en esta población mantienen un estado civil no comprometido formalmente, lo que podría reflejar una tendencia generacional o contextos específicos relacionados con los valores y prioridades de los participantes.

5.1.3. Respecto al grupo étnico

La Figura 5.7 muestra la distribución de la población por grupo étnico en esta muestra. La mayoría, un 78.7 %, no se identifica como perteneciente a un grupo étnico específico, lo que sugiere una predominancia de personas que no se asocian con identidades étnicas en este contexto. Entre los grupos que sí se identifican con un grupo étnico, el mayor porcentaje corresponde a la población indígena, con un 10.5 %, seguido por el grupo campesino, que representa un 7.3 %. Estos datos reflejan una presencia significativa de identidades indígenas y campesinas, aunque considerablemente menor en comparación con el grupo de “no pertenece”. Los demás grupos étnicos tienen una representación mucho menor: los afrocolombianos representan solo el 3.1 %, mientras que los raizales y palenqueros tienen una presencia mínima, con un 0.3 % y 0.2 %, respectivamente. Estos porcentajes reflejan la diversidad de identidades étnicas en la muestra, aunque muestran una clara concentración en el grupo que no se identifica con un grupo étnico particular. En conjunto, estos datos sugieren una población en la que la identidad étnica no es predominante para la mayoría, aunque destaca la representación indígena y campesina, probablemente reflejando características geográficas o culturales específicas de la población estudiada.

5.1.4. Respecto al estrato socioeconómico

La Figura 5.8 muestra la distribución de los individuos según su estrato socioeconómico. Se observa una alta concentración en los estratos más bajos: el 41.6 % de la muestra pertenece al estrato 1 y el 32 % al estrato 2. Esto indica que la mayoría de los individuos se encuentra en niveles socioeconómicos bajos, representando juntos un 73.6 % de la población total. El estrato 3 agrupa al 19.1 % de los individuos, lo que sugiere que una parte importante de la muestra se encuentra en un nivel medio-bajo. En contraste, los estratos altos (4, 5 y 6) presentan porcentajes significativamente menores: el estrato 4 con un 5.5 %, el estrato 5 con solo 0.8 %, y el estrato 6 con 1 %. Estos datos reflejan que la proporción

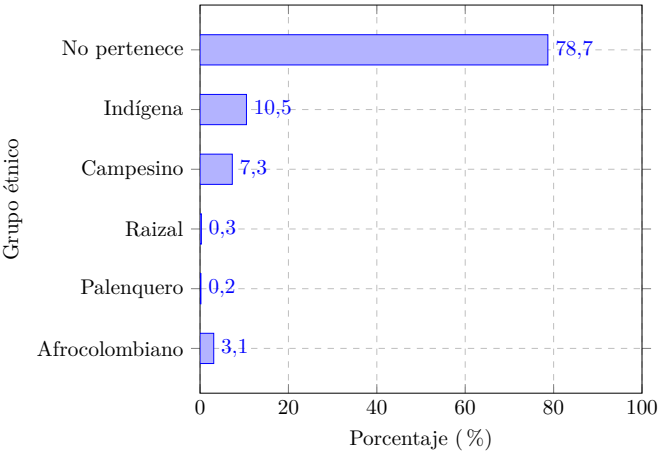


Figura 5.7: Distribución de Porcentajes por Grupo Étnico.

de personas en niveles socioeconómicos altos (5 y 6) es bastante baja en comparación con aquellos estratos en niveles bajos y medios. Este perfil de distribución sugiere que la muestra estudiada está predominantemente compuesta por individuos de contextos económicos más vulnerables, lo cual puede tener implicaciones importantes en el análisis de sus condiciones de vida, acceso a recursos y oportunidades de desarrollo.

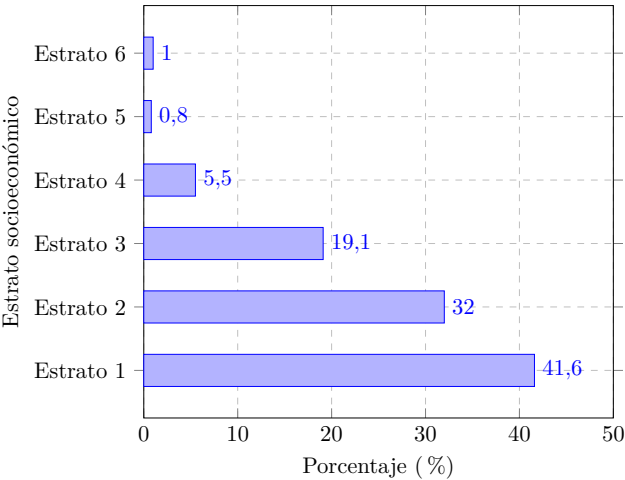


Figura 5.8: Distribución de porcentajes por Estrato Socioeconómico.

5.1.5. Respecto a la existencia de cátedras, cursos o electivas sobre género en la universidad

La Figura 5.9 muestra las respuestas de los participantes en relación con su conocimiento sobre la existencia de cátedras, cursos o electivas sobre género en la universidad. El 37.8 % (393) de los encuestados indica que no conoce de ningún curso sobre género, lo cual representa la mayor proporción. Un 35.3 % (367) afirma conocer dichos cursos, mientras que el 26.9 % (280) optó por no responder o indicó no saber. Este desglose sugiere una distribución cercana entre quienes conocen y quienes no conocen cursos sobre género, aunque prevalece la falta de conocimiento. El porcentaje de no respuestas (NS/NR) indica que aproximadamente una cuarta parte de los participantes no está informada o prefiere no opinar sobre el tema. El análisis estadístico muestra un intervalo de confianza del 95 %, con límites de confianza que respaldan la estabilidad de estos porcentajes y una desviación mínima (sesgo=0) en los resultados.

5.2. Percepciones sobre igualdad de género

En la Figura 5.10 se presenta la dispersión de la percepción de los estudiantes sobre el género frente a la igualdad. Asimismo, en la Tabla 5.1 se presentan los datos estadísticos detallados: nombre de aspecto, respuestas, cantidad, porcentaje y los intervalos de confianza (inferior y superior). En este sentido, se evidencian diversas percepciones sobre tres aspectos clave: Privilegio en Actividades Académicas (Aspecto 1), Igualdad en el Programa Académico (Aspecto 2) y Promoción y Desarrollo de Igualdad de Género (Aspecto 3). Con relación a los privilegios en las actividades académicas, una mayoría del 68.8 % cree que no existen privilegios, frente a un 31.3 % que percibe lo contrario, con un intervalo de confianza que varía entre 65.8 %-71.3 % y 28.7 %-34.2 %, respectivamente, lo que muestra una percepción mayoritariamente positiva sobre este aspecto.

En cuanto a la igualdad en el programa académico, un 54.6 % de los encuestados considera que existe, mientras que el 45.4 % opina lo contrario, con un intervalo de confianza del 95 % que sitúa estos porcentajes entre 65.8 % y 71.3 % para la respuesta afirmativa, y entre 28.7 % y 34.2 % para la negativa. Esto indica una percepción algo dividida respecto a la igualdad, y como podemos observar, el número de estudiantes que opina que no hay igualdad no es despreciable; al contrario, es un porcentaje y cantidad (472 estudiantes, 45.4 %) significativa. Sin embargo, el tema de la promoción y desarrollo de la igualdad de género presenta mayor incertidumbre: el 18.5 % cree que no se promueve, el 68.5 % no sabe o no

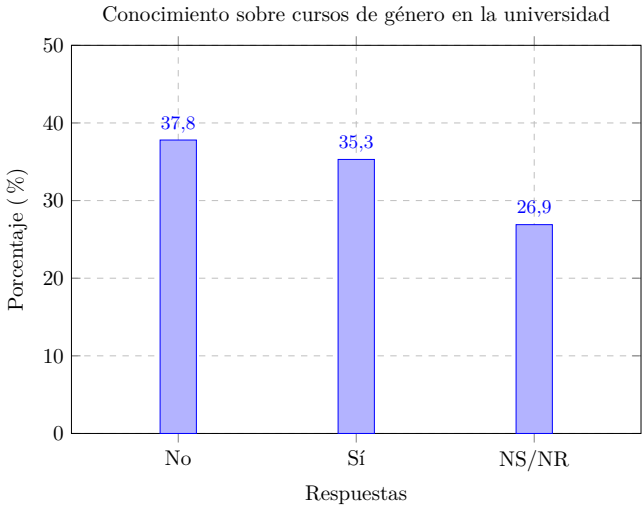


Figura 5.9: Distribución de respuestas sobre la orientación de cátedras, cursos o electivas sobre género en la universidad.

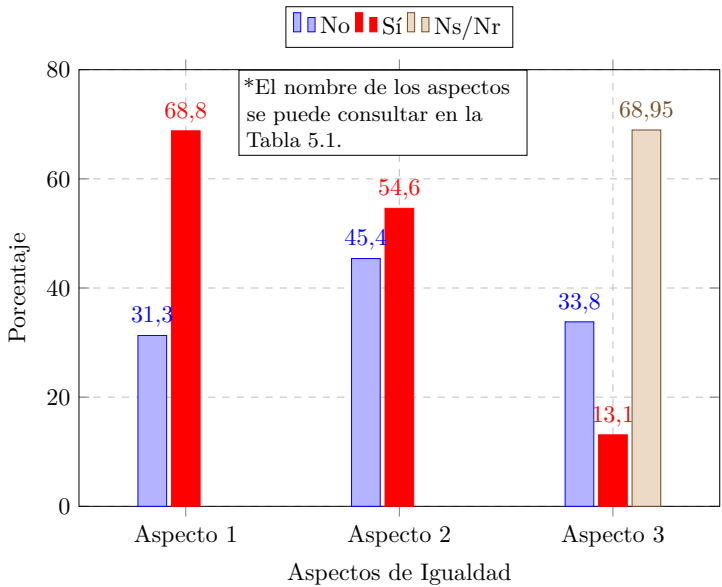


Figura 5.10: Distribución de respuestas en Aspectos de Igualdad de Género.

responde, y solo un 13.1 % considera que sí se fomenta, con intervalos de confianza más amplios, lo que sugiere una falta de consenso y una mayor proporción de respuestas inciertas. Este último punto destaca la necesidad de una mayor atención en las políticas de promoción de la igualdad de género dentro de los programas académicos.

Principales hallazgos sobre Igualdad (sec.: 5.2)

Las percepciones de los estudiantes sobre tres aspectos de igualdad fueron: (i) *igualdad en el programa académico*, las opiniones están divididas; (ii) *privilegio en actividades académicas*, fue mayormente visto como inexistente; y (iii) *promoción de igualdad de género*, se observó una alta proporción de incertidumbre. Estos datos sugieren una percepción positiva en general, aunque persiste la necesidad de fortalecer políticas de igualdad en los programas académicos.

No.	Aspecto	R ⁺	n*	%	IC* 95 % Inferior	IC* 95 % Superior
1	Privilegio en Actividades Académicas	No	325	31.3	28.7	34.2
		Sí	715	68,8	65,8	71,3
		Total	1040	100.0	100.0	100.0
2	Igualdad en el Programa Académico	No	472	45.4	42.4	48.3
		Sí	568	54.6	51.7	57.6
		Total	1040	100.0	100.0	100.0
3	Promoción y Desarrollo de Igualdad de Género	No	192	33.8	16.0	21.0
		Ns/Nr	712	68.5	65.9	71.3
		Sí	136	13.1	11.0	15.1
		Total	1040	100.0	100.0	100.0

Acronimos utilizados: ⁺: Respuestas, *: Cantidad, *: Intervalo de Confianza.

Tabla 5.1: Resultados de encuesta sobre Igualdad.

5.3. Percepciones sobre inclusión de género

En la Figura 5.11 se presenta la dispersión de la percepción de los estudiantes sobre el género frente a la igualdad. Asimismo, en la Tabla 5.2 se presentan los datos estadísticos detallados: nombre de aspecto, respuestas, cantidad, porcentaje y los intervalos de confianza (inferior y superior). En este sentido, se evidencian diversas percepciones sobre tres aspectos clave: Inclusión de la universidad sin importar la identidad de género (Aspecto 1), Inclusión de la facultad sin importar la identidad de

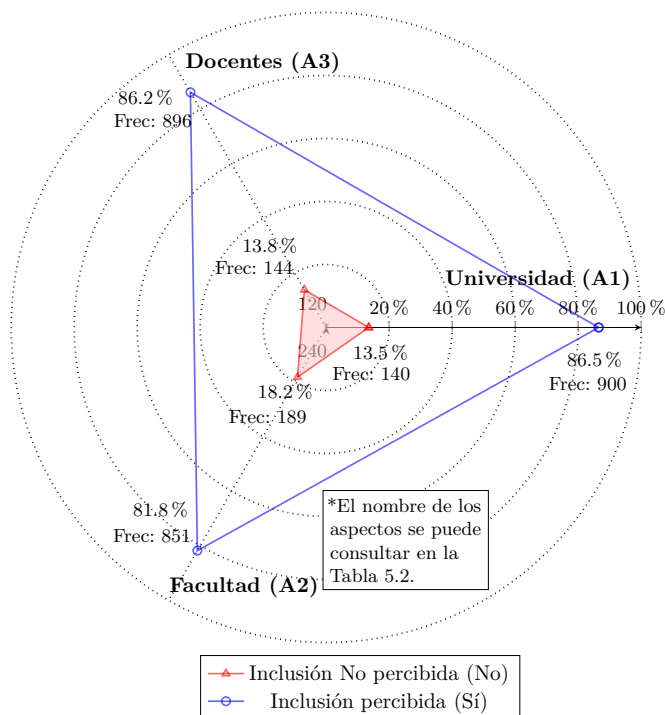


Figura 5.11: Distribución de las características de la Inclusión.

género (Aspecto 2) e Inclusión de los docentes sin importar la identidad de género (Aspecto 3), donde es posible observar que respecto a la inclusión en actividades universitarias y académicas revelan una percepción mayoritaria de integración, aunque con variaciones según el ámbito, por ejemplo: en cuanto a la inclusión en actividades universitarias, el 86.54 % de los encuestados afirma sentirse incluido, con un intervalo de confianza del 95 % que va del 84.46 % al 88.61 %, mientras que un 13.46 % se siente excluido, con un intervalo de 11.39 % a 15.54 %. Esto sugiere que, aunque la mayoría percibe inclusión, todavía hay una minoría significativa que no se siente integrada en las actividades universitarias.

En relación con la inclusión en sus facultades, los resultados son similares, con un 86.15 % que se siente incluido (intervalo de confianza de 84.05 % a 88.25 %) y un 13.85 % que no (11.75 %-15.95 %), lo que indica una percepción positiva en este aspecto pero con margen de mejora, que aunque es bastante menor, podría ser tenido en cuenta para establecer un valor mínimo a ser considerado por la Universidad del Cauca. En cuanto a la inclusión por parte de los docentes, el porcentaje disminuye

ligeramente, con un 81.83 % de inclusión (79.48 %-84.17 %) y un 18.17 % que no se siente incluido (15.83 %-20.52 %), lo que resalta la importancia de fomentar prácticas más inclusivas por parte del profesorado, dado que casi una quinta parte de los encuestados se siente excluida en este aspecto. En general, los datos indican una percepción mayoritaria de inclusión, pero también evidencian áreas de mejora, especialmente en la relación con los docentes.

Principales hallazgos sobre Inclusión (sec.: 5.3)

Las percepciones de los estudiantes sobre tres aspectos de inclusión fueron: (i) *inclusión en actividades universitarias*, vista como alta; (ii) *inclusión en la facultad*, también con opiniones mayoritariamente positivas; y (iii) *inclusión por parte de los docentes*, percibida con menor consistencia. Los datos reflejan una percepción positiva general, aunque resalta la necesidad de fortalecer prácticas inclusivas, especialmente en el ámbito docente.

No.	Aspecto	R ⁺	n*	%	IC* 95 % Inferior	IC* 95 % Superior
1	Inclusión de la universidad sin importar la identidad de género	Sí	900	86.54	84.46	88.61
		No	140	13.46	11.39	15.54
2	Inclusión de la facultad sin importar la identidad de género	Sí	896	86.15	84.05	88.25
		No	144	13.85	11.75	15.95
3	Inclusión de los docentes sin importar la identidad de género	Sí	851	81.83	79.48	84.17
		No	189	18.17	15.83	20.52

Acronimos utilizados: ⁺: Respuestas, *: Cantidad, *: Intervalo de Confianza.

Tabla 5.2: Resultados de Encuesta sobre Inclusión.

5.4. Percepciones sobre equidad de género

En la Figura 5.12 se presenta la dispersión de la percepción de los estudiantes sobre el género frente a la equidad. Asimismo, en la Tabla 5.3 se presentan los datos estadísticos detallados: nombre de aspecto, respuestas, cantidad, porcentaje y los intervalos de confianza (inferior y superior). En este sentido, se evidencian diversas percepciones sobre

cuatro aspectos clave: Conocimiento de promoción de equidad (Aspecto 1), Accesibilidad de recursos universitarios (Aspecto 2), Participación en programas de equidad (Aspecto 3) y Acceso equitativo a servicios universitarios (Aspecto 4), donde es posible observar que en el entorno universitario se revelan áreas clave de preocupación y oportunidades de mejora en la promoción y acceso equitativo a recursos y programas. En cuanto al conocimiento de la promoción de la equidad, el 63.85 % de los encuestados indica no tener conocimiento de estas iniciativas, con un intervalo de confianza del 95 % que oscila entre 60.93 % y 66.77 %. Solo un 36.15 % afirma conocerlas, lo que sugiere que las acciones para promover la equidad no están siendo suficientemente comunicadas o visibles para una mayoría significativa.

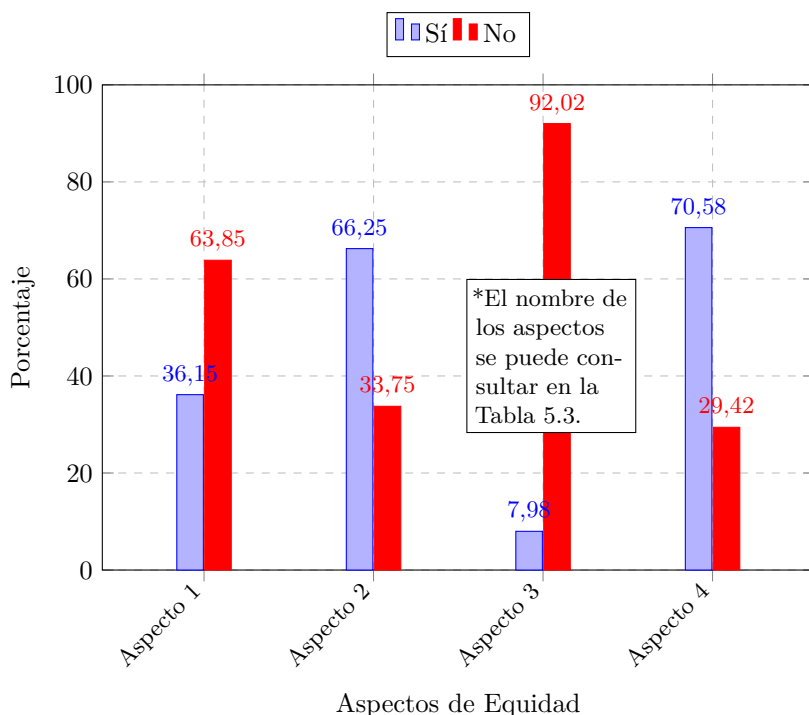


Figura 5.12: Distribución porcentual de respuestas en los aspectos de la variable de equidad.

En relación con la accesibilidad a los recursos universitarios, el 66.25 % de los encuestados señala que sí tienen acceso a los mismos, con un intervalo de confianza de 63.38 % a 69.12 %, mientras que un 33.75 % no percibe este acceso (30.88 %-36.62 %). Aunque la mayoría considera que

No.	Aspecto	R ⁺	n [*]	%	IC* 95 % Inferior	IC* 95 % Superior
1	Conocimiento de promoción de equidad	No	664	63.85	60.93	66.77
		Sí	376	36.15	33.23	39.07
2	Accesibilidad de recursos universitarios	Sí	689	66.25	63.38	69.12
		No	351	33.75	30.88	36.62
3	Participación en programas de equidad	No	957	92.02	90.37	93.67
		Sí	83	7.98	6.33	9.63
4	Acceso equitativo a servicios universitarios	Sí	734	70.58	67.81	73.35
		No	306	29.42	26.65	32.19

Acrónimos utilizados: ⁺: Respuestas, ^{*}: Cantidad, ^{*}: Intervalo de Confianza.

Tabla 5.3: Resultados de encuesta sobre Equidad.

los recursos son accesibles, más de un tercio enfrenta dificultades, lo que plantea la necesidad de revisar las políticas de accesibilidad.

La participación en programas de equidad muestra una clara falta de involucramiento, con un 92.02 % de los encuestados que no participan en estos programas, lo que queda reflejado en un intervalo de confianza entre 90.37 % y 93.67 %. Solo un 7.98 % (6.33 %-9.63 %) ha participado, lo que indica una baja difusión o alcance de estos programas, subrayando la necesidad de impulsar más estrategias inclusivas que promuevan la participación activa de los diferentes actores que conforman los programas.

Por último, en cuanto al acceso equitativo a los servicios universitarios, el 70.58 % de los encuestados reporta tener acceso equitativo, con un intervalo de confianza de 67.81 % a 73.35 %, mientras que el 29.42 % no lo percibe (26.65 %-32.19 %). Aunque la mayoría se siente satisfecha con este acceso, casi un tercio no lo percibe como equitativo, lo que apunta a áreas de mejora para garantizar que los servicios sean percibidos como accesibles de manera justa por toda la comunidad.

En conjunto, estos datos muestran avances en la accesibilidad de recursos y servicios, pero revelan importantes desafíos en la comunicación y efectividad de las iniciativas de equidad, lo que sugiere que se debe mejorar tanto la visibilidad como la implementación de estrategias para garantizar una equidad más efectiva en el entorno universitario.

Principales hallazgos sobre Equidad (sec.: 5.4)

Las percepciones de los estudiantes sobre cuatro aspectos de equidad fueron: (i) *conocimiento de la promoción de equidad*, donde la mayoría desconoce las iniciativas existentes; (ii) *accesibilidad de recursos universitarios*, percibida de forma mayormente positiva, aunque con una minoría significativa que enfrenta dificultades; (iii) *participación en programas de equidad*, con baja participación general; y (iv) *acceso equitativo a servicios universitarios*, visto como satisfactorio por la mayoría, aunque con áreas de mejora. Estos resultados sugieren la necesidad de fortalecer la comunicación y efectividad de las iniciativas de equidad en el entorno universitario.



Figura 5.13: Estudiantes en sala de trabajo resolviendo un taller. Universidad del Cauca.

Lugar: Biblioteca de El Carmen. Fuente: Juan Carlos Varona Albán.

5.5. Percepciones sobre liderazgo de género

En la Figura 5.14 y la Figura 5.15 se presenta la dispersión de la percepción de los estudiantes sobre el género frente al liderazgo. Asimismo, en la Tabla 5.4 se presentan los datos estadísticos detallados: nombre de los aspectos, respuestas, cantidad, porcentaje y los intervalos de confianza

(inferior y superior). En este sentido, se evidencian diversas percepciones sobre nueve aspectos clave: Actividades académicas para liderazgo (Aspecto 1), Formación en liderazgo sin importar género (Aspecto 2), Representación de género en liderazgos estudiantiles (Aspecto 3), Cuota de género en liderazgos estudiantiles (Aspecto 4), Nivel de autoconfianza en actividades académicas (Aspecto 5), Aspiraciones a roles de liderazgo estudiantil (Aspecto 6), Participación en roles de liderazgo individual (Aspecto 7), Género como limitante en liderazgo académico (Aspecto 8) y Liderazgo futuro profesional determinado por género (Aspecto 9). Con base en estos aspectos, es posible notar que, respecto al liderazgo en el contexto académico, se revelan percepciones variadas sobre las oportunidades y barreras para desarrollar habilidades de liderazgo, con énfasis en la igualdad de género.

En cuanto a las actividades académicas orientadas al liderazgo, el 75.2 % de los encuestados considera que sí existen, con un intervalo de confianza del 95 % entre 72.58 % y 77.82 %, mientras que un 24.8 % percibe lo contrario (22.18 %-27.42 %). Esto sugiere que, aunque la mayoría reconoce estas actividades, una cuarta parte aún no las identifica como oportunidades de liderazgo.

La formación en liderazgo sin importar el género es vista de manera positiva por el 81.3 % de los encuestados (78.93 %-83.67 %), mientras que el 18.8 % cree que no es equitativa (16.43 %-21.17 %). Estos datos muestran un avance importante hacia la equidad de género en la formación de liderazgo. Sin embargo, cuando se trata de la representación de género en liderazgos estudiantiles, el 57.6 % de los encuestados considera que existe (54.6 %-60.6 %), pero un 42.4 % no está de acuerdo (39.4 %-45.4 %), lo que indica una percepción de desigualdad significativa en las oportunidades de liderazgo estudiantil según el género. Esta percepción se refleja también en la cuota de género en liderazgos estudiantiles, donde solo el 35.6 % cree que se implementa (32.69 %-38.51 %), frente a un 64.4 % que no (61.49 %-67.31 %).

En cuanto al nivel de autoconfianza en actividades académicas, el 39.1 % de los encuestados reporta tener un alto nivel de confianza (36.13 %-42.07 %), mientras que la mayoría (55.1 %) se sitúa en un nivel medio (52.08 %-58.12 %), y solo el 5.8 % manifiesta baja confianza (4.38 %-7.22 %). Estos datos sugieren que, aunque la mayoría tiene una confianza moderada, hay margen para incrementar los niveles de autoconfianza. Por otro lado, solo el 13.5 % de los encuestados tiene aspiraciones a roles de liderazgo estudiantil (11.42 %-15.58 %), mientras que un abrumador 86.5 % no tiene esas aspiraciones (84.42 %-88.58 %), lo que indica un bajo interés o percepción de oportunidades en este ámbito. Asimismo, la participación

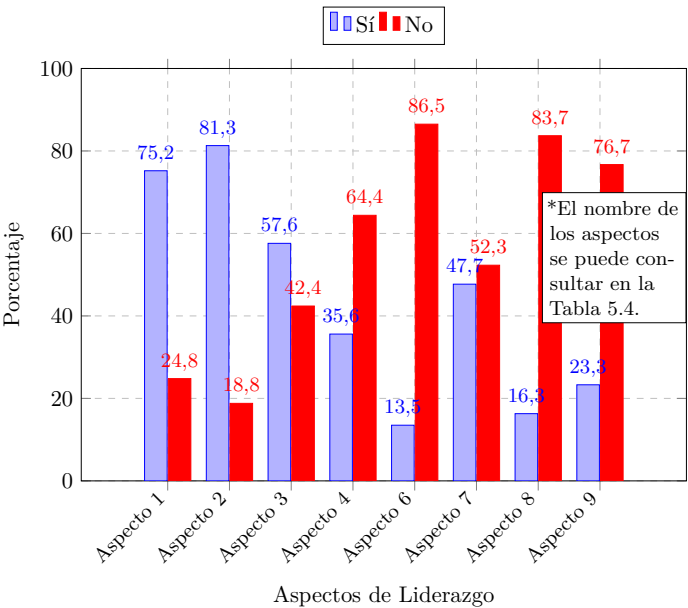


Figura 5.14: Distribución porcentual de respuestas en los aspectos 1-4 y 6-9 de la variable de Liderazgo.

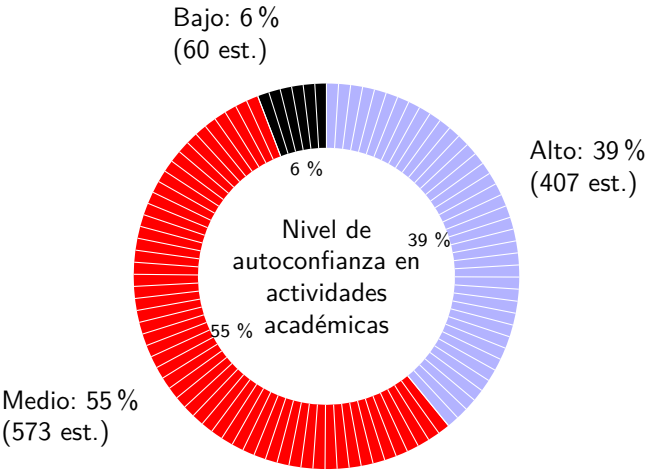


Figura 5.15: Distribución de porcentajes del aspecto 5 de la variable de Liderazgo.

No.	Aspecto	R ⁺	n [*]	%	IC* 95 % Inferior	IC* 95 % Superior
1	Actividades académicas para liderazgo	Sí	782	75.2	72.58	77.82
		No	258	24.8	22.18	27.42
2	Formación en liderazgo sin importar género	Sí	846	81.3	78.93	83.67
		No	194	18.8	16.43	21.17
3	Representación de género en liderazgos estudiantiles	Sí	599	57.6	54.6	60.6
		No	441	42.4	39.4	45.4
4	Cuota de género en liderazgos estudiantiles	Sí	370	35.6	32.69	38.51
		No	670	64.4	61.49	67.31
5	Nivel de autoconfianza en actividades académicas	Alto	407	39.1	36.13	42.07
		Medio	573	55.1	52.08	58.12
		Bajo	60	5.8	4.38	7.22
6	Aspiraciones a roles de liderazgo estudiantil	Sí	140	13.5	11.42	15.58
		No	900	86.5	84.42	88.58
7	Participación en roles de liderazgo individual	Sí	496	47.7	44.66	50.74
		No	544	52.3	49.26	55.34
8	Género como limitante en liderazgo académico	Sí	170	16.3	14.06	18.54
		No	870	83.7	81.46	85.94
9	Liderazgo futuro profesional determinado por género	Sí	242	23.3	20.73	25.87
		No	798	76.7	74.13	79.27

Acrónimos utilizados: ⁺: Respuestas, ^{*}: Cantidad, ^{*}: Intervalo de Confianza.

Tabla 5.4: Resultados de encuesta sobre Liderazgo.

en roles de liderazgo individual se divide casi en partes iguales, con un 47.7 % que ha participado (44.66 %-50.74 %) y un 52.3 % que no lo ha hecho (49.26 %-55.34 %).

En cuanto al género como limitante en el liderazgo académico, solo el 16.3 % percibe el género como un obstáculo (14.06 %-18.54 %), mientras que el 83.7 % no lo considera una limitación (81.46 %-85.94 %), lo que refleja un contexto en el que las barreras de género no son vistas como predominantes. Finalmente, el 23.3 % cree que su futuro profesional en liderazgo está determinado por su género (20.73 %-25.87 %), mientras que

el 76.7 % no lo percibe así (74.13 %-79.27 %).

Como es posible observar, los datos muestran avances en la promoción de liderazgo, pero revelan desafíos en cuanto a la representación de género y la autoconfianza, así como un bajo interés en aspirar a roles de liderazgo estudiantil.



Figura 5.16: Egresada del programa de Administración de Empresas. Universidad del Cauca.

Lugar: Biblioteca de El Carmen. Fuente: Juan Carlos Varona Albán.

Principales hallazgos sobre Liderazgo (sec.: 5.5)

Las percepciones estudiantiles sobre liderazgo en el contexto académico incluyen: (i) *actividades de liderazgo*, reconocidas por la mayoría, aunque una cuarta parte no las percibe como tales; (ii) *formación en liderazgo sin sesgo de género*, vista positivamente por la mayoría; (iii) *representación de género en liderazgos estudiantiles*, donde más del 50 % considera que es equitativa; y (iv) *cuotas de género en liderazgos*, donde un poco más de 1/3 afirma su existencia. En cuanto a autoconfianza, la mayoría reporta un nivel moderado, mientras que el interés en roles de liderazgo estudiantil es bajo. Finalmente, un gran porcentaje no percibe el género como limitante en el liderazgo, aunque persisten desafíos en la representación de género y la autoconfianza en el liderazgo académico.

5.6. Preguntas adicionales

Los datos presentados en la Tabla 5.5 de las preguntas adicionales en el proyecto de género brindan información sobre cómo se perciben ciertos aspectos clave relacionados con la estructuración del currículo de género, situaciones de violencia de género y los responsables de la transformación en este ámbito.

Estructuración del plan curricular con enfoque de género: El 45.1 % de los encuestados considera que el currículo debería estructurarse de manera transversal el enfoque de género, con un intervalo de confianza (IC) al 95 % entre 42.08 % y 48.12 %. Un 35.58 % cree que debería incluirse a través de asignaturas electivas (32.67 %-38.49 %), mientras que un 19.33 % considera que no es necesario (16.93 %-21.73 %). Esto sugiere una preferencia mayoritaria por integrar el enfoque de género en todo el currículo, aunque una porción considerable también aboga por opciones electivas.

Situaciones adversas de género: Un 63.27 % de los encuestados no ha experimentado situaciones adversas de género, con un intervalo de confianza de 60.34 % a 66.2 %. Sin embargo, un 36.73 % indica que sí ha enfrentado estas situaciones (33.8 %-39.66 %), lo que muestra una proporción significativa de personas que han experimentado adversidades y situaciones referidas a violencias.

Responsables de la transformación de género: Una mayoría del 85.77 % considera que todos los actores (profesores, estudiantes, administrativos, etc.) son responsables de la transformación de género (83.65 %-87.89 %), mientras que un 7.21 % señala únicamente a los estudiantes (5.64 %-8.78 %), y un porcentaje aún menor menciona a los profesores (3.27 %) o administrativos y directivos (1.15 %). Esto resalta una percepción ampliamente compartida de que el cambio debe ser colectivo.

Violencia de género en actividades académicas: Un 63.46 % de los encuestados no ha presenciado violencia de género en actividades académicas (60.53 %-66.39 %), mientras que un 36.54 % sí ha sido testigo de este tipo de violencia (33.61 %-39.47 %). Este dato subraya la prevalencia de la violencia de género en el entorno académico y la necesidad de medidas correctivas.

Evidencia de violencia de género: Un 74.81 % no ha presenciado evidencia de violencia de género (72.17 %-77.45 %), pero un 25.19 % sí lo ha hecho (22.55 %-27.83 %), lo que indica que, aunque la mayoría no la ha observado directamente, hay una cuarta parte de los encuestados que han sido testigos de violencia de género en su entorno académico.

Autor de la violencia de género: El 74.9 % no reporta a ninguna

persona específica como autora de la violencia (72.26 %-77.54 %), pero entre quienes lo hacen, un 15 % señala a profesores (12.83 %-17.17 %), un 8.94 % a estudiantes (7.21 %-10.67 %), y un pequeño porcentaje menciona a otros actores, como administrativos (0.29 %) u oficios varios (0.87 %). Esto revela que, en los casos donde hay violencia de género, los profesores y estudiantes son los principales señalados como responsables.

Es posible notar que los datos revelan que, aunque la mayoría percibe avances en la estructuración del currículo de género y no ha experimentado violencia de género, todavía persisten situaciones adversas y una proporción significativa ha sido testigo de violencia en el entorno académico, lo que refuerza la necesidad de políticas institucionales más efectivas para abordar estos problemas.

No.	Factor	R ⁺	n*	%	IC* 95 % Inferior	IC* 95 % Superior
1	Estructuración del currículo de género	De manera transversal	469	45.1	42.08	48.12
		Ofreciendo asignaturas electivas	370	35.58	32.67	38.49
		No es necesario	201	19.33	16.93	21.73
2	Situaciones adversas de género	No	658	63.27	60.34	66.2
		Sí	382	36.73	33.8	39.66
3	Responsables de la transformación de género	Todas las anteriores	892	85.77	83.65	87.89
		Estudiantes	75	7.21	5.64	8.78
		Profesores	34	3.27	2.19	4.35
		Ninguna de las anteriores	27	2.6	1.63	3.57
		Administrativos y directivos	12	1.15	0.5	1.8
4	Violencia de género en actividades académicas	No	660	63.46	60.53	66.39
		Sí	380	36.54	33.61	39.47
5	Evidencia de violencia de género	No	778	74.81	72.17	77.45
		Sí	262	25.19	22.55	27.83
6	Autor de la violencia de género	nan	779	74.9	72.26	77.54
		Profesor(es)	156	15.0	12.83	17.17
		Estudiante(s)	93	8.94	7.21	10.67
		Oficios varios	9	0.87	0.31	1.43
		Administrativo(s)	3	0.29	-0.04	0.62

Acronimos utilizados: ⁺: Respuestas, *: Cantidad, *: Intervalo de Confianza.

Tabla 5.5: Resultados de encuesta sobre las Preguntas Adicionales.

Capítulo 6

Discusión

“Las mujeres tienen derecho a estar presentes en todos los lugares donde se toman decisiones. No debería ser que las mujeres sean la excepción”.

Ruth Bader Ginsburg. Juez asociado de la Corte Suprema de los Estados Unidos.

La caracterización sociodemográfica y educativa del estudiantado, junto con las percepciones sobre igualdad, equidad, inclusión y liderazgo de género, ha permitido realizar un análisis descriptivo más profundo de las dinámicas presentes en las facultades y programas encuestados en la Universidad del Cauca que participaron en la investigación. En este capítulo se lleva a cabo la discusión de los hallazgos en su totalidad, situándolos en un marco de comparación con contextos nacionales e internacionales sobre una muestra de 1.040 estudiantes encuestados.

6.1. Características sociodemográficas y académicas

A continuación se presenta la discusión sobre los datos relacionados con los siguientes aspectos: sexo, género, estado civil y grupo étnico, los cuales destacan cómo las circunstancias personales y culturales influyen en las percepciones de género. El análisis muestra que los estudiantes

de estratos bajos tienen percepciones más críticas sobre la equidad y la inclusión; este hallazgo coincide con investigaciones realizadas por Gálvez Muñoz y Rodríguez Modroño (2011), Montoya (2015) y Díaz (2022), quienes señalan que la desigualdad económica agrava las disparidades de género. En este sentido, los pensamientos y sentimientos parecen ser más agravantes producto de sus experiencias de desigualdad económica, que pueden generar sentimientos de impotencia, ansiedad y frustración, los cuales se amplifican cuando se combinan con las expectativas de género tradicionales que subrayan el rol subordinado de las mujeres (cisgénero), hombres (cisgénero) y no binarios en la sociedad. Así, esta población, que vive en condiciones de desigualdad económica, puede experimentar una carga emocional más pesada, ya que no solo lucha por mejorar su situación material, sino que también enfrenta la presión de desafiar normas y estereotipos que las limitan aún más. Como argumenta Nussbaum (2011) en su trabajo sobre las capacidades humanas, la incapacidad para satisfacer necesidades básicas o ejercer elecciones significativas puede ser vista como una violación a la dignidad humana, lo que conlleva a una mayor alienación y sufrimiento emocional. Esta compleja interacción de factores refuerza las disparidades de género, creando un ciclo difícil de romper. En este sentido, políticas institucionales de apoyo financiero y admisión especial, como las implementadas por la Universidad Nacional de Colombia a través de su Programa de Admisión Especial (PAES) y el Programa Especial de Admisión y Movilidad Académica (PEAMA), pueden ser modelos a seguir para abordar y quizá minimizar esta problemática (Universidad Nacional, 2024).

6.1.1. Sexo y género

El análisis de la distribución por sexo y género muestra diferencia significativa en los programas. Parece que los estudiantes entienden la diferencia entre estos dos conceptos, donde se identifican biológicamente y reconocen también la identidad de género; esta última tuvo una representación muy baja. En relación con la participación de hombres, mujeres y personas no binarias en los distintos programas académicos, se observa que la distribución varía según el área de estudio. Por ejemplo, es el caso de las siguientes áreas de conocimiento: bellas artes, ciencias de la educación, ciencias de la salud, ciencias sociales y humanas, derecho, ciencia política y afines, que suelen tener una mayor presencia femenina, mientras que otros programas como ingenierías presentan una mayor representación masculina. Esta tendencia refleja las estructuras sociales y culturales que, históricamente, han influido en la elección de carreras y en la participación de cada género en determinadas disciplinas. Lo anterior subraya la necesidad de implementar estrategias específicas para equilibrar la repre-

sentación de géneros en ciertas áreas del conocimiento. Según informes de la UNESCO (UNESCO Institute for Statistics (UIS), 2024), las mujeres representan un porcentaje mayoritario en educación y ciencias sociales a nivel global, pero su participación en STEM sigue siendo limitada. En Colombia, estas dinámicas son similares; esto es posible verlo a través de los informes y estudios presentados por el Observatorio colombiano de Ciencia y Tecnología (OCyT) (Gobierno de Colombia, 2021), donde entre los años 2017 y 2021 de 286.978 graduados universitarios, en Colombia solo el 38.25 % de los estudiantes en ingeniería, arquitectura, matemáticas, ciencias naturales, urbanismo y afines, son mujeres. Esta situación sugiere que la Universidad del Cauca debería promover campañas de sensibilización y programas de becas dirigidos a mujeres en áreas donde están subrepresentadas.

Sin embargo, es importante, también, resaltar que existen otras áreas de conocimiento en donde las mujeres tienen una sobrerrepresentación; esto se origina por diferentes factores que inciden en la elección de la carrera profesional dependiendo del sexo y género. Es el caso de las siguientes áreas de conocimiento: bellas artes, ciencias de la educación, ciencias de la salud, ciencias sociales y humanas, economía, administración, contaduría y afines. Adicionalmente a este escenario, es importante destacar que en la muestra de 260.366 estudiantes consultada en (Gobierno de Colombia, 2021), 153.336 estudiantes, es decir, el 58.89 % son mujeres. En este sentido, también sería interesante conocer los factores que inciden en la decisión de empezar y terminar una carrera profesional en estas áreas de conocimiento.

Por otra parte, un área de conocimiento llama la atención al consultar los datos de (Gobierno de Colombia, 2021), es el caso de agronomía veterinaria y afines, donde entre los años 2017 y 2020 las mujeres eligieron estudiar estas carreras más que los hombres, y justo en el 2021 esta tendencia cambia drásticamente. Este tipo de situaciones son las que invitan a estudiar cuáles fueron los factores para que la disparidad cambiara respecto al sexo de los estudiantes.

En cuanto a la retención estudiantil, es posible observar que varía según el género y la disciplina. Según Verdugo-Castro et al. (2022), las mujeres tienen mayores tasas de permanencia en disciplinas como las ciencias sociales y la educación, mientras que en áreas como la ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM), la brecha de género es más pronunciada. En Estados Unidos, las mujeres representan solo el 25 % en educación terciaria STEM, pese a ser el 50 % de la población. En América Latina, solo el 35 % de los estudiantes en STEM son mujeres, y este porcentaje disminuye en niveles avanzados. La inequidad de género en STEM es un fenómeno global. En Colombia, aunque el número de

mujeres graduadas en STEM se duplicó entre 2001 y 2021 (Universidad Javeriana, 2023), la brecha persiste: en 2017, las mujeres eran el 27.3 % de los estudiantes de primer año en estos programas, y en 2021, el 31.5 % (MinEducación, 2021).

Respecto a estudios de postgrado, hay más representación de las mujeres que de los hombres en formación de especialización y maestría que en doctorado, donde de 936 egresados, el 37.92 % son mujeres (Gobierno de Colombia, 2021). El Observatorio colombiano de Ciencia y Tecnología provee una visión bastante interesante y detallada sobre los programas en los que se están formando las mujeres y hombres en Colombia; es interesante que estas fuentes de información existan, pues facilitan la consulta y comparación para el estudio y claridad de la brecha, al menos de sexo, que existe en nuestro país. Este referente de información podría convertirse en un ejemplo a seguir por las universidades, y que además, sea de consulta para el público en general.

En el estudio realizado en la Universidad del Cauca, el 45.4 % de los estudiantes considera que no existen condiciones de igualdad en sus programas académicos. Estas percepciones de desigualdad pueden desalentar la permanencia, especialmente en disciplinas dominadas históricamente por hombres. A nivel nacional, las políticas públicas como el CONPES 161 del 2018 (CONPES, 2013) para la equidad de género en Colombia evidencian una intención clara de mejorar las condiciones de inclusión, pero la implementación de estas iniciativas en universidades requiere acciones más específicas, efectivas y eficaces.

6.1.2. Estado civil

Los datos sobre el estado civil reflejan que la mayoría de los encuestados son solteros (91.1 %), esto es consistente con algunas tendencias observadas en investigaciones sobre cambios demográficos, donde los jóvenes, lo cual es coherente con el hecho de que los encuestados se encuentran en su mayoría en el rango de edad de entre 17 y 23 años, una etapa de la vida en la que la mayoría de las personas se encuentra en pleno proceso de formación académica y personal. Esta tendencia refleja las características de la juventud, donde la dedicación a los estudios, el desarrollo profesional y la exploración personal suelen ser las prioridades, lo que limita las posibilidades de establecer relaciones de pareja a largo plazo o de contraer matrimonio. Esta etapa de la vida está marcada por la búsqueda de independencia personal y profesional, lo cual deja en segundo plano los compromisos familiares.

Asimismo, investigaciones recientes sobre las tendencias sociales en países occidentales, como las de la Organización para la Cooperación

y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2022), subrayan que la juventud moderna está experimentando un retraso en la constitución de la familia, debido a factores como el alargamiento de los estudios, la incertidumbre económica y el cambio de los modelos de convivencia. Estos estudios destacan que los jóvenes de hoy, especialmente aquellos que continúan en la educación superior, suelen posponer el matrimonio y la formación de una familia estable hasta lograr una mayor estabilidad económica y profesional. Particularmente en contextos urbanos, tienden a retrasar o evitar el matrimonio y/o la unión libre debido a factores económicos, sociales y culturales (Hiekel & Castro-Martín, 2014). Asimismo, la baja frecuencia de otras categorías como: “Casado” (1.6 %) y “Unión Libre” (6.7 %), puede relacionarse con una transición hacia relaciones más informales y menos institucionalizadas, como lo han señalado estudios sobre cohabitación y estructura familiar en América Latina (Esteve et al., 2012),

El intervalo de confianza para la categoría: “Soltero” (89.3 % - 92.7 %) refuerza la estabilidad del hallazgo, indicando que, incluso con fluctuaciones en la muestra, es probable que el porcentaje real esté dentro de este rango. Este panorama se puede interpretar como un reflejo de cambios en las estructuras familiares tradicionales, y su relación con factores como educación, urbanización y transformaciones en las normativas socioculturales frente a la responsabilidad que implica conformar núcleos familiares, que no solo afectan el desarrollo de la misma, sino las proyecciones individuales.

6.1.3. Grupo étnico

De los 1040 estudiantes que participaron del estudio, la mayoría no se identifican con un grupo étnico específico (78.7 %), los estudiantes que se identifican como indígenas representan el 10.5 %, los afrocolombianos, raizales o palenqueros son el 3.1 %, y el 7.3 % se consideran campesinos. Según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) (Gobierno de Colombia, 2024), en Colombia se reconocen cuatro grupos étnicos principales: indígenas, afrocolombianos, raizales y palenqueros. La subrepresentación de ciertos grupos étnicos en los datos puede reflejar procesos históricos de mestizaje y la invisibilización de identidades étnicas en contextos urbanos como lo son los campesinos, categoría que se tuvo en cuenta en la investigación.

Por otra parte, los estudiantes de grupos étnicos minoritarios a menudo enfrentan múltiples formas de discriminación, lo que refuerza la importancia de adoptar un enfoque interseccional en las políticas de equidad. En este sentido, la creación de espacios seguros y programas de apoyo para estudiantes indígenas y afrodescendientes podría ser una estrategia efectiva.

Aunque la diversidad étnica en Colombia es significativa, persisten desafíos en el reconocimiento y la inclusión efectiva de estas comunidades. La implementación de políticas públicas que promuevan la equidad y el respeto por la diversidad cultural es esencial para fortalecer la cohesión social y garantizar los derechos de todos los grupos étnicos. Respecto a este tema, en las universidades públicas colombianas, el sistema educativo fomenta el acceso a la educación superior para las minorías étnicas mediante cupos preferenciales o por vía de excepción (E. Martínez & Duarte, 2020), mecanismo por el cual los bachilleres indígenas han accedido a la educación superior y cuya admisión a la universidad se realiza mediante un puntaje menor al regular, el cual se encuentra justificado por la deficiente preparación para los exámenes de ingreso. A pesar de esta excepción, los cupos siguen siendo limitados, situación que limita el ingreso a la universidad y que impacta en que muy pocos indígenas acceden a la educación superior (Benavides, 2012).



Figura 6.1: Estudiantes de Regionalización. Universidad del Cauca.

Lugar: Sede La Casona. Santander de Quilichao. Fuente: Juan Carlos Varona Albán.

6.1.4. Estrato socioeconómico

El sistema de estratificación socioeconómica en Colombia clasifica a la población en seis estratos, utilizados principalmente para la asignación de

subsidios y el cobro de servicios públicos (DNP, 2024), los estratos están clasificados de la siguiente manera:

- **Estrato 1 (Bajo-Bajo):** Viviendas con carencias importantes en infraestructura y servicios, ubicadas en zonas marginales de difícil acceso. Representa al 15.9 % de la población.
- **Estrato 2 (Bajo):** Hogares con infraestructura básica y acceso a servicios públicos, ubicados en barrios de interés social. Predomina la inseguridad. Representa al 28.9 % de la población.
- **Estrato 3 (Medio-Bajo):** Casas pequeñas o conjuntos residenciales densos con infraestructura adecuada. Representa al 34.4 %, siendo el estrato más abundante.
- **Estrato 4 (Medio):** Viviendas en conjuntos residenciales con comodidades básicas como parques o piscinas. Habitadas por familias profesionales de ingresos medios. Representa al 11 %.
- **Estrato 5 (Medio-Alto):** Viviendas espaciales o edificios de gran altura con diseño moderno, ubicadas en zonas con alta oferta de servicios y espacios recreativos. Representa al 7.1 %.
- **Estrato 6 (Alto):** Viviendas lujosas en zonas exclusivas, como cerros o reservas naturales, con altos niveles de privacidad y exclusividad. Representa al 2.7 %.

La distribución por estratos en el estudio realizado muestra que el 41.6 % de los encuestados pertenece al estrato 1, el 32 % al estrato 2 y el 19.1 % al estrato 3, indicando que una gran proporción de la muestra se encuentra en los niveles socioeconómicos más bajos (92.7 %), dato que va en consonancia con el estudio realizado por E. Martínez y Duarte (2020), el cual permite observar que la mayor proporción de estudiantes de nivel socioeconómico bajo es la predominante en la Universidad Pública.

El sistema de estratos sociales y/o económicos ha sido criticado por perpetuar la segregación social y limitar la movilidad económica. Un informe de las Naciones Unidas (Griffin, 2024) señala que la estratificación en Colombia resulta en una segregación comparable al sistema de castas, dificultando la cohesión social y el desarrollo equitativo.

Por otra parte, la alta concentración de la población en los estratos bajos refleja las profundas desigualdades económicas en el país. En este sentido, es necesario revisar y reformar el sistema de estratificación para promover una mayor equidad y facilitar la movilidad social, evitando la perpetuación de la pobreza y la exclusión.



Figura 6.2: Estudiantes de pregrado desarrollando un taller de trabajo en equipo. Universidad del Cauca.

Lugar: Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales. Salón de clase.

Fuente: Juan Carlos Varona Albán.

6.2. Características generales de género y aspectos académico-curriculares

Uno de los aspectos importantes durante la realización del estudio realizado, fue el de poder recopilar información que ha permitido analizar la percepción de estudiantes de la Universidad del Cauca respecto a la orientación de cursos sobre género, políticas institucionales, la transversalización de género en el currículo y las experiencias de violencia basada en género (VBG) dentro del campus. A continuación se presenta el análisis realizado en dichos aspectos.

6.2.1. Cursos y cátedras sobre género

Con el análisis de los resultados, fue posible observar que el 37.8% de los encuestados afirma desconocer si existen asignaturas o cursos sobre género, mientras que un 35.3% confirma su existencia; por otra parte, el 26.9% no sabe o no responde. Este resultado indica que, aunque hay esfuerzos para abordar el tema, la enseñanza sobre género no está integrada en los planes curriculares como una asignatura, al menos de

mayor importancia, que involucre su integración en el núcleo de formación como asignatura obligatoria.

Con relación a lo anterior, el 96.2 % de los estudiantes que opinaron tener conocimiento sobre cursos de género que se orientan, confirmaron que los cursos ofrecidos son materias electivas, es decir; de libre elección de los estudiantes, lo cual puede sugerir que no existe dentro de los planes curriculares una asignatura en el campo profesional específico sobre el tema y que éste debe ser abordado como curso complementario/electivo. Sería interesante conocer si los objetivos de curso planteados logran su cometido, al menos en corto y mediano plazo. Este hallazgo es consistente con estudios internacionales que señalan la marginalización de temas de género en los currículos, por ejemplo: el *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2019: Género* de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) presentado en (UNESCO, 2019), destaca que en las universidades se suelen ofrecer cursos sobre género como optativas, lo que limita su alcance a estudiantes interesados, perpetuando el desconocimiento generalizado. En este sentido, se hace necesario integrar el tema de la igualdad de género en los sistemas educativos para promover entornos de aprendizaje más inclusivos y seguros, aunque también es importante plantear que estos cambios no se sugieren que se realicen a la ligera.

Respecto a la formación en temas de género, el 35.6 % opinan que se puede hacer a través de electivas y el 19.3 % opinaron que no era necesario incluir el tema en el currículo académico. Sin embargo, respecto a la transversalización de género en los currículos, fue señalada como necesaria por el 45.1 % de los estudiantes encuestados, lo cual se relaciona con las recomendaciones realizadas por organismos internacionales como la UNESCO (2020c), en su informe: *La inclusión y la igualdad de género: informe sobre inclusión y educación*, enfatiza la importancia de eliminar los prejuicios de género en los planes de estudio y materiales didácticos, y de fomentar entornos de aprendizaje seguros e inclusivos.

6.2.2. Conocimiento de políticas de género

En la actualidad, la Universidad del Cauca cuenta con una política de inclusión (Consejo Superior, 2021), donde en uno de sus apartados se incluye la inclusión basada en género y una ruta de atención a violencias de género y violencias sexuales; con relación a dicha política, el 79.5 % de los encuestados, lamentablemente, dice desconocer su existencia. Esto evidencia la falta de una política de comunicación y enseñanza/aprendizaje a toda la comunidad educativa para la implementación de la política de género en las actividades académicas, investigativas y de interacción social

y lograr el acceso a mecanismos de protección temprana.

En comparación, estudios realizados en otras instituciones educativas muestran que la difusión activa de políticas de género, mediante campañas institucionales y talleres obligatorios, ha incrementado significativamente su conocimiento y utilización. Además, la UNESCO destaca que los gobiernos y las instituciones educativas deben elaborar planes de estudio no discriminatorios y facilitar la formación docente para promover entornos de aprendizaje inclusivos (UNESCO, 2020c).

6.2.3. Violencia basada en género (VBG) en el campus

El 36.5 % de los estudiantes considera que en la universidad se cometen actos de violencia de género, y el 25.2 % asegura haber evidenciado casos de este tipo. Los actos de violencia que indican los estudiantes que se cometen son los siguientes: el 32.6 % menciona la violencia verbal como la más común, seguida de la psicológica (1.6 %). Por otra parte, aunque el 63.9 % afirmó que sí se cometen actos de violencia, prefieren no responder o no opinar; posiblemente podría reflejar una falta de conocimiento de cómo clasificar el tipo de violencia, desinterés o evitar algún tipo de señalamiento. Los escenarios de VBG en el campus universitario pueden incluso ser una de las causas de la deserción de sus estudiantes.

Asimismo, resultó interesante también conocer si además de considerar que en el campus universitario se cometen actos de violencia de género en la realización de actividades académicas, los estudiantes habían *evidenciado* algún acto de violencia de género en la institución; para esto, el 74.8 % de los estudiantes encuestados opinaron que no habían evidenciado violencias de género dentro de la Universidad, y por el contrario, el 25.2 % dijo que sí, donde el 15 % señaló a los profesores como los principales perpetradores de estas violencias, el 8.9 % indicó que fueron estudiantes, y un número reducido, el 1.2 % indicó que fueron administrativos y personal de oficios varios. Por otra parte, el 74.9 % no sabe o no responde, lo cual sugiere que no brindan información por no tener claridad de quién cometió el acto de violencia o no se encuentra dentro de las categorías expuestas como: directivos, contratistas, personal externo a la universidad, o simplemente quieren evitar algún tipo de señalamiento.

Estos datos son preocupantes y coinciden con investigaciones que resaltan que la violencia basada en género (VBG) en instituciones educativas es un problema estructural que requiere atención prioritaria. La UNESCO, en su informe sobre la «Igualdad de género a través de la escuela: proporcionar un entorno de aprendizaje seguro e inclusivo» (UNESCO, 2017b), señala que los gobiernos, las escuelas, los docentes y los alumnos tienen un papel crucial en la creación de entornos de aprendizaje seguros

y libres de discriminación.

6.3. Igualdad: Entre avances y barreras persistentes

El estudio realizado mostró que la igualdad de género es percibida como un objetivo importante, pero todavía se observa una brecha en su implementación efectiva en el campus académico. Es decir, aunque la igualdad de género es percibida como un objetivo fundamental dentro del entorno académico, aún persiste una brecha considerable en su implementación efectiva (Molina-Chávez & López-Lacayo, 2023). A pesar de que tanto estudiantes como personal académico reconocen la importancia de alcanzar la igualdad de género, las políticas y prácticas en el campus parecen no reflejar completamente este compromiso. Esta discrepancia entre la percepción y la acción puede estar relacionada con varios factores estructurales y culturales que aún prevalecen en los ámbitos educativos (Eagly & Wood, 2012). Esto está en línea con estudios internacionales que resaltan la persistencia de desigualdades estructurales. Según Marín y Parra (2022), aunque se han alcanzado logros significativos en términos de acceso, las mujeres y las minorías de género siguen enfrentando barreras en roles de liderazgo y representación. Asimismo, la información recopilada refleja percepciones estudiantiles sobre privilegios de género en actividades académicas, la existencia de condiciones de igualdad, y las actividades enfocadas en promover la igualdad de género dentro de la Universidad del Cauca. Estos datos se contextualizan en un marco comparativo nacional e internacional para identificar áreas clave de intervención y mejora.

6.3.1. Privilegios basados en género en actividades académicas

Respecto a los privilegios basados en género en actividades académicas, el 68.8 % respondió que no ha evidenciado ninguna situación relacionada; sin embargo, el 31.3 % de los estudiantes considera que sí han evidenciado situaciones de privilegio basadas en género en actividades académicas, principalmente en: las aulas de clase (21.7 %), mientras que el 9.1 % los identifica en otras áreas, así como: actividades extracurriculares (2.7 %), prácticas (1.8 %), asesorías (1.6 %) y otros (2.4 %). El 69 % restante que respondió que sí ha evidenciado alguna situación de privilegio, no respondió o no expresó una opinión al respecto. Esta falta de respuesta puede reflejar desconocimiento, miedo a represalias o normalización de estas prácticas. Es importante reconocer que el privilegio de género, como lo discute McIntosh (1989), puede ser sutil y difícil de identificar, particularmente

para quienes se benefician de él.

En un estudio similar realizado en México, Meneses (2020) destaca que los privilegios basados en género están vinculados a dinámicas de poder dentro de las aulas, lo que perpetúa la desigualdad y afecta las oportunidades de aprendizaje. Para desafiar las normas y los prejuicios de género en los entornos educativos, como destaca Luke (2012), se requiere un enfoque integral que aborde el currículo, la pedagogía y la cultura institucional. Por otro lado, investigaciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) sugieren que los entornos educativos con políticas explícitas de igualdad y capacitación docente reducen significativamente estas disparidades (OCDE, 2021). Además, empoderar a los estudiantes y al personal docente para que reconozcan y cuestionen los casos de privilegio basado en el género a través de programas de intervención para testigos, como analizan Banyard et al. (2003), estos escenarios puede contribuir a crear un entorno de aprendizaje más equitativo e inclusivo.

6.3.2. Condiciones de igualdad de género en programas académicos

El 54.6 % de los estudiantes considera que existen condiciones de igualdad de género en sus programas académicos para completar exitosamente su carrera, mientras que un significativo 45.4 % opina lo contrario. Este porcentaje resalta que casi la mitad de los estudiantes perciben barreras relacionadas con el género en su proceso formativo. Esto se relaciona con el estudio desarrollado por Dome (2019) y presentado en el XI Congreso Internacional de investigación y práctica profesional en psicología, que explora cómo los estudiantes perciben las desigualdades de género en el ámbito universitario. En este estudio se vale de una encuesta autoadministrada, donde se recopilieron datos de 170 estudiantes de la Universidad de Buenos Aires, complementada con grupos focales para profundizar en las percepciones y experiencias relacionadas con el género en la educación superior.

En otros estudios como los realizados por Rojas et al. (2018), Molina et al. (2018) y Dome (2019), se han identificado múltiples formas de desigualdad de género en el ámbito académico, entre ellas: la discriminación en el trato durante actividades académicas, el favoritismo basado en género, y el uso de lenguaje discriminatorio que perpetúa estereotipos. Además, se evidencia cómo las prácticas docentes pueden estar influenciadas por prejuicios sociales, afectando la percepción de capacidad y rol de los estudiantes. Estos factores, a menudo invisibilizados o normalizados, limitan la igualdad de oportunidades y refuerzan estructuras de desigualdad tanto

en el entorno educativo como en la sociedad, destacando la necesidad de políticas inclusivas y sensibles al género en las instituciones educativas.

La UNESCO (2020c) subraya que las condiciones de igualdad en los programas educativos no solo deben garantizarse mediante normativas, sino también a través de mecanismos de supervisión y evaluación continua. Universidades en países como Finlandia y Canadá han implementado auditorías de género en sus currículos y prácticas institucionales, identificando áreas críticas y diseñando intervenciones para garantizar la equidad.

En lo que respecta al estudio realizado en la Universidad del Cauca, los resultados ofrecen una visión sobre las áreas donde las desigualdades de género son más visibles o permanecen ocultas, así como sobre la percepción que tienen los estudiantes respecto a estas desigualdades en su entorno académico.

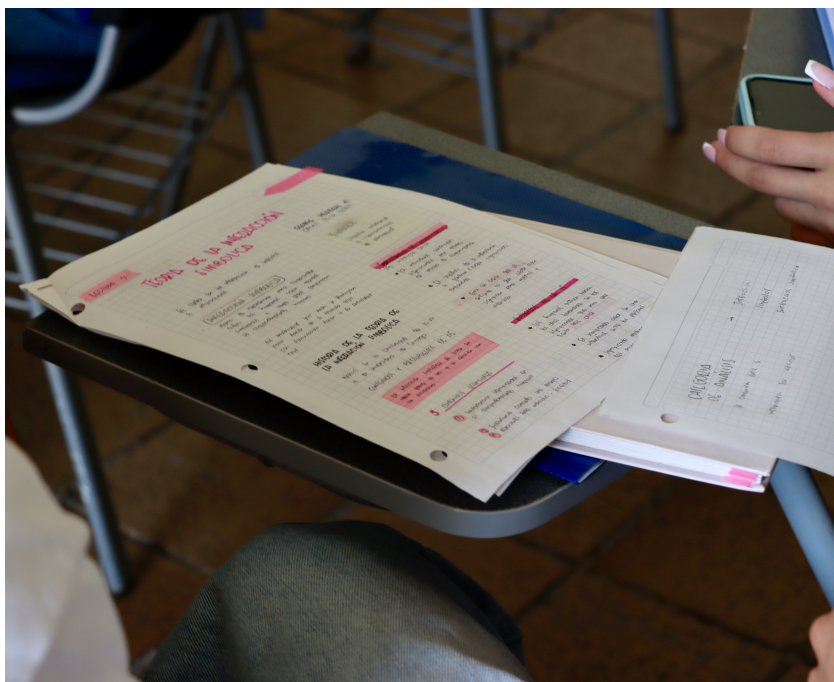


Figura 6.3: Estudiantes de pregrado desarrollando un taller de trabajo en equipo. Universidad del Cauca.

Lugar: Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales. Salón de clase.

Fuente: Juan Carlos Varona Albán.

6.3.3. Actividades enfocadas en igualdad de género

El 68.5 % de los estudiantes afirmó desconocer que sus programas promueven actividades enfocadas en igualdad de género, mientras que un 13.1 % reconoció su existencia y un 18.5 % afirmó que no existen. Esto evidencia una falta de promoción de actividades enfocadas en igualdad de género o un vacío y/o oportunidad de mejora en su implementación.

Entre quienes reconocen actividades relacionadas con la igualdad, el 36.8 % las identificó dentro de las aulas de clase, el 25.7 % en conferencias, el 14 % en campañas de promoción y prevención, el 9.6 % en talleres, el 6.6 % en prácticas y el 7.4 % en otros. Este patrón refleja que las percepciones sobre las acciones relacionadas con la igualdad de género tienden a ser esporádicas y limitadas a ciertas modalidades, sin una integración sistemática en el currículo académico.

Según la UNESCO (2020c), las actividades educativas sobre igualdad de género son más efectivas cuando se integran de forma transversal en los programas académicos y se combinan con acciones extracurriculares, como talleres y campañas de sensibilización. Estas iniciativas deben involucrar a toda la comunidad universitaria, incluidas autoridades, administrativos, docentes y estudiantes. Con relación a esto, en la Universitat Jaume I (2020) se presenta una: *Guía para la integración de la perspectiva de género en las guías docentes de las asignaturas de grado de la Universitat Jaume I*, donde se resalta que la integración debe ser transversal, abarcando desde el diseño de competencias hasta los métodos de evaluación, y complementarse con actividades extracurriculares como talleres y campañas de sensibilización. Por esta razón, es posible advertir que estas iniciativas deben involucrar a toda la comunidad universitaria para garantizar su eficacia.

6.4. Equidad: El reconocimiento de diferencias para superar desigualdades

Los resultados del estudio realizado sugieren que existe una percepción generalizada acerca de que las diferencias de género deben ser reconocidas y abordadas para garantizar la equidad. En este sentido, la equidad no se limita a tratar de garantizar que todos los estudiantes reciban el mismo trato, sino que busca proporcionar los recursos y oportunidades necesarios para que cada individuo pueda alcanzar su máximo potencial, independientemente de su contexto social, económico, cultural o de género (Ministerio de Educación Nacional, 2022). Esto significa que es importante comprender y abordar las disparidades existentes, tales como las derivadas de la clase social, el origen étnico, el género, la discapacidad o la orientación

sexual, entre otras, que pueden influir en las oportunidades de acceso, permanencia y éxito académico. Sin embargo, esta percepción no siempre se traduce en prácticas concretas en la universidad. Esto coincide con investigaciones de Martin (2020) realizadas en Argentina, que muestran que las políticas de equidad en las universidades muchas veces carecen de mecanismos claros de implementación, dejando vacíos que perpetúan prácticas discriminatorias.

A nivel local, la necesidad de medidas diferenciadas en las instituciones educativas es subrayada por la Ley 1257 de 2008 (Congreso de la República de Colombia, 2008), que promueve acciones afirmativas para reducir las brechas de género en Colombia. Sin embargo, en la Universidad del Cauca, la ausencia de programas específicos para apoyar a estudiantes mujeres en carreras STEM refleja un área crítica de mejora; por ejemplo: programas específicos como mentorías y talleres podrían aumentar significativamente la participación femenina en estas áreas.

A partir de los datos analizados, es posible observar percepciones significativas sobre la equidad de género en la Universidad del Cauca; estas incluyen la promoción de actividades relacionadas con la equidad, el acceso equitativo a los recursos del campus y servicios, y la participación estudiantil en iniciativas institucionales. Este análisis se enmarca en un contexto comparativo, utilizando estudios nacionales e internacionales para fundamentar las observaciones.

6.4.1. Promoción de actividades relacionadas con la equidad de género

El 63.8 % de los encuestados considera que los programas académicos no promueven ni desarrollan actividades enfocadas en la equidad de género, mientras que un 36.2 % opina lo contrario. Este resultado indica una falta de integración estructural de la equidad de género en los programas universitarios.

Respecto a lo anterior, Morley (2014) destaca que, a nivel global, las universidades han sido lentas en adoptar la equidad de género como una prioridad institucional, limitándola a actividades extracurriculares en lugar de integrarla en los currículos académicos. Esta situación no solo limita la visibilidad de la equidad de género en el ámbito académico, sino que también impide que los estudiantes desarrollen una comprensión profunda y crítica de las dinámicas de género que influyen en sus disciplinas. Al no incorporar estos temas en los programas de estudio, las universidades pierden la oportunidad de formar profesionales más conscientes y comprometidos con la igualdad de género, perpetuando así estereotipos y desigualdades que podrían ser abordados desde la educa-

ción superior. Además, esta falta de integración puede desincentivar a los estudiantes a involucrarse en cuestiones de equidad, ya que no ven reflejadas estas preocupaciones en su formación académica. Sin embargo, iniciativas exitosas como el programa Athena SWAN en el Reino Unido demuestran que la promoción activa de la equidad puede transformar las dinámicas institucionales, fomentando una cultura inclusiva y equitativa (Advance Higher Education (HE), 2024). Por otra parte, en América Latina, la UNESCO (2020c) subraya la importancia de implementar políticas transversales que incluyan formación obligatoria en equidad de género, tanto para estudiantes como para docentes, como parte de una estrategia para reducir las brechas en el acceso y la representación.

6.4.2. Acceso a recursos y servicios

El 66.3 % de los estudiantes considera que los recursos y servicios de la universidad son accesibles para todos, mientras que un 33.8 % discrepa. Este porcentaje minoritario, pero significativo, sugiere que existen posibles desigualdades estructurales que afectan a ciertos grupos estudiantiles, lo cual puede dificultar el desarrollo de las actividades académicas, investigativas, de interacción social y administrativas al servicio de los estudiantes.

Respecto a la equidad, es crucial realizar una mirada desde la accesibilidad en el entorno universitario para estudiantes con discapacidad; un ejemplo es el informe sobre: «La accesibilidad del entorno universitario y su percepción por parte de los estudiantes con discapacidad» (Observatorio Universidad y Discapacidad, 2010), el cual evaluó la accesibilidad en universidades españolas, considerando el cumplimiento de normativas como la experiencia de estudiantes con discapacidad. Los hallazgos de este informe indicaron que, a pesar de realizar grandes avances, persisten barreras que limitan la plena inclusión de estos estudiantes en la vida universitaria. Por otra parte, también es posible observar que las desigualdades socioeconómicas influyen directamente en el acceso a recursos universitarios, en el estudio realizado por Choi (2018) se analiza cómo el nivel socioeconómico condiciona el rendimiento académico y el acceso a servicios como recursos digitales y programas de apoyo. Estas desigualdades estructurales no solo afectan la experiencia académica, sino que también perpetúan brechas en el desarrollo educativo.

Abordar las desigualdades requiere políticas integrales que consideren las diversas barreras que enfrentan los estudiantes. Es por esto que la implementación de programas de inclusión y la evaluación constante de las políticas de accesibilidad pueden garantizar que todos los estudiantes, independientemente de su condición socioeconómica o discapacidad,

tengan acceso equitativo a los servicios y recursos universitarios. En este sentido, es esencial que las instituciones de educación superior implementen políticas y prácticas inclusivas que aborden las diversas necesidades de su comunidad estudiantil, garantizando así una educación verdaderamente accesible para todos.

6.4.3. Participación en programas de equidad de género

El 92 % de los encuestados señala no haber participado en programas o iniciativas destinadas a promover la equidad de género, lo que sugiere una baja visibilidad o accesibilidad de estas actividades. Esto también puede reflejar un desinterés estudiantil debido a la falta de incentivos o relevancia percibida. Para abordar esto, A. Kezar et al. (2013) sugieren que comprender las motivaciones de los estudiantes e incorporar enfoques interactivos y centrados en el estudiante puede mejorar la participación en iniciativas de diversidad.

Según un informe de UNESCO (2020c), las iniciativas de equidad de género son más efectivas cuando se diseñan con la participación activa de estudiantes y se comunican ampliamente a través de canales institucionales. Además, la promoción de estas actividades debe incluir estrategias como: talleres interactivos, campañas en redes sociales y eventos liderados por estudiantes para aumentar su alcance y participación. Asimismo, aprovechar la influencia de los pares, como analiza Banyard et al. (2003), puede ser una herramienta poderosa para promover la conciencia y cambiar las actitudes relacionadas con la equidad de género. De igual manera, la creación de alianzas y asociaciones entre diversas partes interesadas, como destacan Adams et al. (2007), también puede amplificar el impacto de las iniciativas de equidad de género y crear una cultura de inclusión más sostenible.

6.4.4. Acceso equitativo a servicios universitarios

El 70.6 % de los estudiantes considera que el acceso a los servicios que presta la universidad es equitativo, mientras que un 29.4 % no lo cree. Este resultado es positivo en general, pero la percepción de inequidad persiste entre un porcentaje considerable de estudiantes, lo que podría estar vinculado a experiencias personales o grupales de exclusión. García de Fanelli y Jacinto (2010) analizan cómo las desigualdades socioeconómicas y territoriales afectan el acceso, la permanencia y el éxito académico en la educación superior en la región. El acceso equitativo a servicios universitarios es fundamental para garantizar que todos los estudiantes, independientemente de su origen socioeconómico, raza o género, tengan

las mismas oportunidades de éxito académico y personal. Este concepto implica no solo la eliminación de barreras financieras, sino también la creación de un entorno inclusivo que apoye la diversidad y promueva la igualdad de oportunidades. Según la UNESCO (2016), la educación superior debe ser accesible para todos, lo que incluye la implementación de políticas que favorezcan la inclusión y la equidad. Además, un estudio de Perkins y Neumayer (2014) destaca que las universidades que ofrecen servicios de apoyo, como tutorías y asesoramiento, pueden mejorar significativamente la retención y el rendimiento académico de estudiantes de grupos subrepresentados. Aunque algunas políticas, como las becas y los cupos, han mejorado el acceso para sectores desfavorecidos, estas no han eliminado las disparidades existentes. Los estudiantes de áreas rurales y de bajos ingresos enfrentan barreras significativas, como lo destaca McDough (1997), quien explora cómo la clase social y las escuelas estructuran las oportunidades de acceso a la educación superior. Por su parte, Dynarski (2003) enfatiza además la importancia de los programas de ayuda financiera bien diseñados para aumentar el acceso de los estudiantes de bajos ingresos.

En este sentido, se recomienda un enfoque integral que incluya financiación pública, tutoría personalizada y programas de integración para reducir las desigualdades, destacando la importancia de considerar cuestiones interseccionales como el género, la etnia y el estatus socioeconómico, como lo enfatiza Collins (2019). Al abordar la compleja interacción de estos factores, las instituciones pueden crear un entorno de educación superior más equitativo e inclusivo para todos los estudiantes.

6.5. Inclusión: Diversidad como oportunidad y desafío

Los datos analizados reflejan percepciones mayoritariamente positivas sobre la inclusión de género en la Universidad del Cauca, reconociendo la inclusión como un pilar clave desde la percepción por parte de los estudiantes, donde se hace énfasis en las políticas institucionales, las actividades académicas organizadas por facultades y docentes, y las experiencias de los estudiantes. Sin embargo, los resultados también evidenciaron tensiones relacionadas con la aceptación de identidades de género diversas. La falta de comprensión y apoyo puede llevar a situaciones de discriminación y exclusión, afectando el bienestar emocional y psicológico de las personas con identidades de género diversas (Meyer, 2003). Además, estudios recientes han mostrado que la aceptación social de estas identidades varía significativamente entre diferentes culturas y comunidades, lo que resalta

la necesidad de un enfoque más inclusivo y educativo para abordar estas tensiones Budge et al. (2013). La promoción de políticas inclusivas y la sensibilización sobre la diversidad de género son fundamentales para reducir estas tensiones y fomentar un entorno más acogedor y respetuoso Grant et al. (2011).

Este hallazgo resuena con estudios de Montoya (2015), quien señala que las universidades, aunque declarativamente inclusivas, tienden a mantener prácticas heteronormativas que excluyen o no reconocen a las personas que tienen una identidad trans y no-binaria. Asimismo, el análisis también evidencia áreas de mejora para consolidar prácticas inclusivas en todos los niveles de la comunidad universitaria.

6.5.1. Inclusión institucional

El 86.5 % de los estudiantes encuestados consideran que la universidad es incluyente en sus diversas actividades, independientemente de la identidad de género. Este resultado refleja un impacto positivo de la política de inclusión de la Universidad del Cauca aprobada mediante el Acuerdo 086 de 2021 (Consejo Superior, 2021). Estudios realizados en universidades de América Latina destacan que la implementación de políticas explícitas de inclusión, acompañadas de estrategias de sensibilización y formación, son clave para fomentar entornos educativos diversos e igualitarios (UNESCO, 2020b). Además, investigaciones de la UNESCO (2020a) subrayan que la existencia de políticas inclusivas contribuye significativamente a la percepción de seguridad y respeto entre los estudiantes. Por otra parte, Hurtado et al. (1999) aportan evidencia de que las políticas y prácticas inclusivas pueden incidir positivamente en el éxito de los estudiantes, en particular de aquellos pertenecientes a grupos marginados.

Sin embargo, es importante analizar críticamente cómo estas políticas se traducen en acciones concretas, ya que el 13.5 % de los encuestados todavía perciben acciones de exclusión. Este grupo, aunque minoritario, evidencia desafíos persistentes que pueden estar vinculados a la falta de implementación efectiva en ciertos contextos o a problemas de comunicación institucional. Además, aunque estas percepciones pueden mejorar, también suponen el desafío de afrontar su mejora continua. Al respecto, Crenshaw (1989), resalta que es fundamental tener en cuenta la interseccionalidad y garantizar que las políticas aborden la compleja interacción de la identidad de género con otros aspectos de la identidad social. Asimismo, involucrar a los estudiantes en el desarrollo y la implementación de políticas de inclusión, como sugieren Gurin et al. (2002), puede ayudar a crear estrategias más receptivas y efectivas para fomentar un clima universitario verdaderamente inclusivo.

6.5.2. Inclusión en las facultades

El 86.2 % de los estudiantes reporta que sus respectivas facultades son incluyentes en sus actividades académicas, lo que indica un alineamiento entre las políticas institucionales y su aplicación a nivel facultativo. El estudio realizado por García-Peñalvo et al. (2019) enfatiza la importancia de transversalizar la perspectiva de género en los currículos y actividades académicas como una forma de garantizar la inclusión en todos los niveles educativos. Esto incluye asegurar que el contenido de los cursos refleje diversas perspectivas y experiencias, como lo destaca Gay (2018), promoviendo un sentido de pertenencia para todos los estudiantes.

Sin embargo, un 13.8 % de los encuestados opina que sus facultades no son incluyentes. Este porcentaje, aunque bajo, podría indicar que ciertas unidades académicas necesitan revisar y reforzar sus prácticas para alinear mejor sus esfuerzos con las políticas institucionales de inclusión. Abordar los sesgos sutiles y las microagresiones, como lo analiza Sue (2010), es necesario para crear un entorno verdaderamente inclusivo. Además, promover una cultura de inclusión requiere un esfuerzo colectivo y un compromiso para abordar las barreras sistémicas, como lo enfatiza Bhopal (2018). Al trabajar activamente para crear entornos de aprendizaje inclusivos, las facultades pueden garantizar que todos los estudiantes tengan la oportunidad de prosperar y alcanzar su máximo potencial.

6.5.3. Inclusión en las actividades docentes

El 81.8 % de los estudiantes percibe que los docentes incluyen a todos los estudiantes en las actividades académicas sin importar su identidad de género, lo cual es un indicador positivo. No obstante, el 18.2 % opina que los docentes no son incluyentes, lo que sugiere áreas de mejora en la práctica pedagógica.

El trabajo de Morley (2014) sobre inclusión en la educación superior, destaca que los prejuicios implícitos y las actitudes no inclusivas por parte de los docentes son barreras significativas para garantizar la equidad. Como señala Staats et al. (2017), incluso los educadores bien intencionados pueden tener sesgos inconscientes que pueden afectar sus interacciones con los estudiantes y crear inequidades en el aula. En este mismo sentido, la investigación de V. Tinto (1993) sugiere que la inclusión es fundamental para la retención y el éxito académico de todos los estudiantes, ya que un ambiente inclusivo fomenta la participación activa y el sentido de pertenencia. Por otro lado, un estudio de Garrison y Vaughan (2012) destaca que la formación docente en prácticas inclusivas es esencial para equipar a los educadores con las herramientas necesarias para atender la diversidad en el aula. En este sentido, es crucial que las instituciones

de educación superior implementen políticas y programas de formación que promuevan la inclusión y la equidad, garantizando así que todos los estudiantes tengan la oportunidad de prosperar en su educación.

Para abordar los desafíos persistentes, se recomienda la formación docente en pedagogías inclusivas y la incorporación de estrategias participativas que fomenten la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes. Esta formación debe incluir estrategias para reconocer y mitigar sesgos implícitos, así como crear entornos de aprendizaje que valoren la diversidad y promuevan un sentido de pertenencia para todos los estudiantes (Banks, 2017). Además, incorporar estrategias participativas que fomenten la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, como las descritas por Freeman et al. (2014), puede mejorar la participación de los estudiantes y crear una experiencia de aprendizaje más inclusiva y equitativa.

6.6. Liderazgo: La construcción de referentes diversos

El liderazgo sigue siendo percibido como una actividad asociada al género masculino, lo que refleja patrones históricos de dominación masculina en posiciones de poder. Esto está alineado con Toledo et al. (2014), quienes argumentan que las mujeres enfrentan mayores desafíos para acceder a roles de liderazgo debido a sesgos implícitos y expectativas de género. Esta percepción se basa en estereotipos de género profundamente arraigados que asocian características como la asertividad, la competitividad y la toma de decisiones con lo masculino, mientras que las cualidades tradicionalmente consideradas femeninas, como la empatía y la colaboración, a menudo son desvalorizadas en contextos de liderazgo (Eagly & Carli, 2007). Según un estudio de Faugoo (2024), las mujeres siguen estando subrepresentadas en roles de liderazgo en las universidades, lo que perpetúa la idea de que el liderazgo es un dominio masculino. Un informe de la UNESCO (2017a) señala que la falta de modelos a seguir femeninos en posiciones de liderazgo académico puede desincentivar a las mujeres jóvenes a aspirar a estos roles, perpetuando así el ciclo de desigualdad.

Sin embargo, iniciativas internacionales como el programa Athena SWAN¹ en el Reino Unido, han demostrado que políticas activas de

¹La Carta Athena Swan, creada en 2005, es un marco global que promueve la igualdad de género en la educación superior y la investigación, inicialmente enfocado en apoyar las carreras de mujeres en STEMM (ciencia, tecnología, ingeniería, matemáticas y medicina). Actualmente, aborda la igualdad de género en general. Instituciones y departamentos miembros de Advance HE pueden obtener premios Athena Swan que reconocen sus esfuerzos en este ámbito. Link: <https://www.advance-he.ac.uk/equality->

reconocimiento y promoción de mujeres en liderazgo pueden transformar estas dinámicas. En la Universidad del Cauca, sería beneficioso desarrollar programas similares que no solo identifiquen, sino también capaciten y empoderen a estudiantes y docentes mujeres para asumir roles de liderazgo académico y administrativo.

6.6.1. Fomentar el liderazgo en actividades grupales

Respecto a la formación de liderazgo, el 75.2 % de los estudiantes encuestados opinaron que los docentes en sus actividades académicas fomentan el liderazgo a través de los trabajos en grupo. Los hallazgos coinciden con estudios como los de Avolio et al. (2009), quienes destacan que el aprendizaje activo, como el trabajo en equipo, es fundamental para desarrollar habilidades de liderazgo transformacional. Estos métodos no solo fortalecen competencias interpersonales, sino que también promueven la equidad al proporcionar oportunidades homogéneas para todos los estudiantes. Johnson y Johnson (2009) enfatizan además el papel del aprendizaje colaborativo en el fomento de competencias de liderazgo, particularmente en áreas como la responsabilidad social y la toma de decisiones éticas. Por su parte, Shuffler et al. (2011) brindan ideas para diseñar intervenciones de trabajo en equipo que promuevan específicamente comportamientos de liderazgo transformacional. Sin embargo, y como se observa en los datos, hay un número representativo de estudiantes que perciben que los docentes en sus actividades académicas no fomentan el liderazgo. Según un estudio de Cuesta Moreno y Moreno Mosquera (2021), la calidad de la enseñanza y el estilo de liderazgo de los docentes son factores cruciales que influyen en el desarrollo de habilidades de liderazgo en los estudiantes. Sin embargo, muchos estudiantes sienten que los métodos de enseñanza tradicionales, que a menudo se centran en la transmisión de conocimientos en lugar de en la participación activa y el pensamiento crítico, lo cual limita su capacidad para desarrollar estas habilidades (Brew, 2010).

En el contexto nacional, programas implementados por instituciones colombianas, como la Universidad Nacional de Colombia, han demostrado que las actividades colaborativas pueden ser un vehículo eficaz para la formación de líderes inclusivos. Tobón (2014) analiza el impacto de este tipo de programas en la educación superior colombiana, destacando su contribución al desarrollo del liderazgo. Además, ejemplos internacionales como los presentados por Priest y Gass (2017), demuestran la eficacia del aprendizaje experiencial y los desafíos grupales para fomentar las habilidades de liderazgo.

6.6.2. Formación de liderazgo sin sesgo de género

El 81.3 % de los encuestados afirman que la formación impartida por los docentes en términos de liderazgo no está influenciada por el género de los estudiantes, el 18.7 % por el contrario opinan lo contrario, lo cual refleja un avance en la eliminación de estereotipos de género. Sin embargo, la literatura internacional señala que los sesgos implícitos pueden persistir, incluso en entornos que promueven la igualdad. Según Eagly y Karau (2002), las expectativas sociales asociadas al género pueden influir en cómo se perciben y evalúan las capacidades de liderazgo. Este hallazgo se alinea con el estudio realizado por Moss-Racusin et al. (2012), quienes demostraron que incluso en campos científicos donde la objetividad es muy valorada, los sesgos implícitos pueden favorecer a los estudiantes varones, influyendo en las evaluaciones y las oportunidades. Por su parte, la investigación de Heilman (2012) sobre los estereotipos de género en el lugar de trabajo enfatiza cómo las expectativas sociales pueden crear diferentes estándares para hombres y mujeres en el liderazgo, lo que potencialmente obstaculiza el reconocimiento de las habilidades de liderazgo de las mujeres. En este mismo sentido, es importante destacar que el progreso en la formación docente es alentador; el trabajo de Ridgeway (2011) nos recuerda que los sesgos sutiles y las creencias culturales arraigadas sobre el género pueden persistir incluso en entornos que luchan por la igualdad, estos sesgos inconscientes pueden manifestarse en las expectativas y en los comportamientos hacia los estudiantes, lo que afecta negativamente la calidad de la enseñanza y la igualdad de oportunidades. En este sentido, los estudios recientes refuerzan la necesidad de una formación docente crítica y reflexiva, que no solo aborde los conocimientos académicos, sino también las cuestiones de género y diversidad (Cuesta Moreno & Moreno Mosquera, 2021). Lo anterior subraya la necesidad de un trabajo continuo, vigilancia, intervención y formación constante para que esto se reduzca.

6.6.3. Representación y cuotas de género en liderazgos estudiantiles

A pesar de que el 57.6 % percibe una representación significativa de género en liderazgos estudiantiles, el 42.4 % de los encuestados opinaron lo contrario. En este sentido, es menester destacar que la designación de representación estudiantil se hace desde el mismo estamento, donde se puede inferir que una proporción importante de los estudiantes no siente que exista una representación que incluya a todos por su condición de género o no hay motivación para participar de los procesos representativos por parte de un grupo importante de estudiantes.

Por otra parte, el 64.4 % considera que no existen cuotas de género

que garanticen una equidad formal en estos espacios. Lo anterior se debe, posiblemente, a que son las mismas organizaciones estudiantiles las que deciden o designan a los líderes que los representarán ante los diferentes estamentos. De acuerdo con estudios recientes, la presencia de mujeres en cargos de decisión en el ámbito académico sigue siendo limitada, y sus oportunidades de ascenso son frecuentemente condicionadas por factores como el sesgo de género, la sobrecarga de responsabilidades docentes y familiares, y la persistencia de estructuras patriarcales que aún dominan muchas instituciones académicas (Ruiz, 2021).

La investigación de Ruiz (2021) también señala que, aunque las universidades promueven la igualdad formal de género a través de políticas y marcos normativos, estas iniciativas no se traducen siempre en cambios estructurales efectivos. Las cuotas de género, que han demostrado ser una herramienta eficaz para aumentar la representación femenina en otros ámbitos, como la política, no se aplican de manera sistemática en el ámbito universitario, lo que contribuye a una baja representación de mujeres en puestos de liderazgo y toma de decisiones.

Esta disparidad entre la representación percibida y la falta de mecanismos formales de equidad se podría entender mejor a través de la perspectiva de la teoría del liderazgo. Como sostiene Northouse (2021) en su libro: *Leadership: Theory and practice*, el liderazgo no se trata simplemente de rasgos o posiciones individuales, sino de un proceso complejo influenciado por las estructuras sociales y la dinámica del poder. Su exploración de varias teorías del liderazgo, incluidas las que examinan el género y la diversidad, podría proporcionar un marco para analizar cómo las estructuras de poder tradicionales a menudo reflejan estructuras de poder tradicionales que pueden perpetuar las desigualdades dentro de las organizaciones a pesar de la representación aparente (Amis et al., 2020).

Comprender estos fundamentos teóricos puede ser crucial para desarrollar e implementar estrategias efectivas, por ejemplo: cuotas de género utilizadas para promover el liderazgo inclusivo y desafiar el *statu quo*.

6.6.4. Autoconfianza y motivación para roles de liderazgo

El nivel de autoconfianza y motivación por roles de liderazgo reportado por los estudiantes fue del 55.1 % en nivel medio, lo anterior es un indicativo de que los estudiantes no se sienten confiados para asumir acciones de liderazgo, y 39.1 % en nivel alto, este es un indicativo de un contexto favorable para el desarrollo de liderazgo. Esto coincide con la investigación que destaca la importancia de la autoeficacia en el liderazgo, como lo ejemplifica el trabajo de Bandura (1997), que enfatiza el papel de la

creencia en las propias capacidades. Sin embargo, el número de estudiantes en el nivel medio y bajo en participación en roles de liderazgo estudiantil identificada en el estudio realizado es apenas del 13.5 %, lo que refleja una posible desconexión entre la autoconfianza y el compromiso real; esto pone en evidencia que no existe una motivación para asumir un rol de liderazgo estudiantil, y quizá esa autopercepción deba ser estudiada más a fondo. Por otra parte, aquellos que respondieron afirmativamente haber aspirado a algún rol de liderazgo estudiantil en la universidad, el 26.8 % opina que se ha encontrado con situaciones que no les han permitido acceder a dicho rol. Por el contrario, el 73.2 % opina que no ha encontrado ningún obstáculo o barrera para acceder a dichos derechos, escenario positivo para la universidad.

Con relación a lo anterior, Avolio et al. (2009) sugieren que la autoconfianza es clave para la participación en el liderazgo, otros factores pueden estar obstaculizando esta relación, por ejemplo: Avolio et al. (2009) destacan que la autoeficacia, o la creencia en la propia capacidad para liderar de manera eficaz, es una base fundamental para un liderazgo exitoso, y que los líderes con una alta autoeficacia tienen más probabilidades de establecer metas desafiantes, perseverar frente a los obstáculos y, en última instancia, lograr los resultados deseados. Asimismo, Baumeister et al. (1994) encontraron que si bien una alta autoestima puede promover la plasticidad conductual, las personas pueden requerir motivadores externos o incentivos para traducir la confianza en acción, lo que resalta la necesidad de considerar el papel de las habilidades motivacionales en el desarrollo del liderazgo.

Por otra parte, Eagly y Karau (2002) destacan la importancia de la autodeterminación en la eficacia del liderazgo de las mujeres, y sugieren que fomentar la autonomía y el *sentido de agencia*² puede ser crucial para alentar la participación en el liderazgo. Además, A. Kezar et al. (2013) destacan la importancia de crear entornos universitarios propicios donde los estudiantes puedan desarrollar habilidades de liderazgo a través de diversas oportunidades, como organizaciones estudiantiles, participación comunitaria y programas de tutoría. También destacan la necesidad de abordar las barreras que impiden que los estudiantes participen en roles de liderazgo, como la falta de recursos, el acceso limitado a redes y el apoyo institucional insuficiente.

Frente al liderazgo estudiantil individual, el 52.3 % opina que no ha identificado escenarios en los que hayan podido participar como líder,

²Según Pereira-Perdomo y Zúñiga-Iturra (2020), el *sentido de agencia* puede ser definido como la experiencia de control en el inicio o generación de una acción propia, es decir; el reconocimiento de uno mismo como su agente.

en un porcentaje inferior, 47.7 % piensa que sí lo ha tenido. En muchas ocasiones, el liderazgo depende de si los estudiantes pertenecen o no a las diferentes organizaciones estudiantiles, esto resalta la importancia de brindar oportunidades de liderazgo diversas para todos los estudiantes, no solo para aquellos involucrados en organizaciones formales. Como sugiere Astin (1993), la participación en actividades extracurriculares puede contribuir significativamente al desarrollo del liderazgo al ofrecer oportunidades para practicar habilidades de liderazgo y desarrollar la autoconfianza. Además, Komives et al. (2005) enfatizan aún más el papel de estas experiencias en la formación de la identidad de liderazgo de los estudiantes.

En el contexto colombiano, M. J. Quintero y Hernández (2019) encontraron que las organizaciones estudiantiles juegan un papel crucial en el fomento del desarrollo del liderazgo y el compromiso cívico entre los estudiantes universitarios. Sin embargo, es esencial crear programas de liderazgo inclusivos que atiendan a estudiantes diversos y reconozcan diferentes estilos de liderazgo, como lo defienden también A. J. Kezar y Holcombe (2017). Al ofrecer una gama más amplia de vías de liderazgo, las instituciones pueden empoderar a más estudiantes para que desarrollen su potencial de liderazgo y contribuyan a sus comunidades.

6.6.5. Barreras percibidas y limitaciones de género

Aunque la mayoría de los estudiantes (83.7 %) no considera que el género sea un obstáculo para desempeñar roles de liderazgo, el 16.3 % restante resalta que las barreras de género persisten. Lo anterior refleja un fenómeno complejo que está profundamente arraigado en las estructuras de poder y la cultura en las instituciones académicas. A pesar de los avances en la inclusión de mujeres en el ámbito académico, las investigaciones actuales indican que las mujeres siguen enfrentando obstáculos significativos para acceder a puestos de liderazgo en las universidades, tales como rectorías, decanaturas y direcciones de departamentos. Entre estos obstáculos se destacan los sesgos implícitos de género, la falta de mentores en posiciones de poder, y la percepción de que las mujeres son menos competentes para liderar que sus contrapartes masculinas (Eagly & Carli, 2007).

En cuanto al liderazgo como profesional, los estudiantes piensan que no hay una limitante basada en género (76.7 %), por el contrario, el 23.3 % piensa que sí las hay, en cierta medida porque se considera que existen carreras para ser ejercidas por hombres o por mujeres, lo que puede resultar consistente con estudios que muestran que las mujeres, en particular, enfrentan mayores desafíos para acceder a posiciones de

liderazgo debido a barreras estructurales y culturales (Catalyst, 2024)³, por ejemplo: Heilman (2012) demuestra cómo los sesgos y estereotipos implícitos pueden perjudicar a las mujeres incluso en ausencia de discriminación manifiesta. Por su parte, Eagly y Carli (2007) argumentan además que las expectativas sociales sobre el liderazgo a menudo crean dobles vínculos para las mujeres, es decir; *malo si lo haces, malo si no lo haces*, lo que limita su capacidad para liderar de manera efectiva.

Por otra parte, Crenshaw (1989) destaca la importancia de considerar la interseccionalidad, ya que las mujeres de grupos marginados pueden encontrar barreras combinadas debido a la interacción del género con otras identidades sociales. La investigación de Ibarra et al. (2010) enfatiza el papel crucial de la tutoría y el patrocinio en el avance profesional, señalando que las mujeres a menudo tienen menos acceso a estas oportunidades. Además, el fenómeno del “acantilado de cristal”, como lo describen Ryan y Haslam (2005), sugiere que las mujeres suelen ocupar puestos de liderazgo precarios, lo que las prepara para el fracaso. Biernat y Fuegen (2001), destacan que el desempeño de liderazgo de las mujeres puede ser juzgado con mayor dureza debido a las expectativas de género. Los desafíos de equilibrar el trabajo y la vida familiar, como analizan Eagly y Carli (2007), también pueden afectar desproporcionadamente las aspiraciones de liderazgo de las mujeres. Por último, Lockwood (2006) destaca la importancia de los modelos femeninos a seguir para inspirar y motivar a las mujeres jóvenes a asumir roles de liderazgo.

Los hallazgos del estudio destacan la persistencia de barreras de género al liderazgo a pesar de una mayor conciencia, lo que subraya la necesidad de intervenciones sistémicas. En consonancia con esto, el Consejo Presidencial para la Equidad de la Mujer (Secretaría Distrital de la Mujer, 2021a) enfatiza la necesidad urgente del diseño e implementación de políticas públicas que garanticen la igualdad de oportunidades en todos los niveles educativos.

En lo que respecta a la Universidad del Cauca, esto podría incluir iniciativas como: promover currículos con equilibrio de género y su participación equitativa en áreas administrativas, alentar la participación de las mujeres y estudiantes en los campos STEM, abordar la violencia de género en las facultades y programas, brindar capacitación en liderazgo y habilidades como la autoconfianza, seguridad, autoeficacia, sentido de agencia, entre otros. Al implementar tales políticas, la universidad podría

³Catalyst.org es una organización global sin fines de lucro dedicado a acelerar el progreso de las mujeres en el lugar de trabajo. Ofrece investigaciones, perspectivas y recursos sobre temas como la igualdad de género, el liderazgo inclusivo y el antirracismo para ayudar a las organizaciones a crear lugares de trabajo más equitativos.

crear entornos más equitativos donde todos los estudiantes, independientemente de su género, tengan la oportunidad de desarrollar su potencial de liderazgo.

6.6.6. Perspectiva profesional y liderazgo

El 76.7 % de los encuestados considera que el liderazgo profesional no está determinado por el género, una visión alineada con esfuerzos globales para eliminar la segregación de género en el mercado laboral. Sin embargo, el 23.3 % que percibe limitantes basadas en género señala una persistencia de roles estereotipados que asocian ciertas profesiones con géneros específicos, una realidad documentada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (OCDE, 2017). Estas percepciones de desigualdad están fuertemente influenciadas por normas sociales y culturales que refuerzan la idea de que ciertos campos profesionales son más adecuados para hombres o mujeres. Las mujeres, por ejemplo, tienden a estar menos representadas en áreas de ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM), mientras que los hombres enfrentan presiones para evitar carreras en campos tradicionalmente asociados con el cuidado, como la enseñanza o la enfermería (Ceci et al., 2009). Además, las representaciones mediáticas y los discursos familiares juegan un papel crucial en la perpetuación de estos estereotipos (García Garza, 2022). Esta persistencia está respaldada por investigaciones como la de Koenig et al. (2011), que demuestran que los estereotipos de género siguen influyendo en las percepciones sobre el liderazgo, a menudo favoreciendo a los hombres.

Si bien Eagly et al. (2003) encontraron que las mujeres pueden ser más propensas a adoptar estilos de liderazgo colaborativos y de apoyo, las organizaciones deben trabajar activamente para mitigar el sesgo de género en los procesos de contratación y promoción, como lo destacan Dobbin y Kalev (2016). Promover la diversidad de género en el liderazgo no solo es una cuestión de equidad, sino que también beneficia el desempeño organizacional, como lo evidencia la investigación de McKinsey & Company (2020). En este sentido, y con base en lo anterior, crear culturas organizacionales inclusivas es crucial para desafiar estos sesgos y promover la igualdad de género en el liderazgo.

6.7. Género: Permanencia y deserción en la educación

El análisis muestra que el 55.3 % de la población estudiantil se identifica como mujer cisgénero, y el 2.2 % pertenece a la comunidad LGTBIQA+.

En el ámbito de la educación superior, el género sigue siendo un factor determinante en las tasas de permanencia y deserción. A pesar de los avances en términos de acceso a la educación para mujeres, especialmente en las últimas décadas, persisten diferencias significativas en la permanencia y culminación de los estudios entre géneros. Las mujeres continúan enfrentando obstáculos, tanto estructurales como culturales, que afectan su permanencia en la educación superior. En este sentido, la persistencia en la educación superior no solo depende de factores académicos, sino de un complejo entramado de condiciones sociales, familiares y económicas que afectan de manera diferente a hombres y mujeres. La implementación de políticas de apoyo que consideren las necesidades específicas de cada género podría ser clave para reducir las tasas de deserción y garantizar una mayor equidad en el acceso y permanencia en la educación superior (S. C. Guerrero & Espejo, 2024). Estos datos reflejan una diversidad creciente dentro de la institución, destacando la necesidad de políticas inclusivas que aseguren no solo el acceso, sino también la permanencia de estas poblaciones en la educación superior.

6.7.1. Desafíos de la permanencia en la educación superior

En el estudio realizado se evidencia una diversidad creciente dentro de la universidad, pero también plantea la necesidad de políticas que aseguren la equidad en el acceso y permanencia de estas poblaciones. En lo que respecta a la permanencia en la educación superior, uno de los mayores retos/desafíos en Colombia y el mundo es el de garantizar la permanencia en las poblaciones más vulnerables. Según datos del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (Ministerio de Educación Nacional, 2024) y Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) (2021), la tasa de deserción universitaria promedio en el país es del 42 %, siendo más alta entre estudiantes de los primeros semestres y aquellos provenientes de contextos socioeconómicos bajos. En el caso de mujeres y personas LGTBIQA+, algunos desafíos pueden ser mayores debido a factores como:

- **Discriminación por género e identidad:** un 36.7 % de los estudiantes encuestados en la Universidad del Cauca señala que las situaciones adversas relacionadas con género pueden influir en la decisión de abandonar la carrera.
- **Falta de apoyo institucional:** Las políticas de inclusión en muchas universidades, aunque bien intencionadas, carecen de mecanismos eficaces para abordar las necesidades específicas de las minorías de género.

- **Desafíos económicos:** el 41.6 % de los estudiantes de la Universidad del Cauca proviene de estratos socioeconómicos bajos, lo que refuerza la necesidad de becas y subsidios que permitan a estos estudiantes continuar sus estudios. Este desafío está en consonancia con el presentado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) (2021), el cual establece prestar atención a las condiciones económicas de los estudiantes de bajos ingresos, quienes pueden enfrentar dificultades para financiar su educación, lo que aumenta el riesgo de abandono.
- **Responsabilidad en la transformación hacia la igualdad de género,** el 85,8 % de los estudiantes encuestados en la Universidad del Cauca considera que administrativos, profesores y estudiantes deben asumir conjuntamente la responsabilidad de liderar la transformación en temas de igualdad, inclusión y liderazgo de género. Este enfoque colectivo es consistente con las recomendaciones de la UNESCO, que subraya la importancia de un liderazgo compartido para implementar cambios culturales y estructurales en las instituciones educativas (UNESCO, 2017b).
- **Falta de apoyo psicosocial:** la ausencia de recursos como asesoría psicológica o redes de apoyo afecta negativamente a los estudiantes que enfrentan estrés académico o discriminación.
- **Notas académicas bajas:** menores notas académicas en promedio y padres con menor educación e inferiores ingresos (Moyano, 2020).
- **Menor interacción:** estudiantes con un menor nivel de interacción con el claustro de profesores y con otros estudiantes tienen mayor probabilidad de abandonar (Moyano, 2020).
- **Inmersión universitaria inadecuada:** Tinto (1993) afirma que la deserción puede surgir también por la dificultad que tienen algunos estudiantes para lograr una adecuada inmersión en la vida universitaria. Estos y otros factores de riesgo deben ser analizados para la creación de mecanismos y programas que permitan disminuir la deserción estudiantil y mejorar la permanencia de comunidades o sectores estudiantil con mayor riesgo.

6.7.2. Sistemas de alerta temprana (SAT) como mecanismo para la prevención de la deserción

Como mecanismo de prevención a los riesgos de deserción o abandono estudiantil, algunos estudios subrayan que los sistemas de alerta temprana (SAT) y las intervenciones personalizadas son herramientas clave para reducir la deserción; por ejemplo: en (UNESCO, 2021), se comparte la preocupación sobre el incremento del abandono estudiantil; para esto, se destacan los esfuerzos realizados por distintos países en el desarrollo de

un sistema SAT para prevenir la deserción estudiantil. Este estudio es interesante porque destaca las características del sistema SAT desarrollado, en qué consiste, lógica de funcionamiento, datos y mecanismos para la generación de alertas y los vínculos que genera con los sistemas de información para apoyar la gestión educativa (SIGED). Si bien el estudio se enfoca en la deserción escolar, presenta un referente interesante al destacar los modelos en los cuales se pueden organizar los SAT, entre ellos:

- **Modelos basados en conocimiento experto o indicadores:** con este enfoque se pretende identificar estudiantes en riesgo de abandonar sus estudios mediante indicadores específicos, como la asistencia. Estableciendo umbrales de riesgo, como faltar a clases al menos un día por semana durante cuatro semanas consecutivas, se determina qué estudiantes enfrentan mayor probabilidad de deserción.
- **Modelos basados en análisis de datos utilizando técnicas de aprendizaje automático (machine learning):** los modelos basados en aprendizaje automático analizan grandes volúmenes de datos para calcular la probabilidad de abandono escolar de cada estudiante, utilizando información previa sobre sus trayectorias y abandonos anteriores. Estos algoritmos se mejoran automáticamente al incorporar nuevos datos.

En UNESCO (2021) también se describen las variables contempladas en los SAT de 9 países, entre ellos: Belice, Chile, Colombia, Costa Rica, Honduras, Panamá, Perú, El Salvador y Uruguay. Para el caso de Colombia, las variables de riesgo asociadas al abandono escolar se organizan en 4 categorías de la siguiente manera: (i) Individuales: desempeño académico, asistencia, aspectos emocionales y de conducta, trayectoria educativa (interrupciones o repitencia), (ii) Familiares: embarazo adolescente o tareas de cuidado y entorno social y familiar (nivel educativo de sus padres, situaciones de desempleo, mudanza), (iii) Institucionales: clima escolar (acoso escolar, discriminación) y condiciones edilicias o hacinamiento, y (iv) de contexto: condiciones de vulnerabilidad (migración, explotación sexual, trata de personas, trabajo infantil y adolescente). En el estudio se resaltan otras características de los SAT que podrían resultar interesantes analizar para estudios en las Instituciones de Educación Superior (IES).

Capítulo 7

Reflexiones finales

El siguiente Capítulo 7 presenta un análisis crítico del estudio realizado, para esto, se presentan los posibles sesgos de: muestreo, deseabilidad social, recuerdo, de los investigadores y sesgos de información, junto con las estrategias implementadas para mitigarlos. Asimismo, se presentan las limitaciones de la investigación, así como: diseño no experimental y carácter exploratorio, generalización a otras universidades, naturaleza transversal del estudio, dependencia de auto-informes y el hecho de generar un instrumento nuevo que permitiría conocer las percepciones de los estudiantes encuestados. Además, se presentan algunas recomendaciones concretas para la Universidad del Cauca, en áreas clave como aspectos: sociodemográficos, académicos, igualdad, equidad, inclusión y liderazgo, esto permitirá a la universidad avanzar hacia un entorno más inclusivo. Finalmente, se resumen los hallazgos, se reflexiona sobre la importancia de la temática y se plantean líneas de investigación futuras para continuar profundizando en este campo, subrayando el compromiso de este trabajo con la construcción de una comunidad universitaria más justa y equitativa.

7.1. Sesgos y limitaciones

El presente estudio, aunque riguroso en su diseño y ejecución, no está exento de limitaciones y posibles sesgos que deben ser considerados al interpretar los resultados. Es por esto que a continuación se describen los aspectos más relevantes que fueron considerados como sesgos y limitaciones del proyecto:

- **Sesgo de muestreo.** Aunque se utilizó un muestreo aleatorio por conglomerados, la participación fue voluntaria, lo que introducía un

posible sesgo de autoselección, en este sentido, es posible que los estudiantes que decidieron participar tuvieran opiniones o experiencias particulares sobre igualdad, equidad, inclusión y liderazgo de género, diferentes a las de aquellos que optaron por no participar. Esto podría afectar la generalización de los resultados de toda la población estudiantil perteneciente a las cinco facultades tenidas en cuenta. En esta segunda Fase del proyecto, se tuvo un incremento considerable del número de respuestas obtenidas (1.040), además de una participación más grande de facultades, se pasó de 1 facultad a cinco facultades en total, logrando una participación mucho más grande de estudiantes, esto se logró gracias a los comunicados a través de los correos electrónicos como canal de difusión, y al valioso apoyo de los estudiantes de los semilleros anexos al proyecto realizando saloneos. El saloneo literalmente estuvo enfocado en visitar los salones y cursos de cada semestre de cada programa académico en cada facultad y para motivar la participación, se rifaron algunos implementos académicos entre los participantes. Con la experiencia adquirida, se espera que en posteriores y futuras versiones de este proyecto el número de participaciones sea mayor.

- **Sesgo de deseabilidad social.** Dado que el estudio trata temas sensibles como la igualdad, equidad, inclusión y liderazgo de género, existía la posibilidad de que los participantes hayan respondido a las preguntas del cuestionario de acuerdo con lo que consideran socialmente aceptable o deseable, en lugar de expresar sus verdaderas percepciones. Esto podría llevar a una sobreestimación de las percepciones positivas o a una subestimación de las experiencias negativas, para esto, se garantizó la total confidencialidad de los datos y las respuestas de los participantes, es decir; un anonimato completo. Asimismo, en el diseño del instrumento para conocer y evaluar la percepción de los estudiantes, se tuvo en cuenta el diseño de preguntas indirectas, menos intrusivas y neutrales, así como el uso de escalas de Likert más sutiles. Por otra parte, se garantizó el tiempo suficiente para responder el instrumento, de esta manera, los estudiantes tuvieron el tiempo necesario para responder con calma y la suficiente honestidad, sin presiones. Otro de los aspectos tenidos en cuenta fue la prueba piloto realizada en la primera versión (Fase 1) del proyecto y la consideración del sesgo en la interpretación de los resultados.
- **Sesgo de recuerdo.** La precisión de las respuestas a algunas preguntas del cuestionario, especialmente aquellas relacionadas con experiencias pasadas (como la pregunta sobre situaciones de pri-

vilegio o violencia de género), podría haber sido afectada por la capacidad de los participantes para recordar con exactitud los eventos en cuestión. Para minimizar este sesgo, se pudo contar con el tiempo necesario para que los estudiantes pudieran abordar y responder con tranquilidad y sinceridad estas preguntas.

- **Sesgo del investigador.** A pesar de la validación por expertos y la prueba piloto, el diseño del instrumento y la interpretación de los resultados pudieron estar influenciados por la perspectiva de los investigadores, y aunque se buscó la objetividad, es posible que algunos sesgos inconscientes permearan el proceso de investigación. Para minimizar este sesgo, la revisión continua y constante por cada uno de los investigadores fue vital, para esto, se adoptaron roles de escritor y revisores, donde uno de los investigadores avanzaba en el desarrollo de una sección del proyecto y los otros complementaban y/o revisaban, sugiriendo cambios y mejoras donde fuese necesario, este enfoque de trabajo ha funcionado bien no sólo para esta fase del proyecto sino también para la anterior.
- **Sesgo de información.** Considerando que el instrumento fue auto-administrado a través de Google Forms, pudo existir un sesgo en la interpretación de las preguntas por parte de los encuestados, lo que podría haber afectado la validez interna del estudio. Además, el uso de una escala de Likert podría limitar la capacidad de los encuestados para expresar la complejidad de sus opiniones. Para minimizar este sesgo, se llevó a cabo una evaluación del instrumento de percepción por expertos, quienes sugirieron cambios y mejoras en las preguntas, así como en las escalas, asimismo, otras oportunidades de mejora surgieron en la prueba piloto. Por otra parte, y dado que los datos presentados en este obra corresponden a la Fase 2, el instrumento de percepción incluye las sugerencias y mejoras encontradas de la Fase 1, esperamos también incluir mejoras al instrumento en una posterior Fase en el futuro.

A continuación se destacan algunas limitaciones del estudio y que consideramos importantes compartir:

- **Diseño no experimental y carácter exploratorio.** El carácter exploratorio y no experimental del estudio limita la posibilidad de establecer relaciones causales entre las variables estudiadas. Los hallazgos permiten identificar asociaciones y percepciones, pero no determinar las causas subyacentes de las mismas.
- **Generalización a otras universidades.** El estudio se realizó en la Universidad del Cauca, en Colombia, sede Popayán, y aunque

los resultados podrían ser considerados valiosos para comprender el contexto específico de esta institución, la generalización a otras universidades, especialmente aquellas con diferentes características socioculturales o en otras ciudades y países, debe hacerse con cautela.

- **Naturaleza transversal del estudio.** La recolección de datos se realizó en un momento específico del tiempo, lo que permite obtener una “fotografía” de las percepciones de los estudiantes en un determinado momento, sin embargo, y por obvias razones, este enfoque no permite capturar cambios o evoluciones en las percepciones a lo largo del tiempo.
- **Dependencia de auto-informes.** La metodología se basa en la auto-percepción de los estudiantes, lo que inherentemente está sujeto a la subjetividad individual, y como limitación del estudio, es importante mencionar que no se utilizaron medidas objetivas o externas para corroborar las percepciones reportadas.
- **Instrumento nuevo.** Considerando que el instrumento fue creado para el estudio, y a pesar de su proceso de validación, el instrumento se sigue considerando como una limitante, principalmente, porque aunque hay un estudio previo, se requieren más estudios previos sobre su fiabilidad y validez.

Es importante tener en cuenta que los sesgos y limitaciones mencionados no invalidan los resultados del estudio, sino que enmarcan su interpretación y sugieren la necesidad de futuras investigaciones que puedan complementar y profundizar en los hallazgos aquí presentados. Los resultados de este estudio deben ser interpretados como una aproximación a la comprensión de las percepciones estudiantiles sobre la igualdad, equidad, inclusión y liderazgo de género en la Universidad del Cauca, los cuales proporcionan una base sólida para la formulación de políticas y estrategias que promuevan un ambiente universitario más inclusivo y equitativo.

7.2. Recomendaciones para la Universidad del Cauca

A partir de los datos analizados, se proponen algunas recomendaciones de acuerdo con cada una de las variables abordadas en este estudio y que fueron analizadas en el análisis de los resultados presentado en el Capítulo 6.

- Respecto a los aspectos socio-demográficos, académicos y/o curriculares, se recomienda:

1. **Implementar un sistema de monitoreo de riesgo o sistema de alerta temprana (SAT).** Inspirado en las estrategias verificadas en universidades de Estados Unidos y Europa, este sistema debe identificar a los estudiantes en riesgo de abandono mediante indicadores como rendimiento académico, asistencia y participación en actividades extracurriculares.
 2. **Ampliar servicios de apoyo financiero.** Ofrecer becas específicas para mujeres y personas LGTBIQA+ en áreas STEM, siguiendo el ejemplo de programas internacionales exitosos.
 3. **Fortalecer los servicios psicosociales.** Crear un centro de bienestar estudiantil que combine asesoramiento psicológico con talleres de manejo de estrés y habilidades académicas.
 4. **Promover redes de mentoría.** Establecer programas liderados por docentes y egresados para acompañar a estudiantes en su trayectoria académica.
- Respecto a la igualdad, se recomienda:
1. **Auditorías de género.** Realizar un diagnóstico detallado de las condiciones de igualdad en los programas académicos y actividades extracurriculares para identificar barreras y áreas de mejora.
 2. **Capacitación docente.** Implementar programas de formación en igualdad de género para docentes, enfocados en promover un ambiente inclusivo dentro de las aulas.
 3. **Integración transversal.** Diseñar una política curricular de género que permita incorporar la perspectiva de género en todos los currículos y microcurrículos académicos, siguiendo ejemplos exitosos como el de la Universidad Autónoma de Barcelona, que ha diseñado guías específicas para transversalizar la igualdad en sus programas (García-Peñalvo et al., 2019).
 4. **Campañas de sensibilización.** Promover campañas permanentes que informen sobre las actividades relacionadas con igualdad de género y las oportunidades para participar en ellas.
 5. **Sistemas de monitoreo y evaluación.** Establecer mecanismos de evaluación periódica para medir el impacto de estas actividades y ajustar estrategias según sea necesario.
- Respecto a la equidad, se recomienda:
1. **Auditorías de equidad.** Realizar análisis internos periódicos para identificar y abordar las barreras de acceso a servicios y actividades relacionadas con la equidad de género.
 2. **Promoción de programas de equidad.** Diseñar e implementar campañas efectivas para visibilizar las iniciativas existentes

y fomentar la participación estudiantil.

3. **Integración transversal.** Incorporar la equidad de género como un eje transversal en todos los programas académicos y currículos, siguiendo modelos exitosos como Athena SWAN¹.
 4. **Capacitación institucional.** Ofrecer formación obligatoria en temas de equidad de género para estudiantes, docentes y administrativos, basada en pedagogías inclusivas.
 5. **Participación estudiantil.** Establecer consejos o comités liderados por estudiantes para co-crear iniciativas y programas enfocados en la equidad.
- Respecto a la inclusión, se recomienda:
1. **Monitoreo continuo de políticas de inclusión.** Realizar auditorías periódicas para evaluar la implementación de la política de inclusión, identificando áreas críticas y diseñando planes de acción específicos de mejora continua.
 2. **Capacitación docente.** Diseñar programas obligatorios de formación en pedagogías inclusivas y sensibilización en temas de género para garantizar que todos los profesores implementen prácticas incluyentes.
 3. **Fomentar la participación estudiantil.** Crear espacios de diálogo entre estudiantes, docentes y administradores para identificar barreras específicas y co-crear soluciones inclusivas.
 4. **Transversalizar la perspectiva de género.** Integrar principios de equidad e inclusión en todas las actividades curriculares y extracurriculares, asegurando una experiencia educativa igualitaria y respetuosa.
- Respecto al liderazgo, se recomienda:
1. **Fomentar políticas de cuotas de género.** Implementar cuotas en liderazgos estudiantiles para garantizar la representación equitativa, siguiendo ejemplos exitosos en Europa.
 2. **Capacitaciones en liderazgo inclusivo.** Diseñar programas de formación docente que incluyan enfoques de liderazgo inclusivo, basados en metodologías activas y aprendizaje grupal.
 3. **Fortalecer redes de apoyo.** Crear espacios para que estudiantes con baja autoconfianza desarrollen habilidades de liderazgo mediante mentorías y talleres especializados.
 4. **Monitorear y evaluar el impacto de políticas de género.** Realizar estudios periódicos que analicen la efectividad de políticas inclusivas en liderazgos estudiantiles.

¹<https://www.advance-he.ac.uk/equality-charters/athena-swan-charter>

7.3. Conclusiones y trabajo futuro

Este estudio ha explorado las percepciones de los estudiantes de la Universidad del Cauca sobre la igualdad, equidad, inclusión y liderazgo con enfoque de género, revelando un panorama complejo y multifacético, y si bien se evidencian avances en la conciencia sobre la importancia de estos temas, también persisten desafíos que requieren atención y acción.

A partir de los resultados y su posterior análisis, ha sido posible observar a una comunidad estudiantil diversa, con una presencia significativa de mujeres y una creciente representación de identidades de género no-binarias; sin embargo, esta diversidad no siempre se traduce en una experiencia equitativa e inclusiva para todos.

La percepción de desigualdad en el acceso a recursos y oportunidades, especialmente en áreas como las STEM, subraya la necesidad de una mayor equidad. La baja participación en programas de equidad de género y la persistencia de la violencia de género en el campus evidencian la necesidad de fortalecer las políticas y estrategias institucionales, especialmente en lo que respecta a su difusión y socialización, dado que, aunque existe una política de inclusión institucional, un porcentaje considerable de estudiantes aún percibe situaciones de exclusión en diferentes ámbitos de la vida universitaria. En este sentido, es fundamental que la Universidad del Cauca promueva una cultura de inclusión genuina, donde la diversidad sea valorada y celebrada, y donde todos los estudiantes se sientan seguros, respetados y con igualdad de oportunidades para participar y desarrollarse plenamente. Lo anterior podría implicar diversas formas de atender estos aspectos, por ejemplo: asegurar que la diversidad de género e identidades se refleje en todos los ámbitos de la vida universitaria, desde el profesorado hasta los materiales de estudio, crear espacios donde los estudiantes se sientan cómodos expresando sus identidades y denunciando cualquier forma de discriminación, promover aún más la formación en temas de género y diversidad para toda la comunidad universitaria, entre otros.

En cuanto al liderazgo, se observa una mayor conciencia sobre la importancia de la inclusión y la equidad de género. Sin embargo, la falta de representación de mujeres y minorías de género en roles de liderazgo estudiantil, junto con la baja autoconfianza reportada por algunos estudiantes, sugiere la necesidad de un mayor empoderamiento y acompañamiento; esto quizá requiera repensar nuevas formas de incluir la dinámica del desarrollo del liderazgo como habilidad blanda y todos los desafíos y complejidades que esto implica, por ejemplo: actualizar currículos académicos clave, o a través de espacios sociales, académicos y/o de investigación, entre otros.

A partir de estos hallazgos, se proponen acciones concretas para la

Universidad del Cauca. Es crucial fortalecer la formación en género, tanto para estudiantes como para docentes, e integrar la perspectiva de género de forma transversal en el currículo de los programas de la Universidad. Asimismo, es fundamental promover liderazgos estudiantiles diversos, crear espacios seguros e inclusivos para todos, y abordar las barreras que limitan e impiden la participación plena de las mujeres y las minorías de género en la vida académica.

Este estudio no pretende ser concluyente, sino un punto de partida para una reflexión profunda y un cambio real en la Universidad del Cauca. Se espera que este trabajo inspire futuras investigaciones y acciones que contribuyan a la construcción de una comunidad universitaria más justa, equitativa e inclusiva, donde todas las personas, independientemente de su género, puedan desarrollar su máximo potencial y contribuir al desarrollo social.

Como trabajo futuro, se espera ampliar el alcance de la investigación incluyendo a otros actores de la comunidad universitaria, como por ejemplo: estudiantes de posgrado, profesores y administrativos; asimismo, se espera poder profundizar en la experiencia de grupos específicos como: mujeres en carreras STEM o estudiantes LGTBIQA+, e investigar el impacto de las políticas de inclusión. Asimismo, se espera realizar estudios longitudinales para observar la evolución de las percepciones a lo largo del tiempo, o utilizar métodos mixtos que combinen la recolección de datos cuantitativos con entrevistas o grupos focales para obtener una comprensión más profunda de las experiencias de los estudiantes.

Si bien el tema de género puede generar resistencia, con la realización de este estudio se busca promover la reflexión y la acción para un futuro más inclusivo en la Universidad del Cauca. De la misma manera, pensamos que la metodología utilizada puede servir de guía para otras investigadoras e investigadores, incluso otras instituciones que deseen abordar la igualdad, equidad, inclusión y liderazgo de género. Es por esta razón que se espera que este trabajo inspire a más Instituciones de Educación Superior (IES) a incluir estudios de género en sus agendas, tanto a nivel regional como global, con el fin de generar políticas que promuevan un ambiente universitario seguro e inclusivo, donde la diversidad de género sea valorada y apoyada para que todos alcancen su máximo potencial.

Finalmente, reconocemos las limitaciones del estudio, incluyendo posibles sesgos en la muestra y en el instrumento de recolección de datos. En el futuro, se buscará mejorar el instrumento, incluyendo otras variables y enfoques de investigación, los cuales permitan una mayor profundidad, detalle y alcance del estudio, y de esta manera, continuar trabajando en esta importante temática.

Acrónimos

CDO Chief Diversity Officer. 89

CEDAW Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer. 51, 65, 72, 74, 84

CEPAL Comisión Económica para América Latina y el Caribe. 72

CONPES Consejo Nacional de Política Económica y Social. 37, 78, 79

CPC Constitución Política de Colombia. 52, 79, 81

DEI diversidad, equidad e inclusión. 89

DUDH Declaración Universal de los Derechos Humanos. 75

ECU Equality Challenge Unit. 66

GEP Gender Equality Plans. 68

IES Instituciones de Educación Superior. 36, 38, 39, 44, 45, 55, 58, 65, 79, 177, 186

LGTBIQA+ — Lesbianas, Gays, Trans, Bisexuales, Intersex, Queer (o Questioning), Asexual y todas aquellas identidades y expresiones de género que, sin estar contempladas en las siglas precedentes, desafían la cisheteronormatividad.. 63, 64, 77, 82, 85, 124, 125, 174, 175, 183, 186, *Glosario*: LGTBIQA+

MEN Ministerio de Educación Nacional. 62

OCDE Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. 67, 158, 174

- OIT** Organización Internacional del Trabajo. 72, 74
- OLE** Observatorio Laboral para la Educación. 62
- OMS** Organización Mundial de la Salud. 46, 60
- ONU** Organización de las Naciones Unidas. 34, 72, 74, 75
- PISA** Programa de Evaluación Internacional de Estudiantes. 67
- RUGE** Red Interuniversitaria por la Igualdad de Género y contra las violencias. 45
- SNIES** Sistema Nacional de Información de la Educación Superior. 62
- STEM** Science, Technology, Engineering and Mathematics. 91, 93, 149, 150, 161, 173, 183, 186
- UE** Unión Europea. 72, 75
- UNAM** Universidad Nacional Autónoma de México. 91
- UNESCO** Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. 65, 72, 155, 156, 176
- UNICEF** United Nations International Children's Emergency Fund. 46
- VBG** Violencia Basada en Género. 12, 52, 68, 154, 156, *Glosario*: violencia basada en género

Glosario

agénero Persona que no se identifica con ningún género en particular o se identifica como sin género (Center of excellence LGBTQ+ Behavioral health equity, 2022). 49, 60

asexual Persona que no tiene deseo o atracción sexual. Muchas personas asexuales experimentan atracción romántica y se involucran en relaciones románticas (Center of excellence LGBTQ+ Behavioral health equity, 2022). 50

bisexual — Persona que es atraída a personas de su propio género, así como a personas de otros géneros (Center of excellence LGBTQ+ Behavioral health equity, 2022). 64

cisgénero Persona cuya identidad de género y sexo asignado al nacer están alineados, por ejemplo: una persona que se identifica como hombre y se le identificó al nacer como sexo masculino (Center of excellence LGBTQ+ Behavioral health equity, 2022). 34, 45, 50, 60, 109, 124, 129, 174

gay — Término utilizado para describir a un hombre que se siente atraído a otros hombres. También puede usarse por personas de cualquier género que se sienta atraída por personas de su mismo género (Center of excellence LGBTQ+ Behavioral health equity, 2022). 64

género — Género hace referencia a los roles, comportamientos, actividades y atributos que una sociedad determinada, en una época determinada, considera apropiados para hombres y mujeres. Es una construcción social y cultural que asigna a las personas unos roles y conductas esperadas dependiendo de si se es hombre o se es mujer. Establece qué se entiende por femenino y por masculino en cada

sociedad (Acevedo & Sanabria, 2023). 5, 15–17, 19, 33–36, 38, 40, 43, 46, 79, 106, 123, 129, 148, 154, 173, 186

género fluido — Persona cuya identidad de género puede cambiar a lo largo de su vida. Las personas de género fluido pueden no identificarse con los roles de género esperados social o culturalmente y pueden identificarse de diferentes maneras dependiendo de la situación (Center of excellence LGBTQ+ Behavioral health equity, 2022). 34, 36, 49, 59, 60

género y sexo — El sexo se refiere específicamente a la forma fisiológica y biológica que tiene cada persona desde el momento de su nacimiento, mientras que el género depende de las formas socioculturales en que los hombres y las mujeres interactúan en su ámbito social con sus familiares, amigos, compañeros de trabajo, etc. (Acevedo & Sanabria, 2023). 34, 109

identidad de género — La identidad de género se refiere a 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 (Mary Robinson et al., 2006). 39, 44, 47, 49–51, 53, 54, 57, 59, 64, 82, 88, 109, 135, 166

lesbiana — Término utilizado para describir a mujeres que se sienten atraídas emocional y sexualmente por otras mujeres (Center of excellence LGBTQ+ Behavioral health equity, 2022). 64

LGTBIQA+ — Se trata de una categoría identitaria y política que comprende distintas orientaciones sexuales e identidades de género diversas, así como diferentes estados de intersexualidad. Al respecto, el acrónimo LGBTI reivindica los derechos en el campo de las luchas sexuales y de género (Presidencia de la República, 2008). Conviene saber que existen variaciones de este término, como LGB, LGBT, GLBT, LGBTI, LGBTQ+. Esta última incluye otras identidades de género. También existen versiones que engloban a las personas asexuales, por ejemplo: LGBTQA. En términos generales, estas siglas agrupan a las personas que tienen una identidad de género o una sexualidad no normativa (UNICEF, 2017). Estas definiciones deben

considerarse *abiertas*, en el sentido de que no pretenden clasificar a los individuos en categorías rígidas, sino representar una pluralidad de diversidad que evoluciona continuamente de forma temporal y/o varía en función de la cultura (UNICEF, 2017). 33, 63

no-binario — Término para describir identidades de género fuera de los géneros binarios, es decir, que no se identifican exclusivamente como niño/niña u hombre/mujer. Las personas no binarias pueden tener más de un género, no identificarse con ningún género o ambas (Center of excellence LGBTQ+ Behavioral health equity, 2022). 34, 49, 60, 62, 124, 129

orientación sexual — 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 (Mary Robinson et al., 2006). 47, 50, 51, 60, 64, 82, 85

perspectiva de género — La perspectiva de género, se refiere al análisis de las dinámicas que existen en la sociedad frente a los roles que se desempeñan y que han sido asignados tanto a hombres como mujeres, y cómo estos influyen en el acceso de hombres y mujeres a bienes, servicios, derechos, e incluso a la justicia (Acevedo & Sanabria, 2023). 20, 34, 37, 45, 57, 93, 166

queer — Hace referencia a toda la disidencia sexual y su consecuente subcultura. Describe a las personas que no son heterosexuales/cisgénero y también aquellas que no se ajustan a las nociones tradicionales del sexo biológico, el género o la forma de relacionarse sexoafectivamente (Fundación Todo Mejora, 2023, página 27). 34

sapiencia — SAPIENCIA es una agencia autónoma de Medellín encargada de orientar políticas y gestionar recursos para fortalecer el sistema público de educación superior. Administra fondos, garantiza recursos y está adscrita a la Secretaría Vice-Alcaldía de Educación, Cultura, Participación, Recreación y Deporte. Es una unidad administrativa especial con personería jurídica, autonomía administrativa, financiera y patrimonio propio. 33

sexo — El sexo se refiere a las características fisiológicas y sexuales con las que nacen las personas, y a partir de las cuales se le identifica

como niño o niña. El sexo, en vez de ser un hecho biológico innato, se asigna al nacer con base en la percepción que otros tienen sobre los genitales de la persona (Acevedo & Sanabria, 2023). 34, 43, 66, 75, 82, 109, 124, 148

trans — Término que engloba a todas aquellas personas que se identifican con un género diferente al asignado al nacer o que expresan su identidad de género de manera no normativa: transexuales, transgéneros, travestis, queer, género fluido, género no-binario, entre otros (Profamilia, 2025). 34, 62, 63

transexual — Persona en la que su identidad de género difiere del género asignado al nacer. Existen muchas maneras de vivir y sentir la transexualidad, algunas personas transexuales consideran necesario transformar su cuerpo a través de tratamiento hormonal y/o cirugías de reasignación sexual (Profamilia, 2025). 34, 60

transformista — Personas que ocasionalmente asumen roles del género opuesto. Hombres que tienen conductas, atuendos y estilos femeninos, contrarios a su propio género; mujeres que disfrutan con conductas, atuendos y estilos masculinos (Profamilia, 2025). 34

transgénero Término para las personas cuya identidad de género y/o expresión de género difiere de lo que típicamente se asocia con el sexo que se les asignó al nacer. Las personas bajo el término de transgénero pueden describir su identidad de género usando uno o varios términos - incluyendo, pero no limitándose al término transgénero. El término “trans” se utiliza como abreviación (Center of excellence LGBTQ+ Behavioral health equity, 2022). 34, 36, 50, 60, 109, 124, 129

travesti — Personas que expresan su género, de manera permanente, a través de la utilización de prendas de vestir y actitudes social y culturalmente consideradas propias del otro género. Hombres o mujeres, no todas las personas travestis son necesariamente homosexuales (Profamilia, 2025). 34, 60

violencia basada en género — Término genérico que engloba cualquier acto dañino perpetrado contra la voluntad de una persona y basado en diferencias (de género) socialmente atribuidas entre mujeres y hombres. La naturaleza y el alcance de determinados tipos de violencia de género varían según las culturas, los países y las regiones. Algunos ejemplos son la violencia sexual, incluidos la explotación y los abusos sexuales y la prostitución forzada, la violencia

doméstica, la trata de personas, el matrimonio precoz o forzado, las prácticas tradicionales nocivas como la mutilación genital femenina, los crímenes de honor y la herencia de viudas (UNICEF, 2017). 12

Bibliografía

- Acevedo, T. R., & Sanabria, K. F. (2023). Cartilla género [Accedido el 30 de enero de 2025]. <http://bit.ly/42vlonN>
- Adams, M., Bell, L. A., & Griffin, P. (2007). *Teaching for diversity and social justice*. Routledge.
- Advance Higher Education (HE). (2024, diciembre). Athena Swan Charter [Accedido el 30 de enero de 2025]. <https://tinyurl.com/yftasajd>
- Aguilar, N. T. Á., Habib-Mireles, L., & Ancira, C. G. (2022). Percepciones de género de mujeres y hombres de carreras de ingeniería. Similitudes y diferencias. *Revista Universidad y Sociedad*, 14, 10-19.
- Alcaldía de Popayán. (2020). Plan de Desarrollo Municipal de Popayán 2020-2023 [Accedido el 30 de enero de 2025]. <https://tinyurl.com/2csszpev>
- Alcaldía de Popayán. (2022). Consejo Municipal de Mujeres de Popayán [Accedido el 30 de enero de 2025]. <https://tinyurl.com/28k6rvgg>
- Alcaldia de Popayán. (2020). Política Pública de las mujeres e igualdad de Género del Municipio de Popayán [Accedido el 30 de enero de 2025]. <https://tinyurl.com/299q26v9>
- Amis, J. M., Mair, J., & Munir, K. A. (2020). The organizational reproduction of inequality. *Academy of Management Annals*, 14(1), 263-290.
- Asamblea departamental del Cauca. (2011, noviembre). Por la dignidad de las mujeres en el Cauca. Ordenanza No. 088 del 24 de noviembre de 2011 [Accedido el 30 de enero de 2025]. <https://tinyurl.com/28muejla>
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos* [Accedido el 30 de enero de 2025]. Unión Europea. <https://tinyurl.com/yfwcr9rq>

- Association, A. P. (2015). Guidelines for psychological practice with transgender and gender nonconforming people. *American Psychologist*, 70(9), 832-864. <https://doi.org/10.1037/a0039906>
- Astin, A. W. (1993). *What matters in college?: Four critical years revisited*. Jossey-Bass.
- Atienza, C. M. (2015). *Diversidad de género, minorías sexuales y teorías feministas. Superposiciones entre las teorías de lesbianas, gays, bisexuales y transexuales y el feminismo en la reformulación de conceptos y estrategias político-jurídicas* (1.^a ed.) [Accedido el 30 de enero de 2025]. Dykinson, S.L. <http://www.jstor.org/stable/j.ctt1k235jk>
- Avolio, B. J., Walumbwa, F. O., & Weber, T. J. (2009). Leadership: Current theories, research, and future directions. *Annual Review of Psychology*, 60, 421-449. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163621>
- Azorín Abellán, C. M. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles Educativos*, 40(161), 181-194. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2018.161.58622>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Banks, J. A. (2008). Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age. *Educational Researcher*, 37, 129-139. <https://doi.org/10.3102/0013189X08317501>
- Banks, J. A. (2017). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching*. Routledge.
- Banyard, V. L., Plante, E. G., & Moynihan, M. M. (2003). Bystander education: Bringing a broader community perspective to the problem of sexual violence. *Journal of community psychology*, 38(1), 61-79.
- Baumeister, R. F., Heatherton, T. F., & Tice, D. M. (1994). *Losing control: How and why people fail at self-regulation*. Academic Press.
- Baute Rosales, M., Pérez Payrol, V. B., & Espinoza de los Monteros, M. L. (2017). Estrategia de equidad de género en el entorno universitario. *Revista Universidad y Sociedad*, 9, 50-57. <https://tinyurl.com/26fk6fdh>
- Benavides, E. N. (2012). La universidad pública y la diversidad étnica y cultural a la luz de la Constitución Política de Colombia de 1991. *Estudios de derecho*, ISSN 0120-1867, Vol. 69, N°. 154, 2012, págs. 207-223, 69, 207-223. <https://tinyurl.com/275mfsrk>
- Bernal, Z. G. G., & Sánchez, E. N. (2023). Violencia, género y educación superior: Hacia una nueva perspectiva de la violencia de género. *Psicumex*, 13, 1-23. <https://doi.org/10.36793/PSICUMEX.V13I1.577>

- Bhopal, K. (2018). *White privilege: The myth of a post-racial society*. Policy Press.
- Biernat, M., & Fuegen, K. (2001). Shifting standards and the evaluation of competence: Complexity in gender-based judgment and decision making. *Journal of social issues*, 57(4), 707-724.
- Blasi, B. A., & Ferrer-Esteban, G. (2013, noviembre). Indicadors sobre l'èxit educatiu a Catalunya. En *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2013* (197-194). Fundació Jaume Bofill. <http://hdl.handle.net/10609/149652>
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI Editores.
- Brew, A. (2010). Teaching and Research: New relationships and their implications for inquiry-based teaching and learning in higher education. *Higher Education Research Development*, 22, 3-18.
- Brigeiro, M., Castillo, E., & Murad, R. (2009). Encuesta LGBT: Sexualidad y Derechos participantes de la marcha de la ciudadanía LGBT de Bogotá, 2007 [Accedido el 30 de enero de 2025]. <https://tinyurl.com/29u6ejnn>
- Brower Beltramin, J. (2014). La justicia como equidad. Una reformulación RAWLS, John. *Ius et Praxis*, 20, 597-600. <https://tinyurl.com/24aoh6jc>
- Budge, S., L. Adelson, J. L., & Howard, K. A. S. (2013). Anxiety and depression in transgender individuals: The roles of transition status, loss, social support, and coping. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 81, 545-557.
- Butler, J. (2004, agosto). *Undoing Gender*. Routledge.
- Cabrera, E., Karima, I., & Girón, N. S. (2011). *Análisis de la situación social de la mujer payanesa orientado hacia la construcción de una política pública con equidad de género para las mujeres en el municipio de Popayán 2010* [Tesis de maestría, Universidad del Cauca] [Accedido el 21 de enero de 2025]. <https://tinyurl.com/2yb58f6e>
- Catalyst. (2024). Catalyst [Accedido el 30 de enero de 2025]. Consultado el 13 de diciembre de 2024, desde <https://www.catalyst.org/>
- Ceci, S. J., Williams, W. M., & Barnett, S. M. (2009). Women's underrepresentation in science: Sociocultural and biological considerations. *Psychological Bulletin*, 135, 218-261.
- Center of excellence LGBTQ+ Behavioral health equity. (2022, mayo). Glosario de términos de Orientación Sexual, Identidad y Expresión de Género [Accedido el 21 de enero de 2025]. <https://tinyurl.com/2agbkwnnc>

- Chávez Carapia, J. d. C. (2016). Percepción de la igualdad de género en jóvenes universitarios. Grupo de investigación Centro de Estudios de la Mujer 2015-2016. *Trabajo Social UNAM*, 75-90.
- Choi, Á. (2018). Desigualdades socioeconómicas y rendimiento académico [Accedido el 30 de enero de 2025]. <https://tinyurl.com/28jgrxrr>
- CNDH-México. (2020). *Política de Igualdad de Género, No Discriminación, Inclusión, Diversidad y Acceso a una Vida Libre de Violencia 2020-2024* (inf. téc.). Comisión Nacional de Derechos Humanos México.
- Cohen-Kettenis, P. T., de Waal, H. A. D.-v., & Gooren, L. J. (2008). The treatment of adolescent transsexuals: Changing insights. *Journal of Sexual Medicine*, 5(8), 1892-1897. <https://doi.org/10.1111/j.1743-6109.2008.00870.x>
- Collins, P. H. (2019). *Intersectionality as critical social theory*. Duke University Press.
- Committee on the Elimination of Discrimination against Women. (2004). Recommendation No. 25 on Temporary Special Measures [Accedido el 30 de enero de 2025]. <https://tinyurl.com/yymt4o8y>
- Concejo de Bogotá. (2015, marzo). Lineamientos de la política pública de mujeres y equidad de género en el Distrito Capital y se dictan otras disposiciones. Acuerdo 584 de 2015 [Accedido el 30 de enero de 2025]. <https://tinyurl.com/28a9k9oc>
- Congreso de Colombia. (1992, diciembre). Fundamentos de la Educación Superior. Ley 30 de 1992 [Accedido el 30 de enero de 2025]. <https://tinyurl.com/2943mlan>
- Congreso de Colombia. (2011a, junio). Plan Nacional de Desarrollo. Artículo 177 de la Ley 1450 de 2011 [Accedido el 30 de enero de 2025]. <https://tinyurl.com/23vh4jua>
- Congreso de Colombia. (2011b, noviembre). Por medio de la cual se modifica el Código Penal y se establecen otras disposiciones. 1482 de 2011 [Accedido el 30 de enero de 2025]. <https://tinyurl.com/y6ct6exn>
- Congreso de Colombia. (2011c, diciembre). Por medio de la cual se garantiza la igualdad salarial y de retribución laboral entre mujeres y hombres, se establecen mecanismos para erradicar cualquier forma de discriminación y se dictan otras disposiciones. Ley 1496 de 2011 [Accedido el 30 de enero de 2025]. <https://tinyurl.com/29sd8ez2>
- Congreso de Colombia. (2015, junio). Por medio de la cual se modifica la Ley 1482 de 2011, para sancionar penalmente la discriminación contra las personas con discapacidad. Ley 1752 de 2015 [Accedido el 30 de enero de 2025]. <https://tinyurl.com/2ycpeega>

- Congreso de la República. (2011, mayo). Medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones. Ley 1448 de 2011 [Accedido el 30 de enero de 2025]. <https://tinyurl.com/24scz3mh>
- Congreso de la República. (2023a, mayo). Por medio de la cual se adoptan acciones afirmativas para mujeres cabeza de familia en materias de política criminal y penitenciaria, se modifica y adiciona el Código Penal, la Ley 750 de 2002 y el Código de Procedimiento Penal y se dictan otras disposiciones. Ley 2292 de 2023 [Accedido el 30 de enero de 2025]. <https://tinyurl.com/29xg8pcm>
- Congreso de la República. (2023b, octubre). Por medio de la cual se crea el ministerio de igualdad y equidad y se dictan otras disposiciones. Ley 2281 de 2023 [Accedido el 30 de enero de 2025]. <https://tinyurl.com/2lgza5bh>
- Congreso de la República. (2023c, octubre). Por medio de la cual se fomenta la inclusión y participación de las mujeres en los programas para el emprendimiento, formación y desarrollo empresarial. Ley 2337 de 2023 [Accedido el 30 de enero de 2025]. <https://tinyurl.com/2bys79u6>
- Congreso de la República de Colombia. (2000). Ley 581 de 2000: Ley de Cuotas. Por la cual se establece la participación mínima de mujeres en cargos públicos [Accedido el 30 de enero de 2025]. <https://tinyurl.com/2czxns2v>
- Congreso de la República de Colombia. (2008). Ley 1257 de 2008. Por la cual se dictan normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres [Accedido el 30 de enero de 2025]. <https://tinyurl.com/25twc2ko>
- Conklin, J. (2005). Review of A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives Complete Edition. *Educational Horizons*, 83(3), 154-159. Consultado el 22 de octubre de 2024, desde <http://www.jstor.org/stable/42926529>
- Connell, R. W. (2005). *Masculinities* (2.^a ed.). University of California Press.
- CONPES. (2013, marzo). Documento CONPES SOCIAL 161 - Equidad de género para las mujeres [Accedido el 30 de enero de 2025]. <https://colaboracion.dnp.gov.co/cdt/conpes/social/161.pdf>
- CONPES. (2018, marzo). Estrategia para la implementación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en Colombia [Accedido el 30 de enero de 2025]. <https://bit.ly/2tT4nFf>
- Consejo Superior. (2021). Política Institucional de Educación Superior Inclusiva en la Universidad del Cauca. Acuerdo Superior 086 de

- 2021 [Accedido el 21 de enero de 2025]. <https://tinyurl.com/29rq4ly4>
- Consejo Superior Universitario. (2012). Política institucional de equidad de género y de igualdad de oportunidades para mujeres y hombres en la Universidad Nacional de Colombia. Acuerdo 035 de 2012 [Accedido el 21 de enero de 2025]. <https://tinyurl.com/23bcvtrb>
- Constitución Política de Colombia. (1991). Constitución Política de Colombia 1991 [Accedido el 30 de enero de 2025]. <https://bit.ly/2IUavK1>
- Cook, R. J., & Cusack, S. (2010). *Gender Stereotyping: Transnational Legal Perspectives*. University of Pennsylvania Press. Consultado el 26 de octubre de 2024, desde <http://www.jstor.org/stable/j.ctt3fhmhd>
- Corleto, A. G. B. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior: Problemas conceptuales y prácticos. *Perfiles educativos*, 33, 211-225. <https://tinyurl.com/25wlm6rb>
- Corte Constitucional de Colombia. (2015, febrero). Acción de tutela contra la Registraduría Nacional del Estado Civil. Sentencia T-063 de 2015 [Accedido el 30 de enero de 2025]. <https://tinyurl.com/2axozq68>
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139-167.
- Crespo, C. K. O. (2006). Género y educación superior. Mujeres en la docencia y administración en las instituciones de educación superior. En C. L. de Ciencias Sociales CLACSO (Ed.). CLACSO. <https://tinyurl.com/2cf3v56k>
- Cruz, L. C. O., Castillo, V. R., Fernández, L. F. P., & Hoyos, N. E. F. (2021). El cuerpo de la mujer como territorio de violencia. *Justicia y Derecho*, 9, 26-35. <https://doi.org/10.47375/10.47375/JUST>
- Cuesta Moreno, O. J., & Moreno Mosquera, E. (2021). El concepto de liderazgo en los espacios educativos: alcances y límites de un término elástico. *Psychological Bulletin*, 17, 1-15.
- David, M. E. (2015). Women and Gender Equality in Higher Education? *Education Sciences*, 5(1), 10-25. <https://doi.org/10.3390/educsci5010010>
- de Sousa Santos, B. (2014, agosto). *Derechos humanos, democracia y desarrollo* (Vol. 1). Colección Dejusticia.
- De-Garay, A., & Del-Valle, G. (2012). Una mirada a la presencia de las mujeres en la educación superior en México. *Revista iberoamericana de educación superior*, 3, 3-30.
- Diamond, L. M. (2002). Sexual identity, attractions, and behavior among young sexual-minority women over a 2-year period. *Developmental*

- Psychology*, 38(1), 5-16. <https://doi.org/10.1037//0012-1649.38.1.5>
- Diamond, L. M., & Butterworth, M. (2008). Questioning gender and sexual identity: Dynamic links over time. *Sex Roles*, 59, 365-376. <https://doi.org/10.1007/s11199-008-9425-3>
- Díaz, D. O. (2022). Desigualdad de género en el mercado laboral en España en tiempos de crisis sanitaria global. *Investigaciones Feministas*, 13(2), 183-203. <https://doi.org/10.5209/infe.82907>
- Díaz-Gómez, E. R. (2020). Liderazgo transformacional y equidad de género: el caso de estudiantes de posgrado. *Revista Universidad y Empresa*, 22.
- DNP. (2024, diciembre). Departamento Nacional de Planeación [Accedido el 30 de enero de 2025]. <https://www.dnp.gov.co/>
- Dobbin, F., & Kalev, A. (2016). Why diversity programs fail. *Harvard business review*, 94(7/8), 52-60.
- Dome, C. (2019). Percepciones de estudiantes sobre desigualdad de género en la Universidad. Un estudio exploratorio. *XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVI Jornadas de Investigación. XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. I Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. I Encuentro de Musicoterapia.*, 1-8.
- do-Nascimento, D. V., Roser-Chinchilla, J., & Mutize, T. (2021, marzo). *Mujeres en la educación superior: ¿la ventaja femenina ha puesto fin a las desigualdades de género?* (Vol. 1). rganización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, Francia,yel Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). <https://tinyurl.com/23j2l2gt>
- Duque, J. A. P. (2017). Género y políticas públicas en América Latina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 419-436. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1510413042016>
- Durán, M. P. (2022). Currículo oculto y no tan oculto de género en la educación superior. *Revista Reflexiones*, 101. <https://doi.org/https://doi.org/10.15517/rr.v10i2.45869>
- Dynarski, S. M. (2003). Does aid matter? Measuring the effect of student aid on college attendance and completion. *American Economic Review*, 93(1), 279-288.
- Eagly, A. H., & Carli, L. (2007). Las mujeres y el laberinto del liderazgo. *Harvard Business Review*, 85, 76-85.

- Eagly, A. H., & Carli, L. L. (2007). Women and the labyrinth of leadership. *Harvard business review*, 85(9), 63-71.
- Eagly, A. H., Johannesen-Schmidt, M. C., & van Engen, M. L. (2003). Transformational, transactional, and laissez-faire leadership styles: A meta-analysis comparing women and men. *Psychological bulletin*, 129(4), 569.
- Eagly, A. H., & Karau, S. J. (2002). Role congruity theory of prejudice toward female leaders. *Psychological Review*, 109(3), 573-598. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.109.3.573>
- Eagly, A. H., & Wood, W. (2012). *Social role theory* (E. T. H. Paul A. M. Van Lange Arie W. Kruglanski, Ed.). Sage Publications Ltd. <https://doi.org/https://doi.org/10.4135/9781446249222.n49>
- Ellsberg, M., & Heise, L. (2005). *Researching violence against women: A practical guide for researchers and activists*. World Health Organization.
- Eras-Lisintuña, A. K. (2021, marzo). *La incidencia de la educación superior en la disminución de la violencia de género en el Ecuador* [Tesis de maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales]. Quito, Ecuador : Flacso Ecuador. <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/17314>
- Esquivel, V., & Sweetman, C. (2016). Gender and the Sustainable Development Goals. *Gender and Development*, 24, 1-8.
- Essomba Gelabert, M. À., Guardiola Salinas, J., & Pozos Pérez, K. V. (2019). Alumnado de origen extranjero y equidad educativa. Propuestas para una política educativa intercultural en España hoy. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33, 43-62. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27466853003>
- Esteve, A., Lesthaeghe, R., & López-Gay, A. (2012). The Latin American Cohabitation Boom, 1970–2007. *Population and Development Review*, 38(1), 55-81. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1728-4457.2012.00472.x>
- Faugoo, D. (2024). Women's Leadership as an Accelerator for Gender Equality and Advancing SDGs for a Sustainable Future. *Asian Journal of Research in Business and Management*, 6, 25-39.
- Fernández-Batanero, J. M., & Hernández-Fernández, A. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa Estudio de casos. *Perfiles Educativos*, 35, 27-41. [https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(13\)71847-6](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(13)71847-6)
- Ferrer, M., Clemenza, J. ; Romero, C. ; Rojas, D. ; & Rodolfo, L. (2000). Liderazgo Corporativo y Crisis Paradigmática Universitaria. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 7. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10502306>

- Francés, I. L., Viana-Orta, M. I., & Sánchez-Sánchez, B. (2016). La equidad de género en el ámbito universitario: ¿un reto resuelto? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, 349-361. <https://doi.org/10.6018/REIFOP.19.2.211531>
- Fraser, N. (1997). *Justice Interruptus: Critical Reflections on the "Postsocialist Condition"*. Routledge.
- Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de trabajo*, 4. <http://hdLundp.org/reports/>
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410-8415.
- Fundación Todo Mejora. (2023, mayo). *Glosario Familiar: Manual de apoyo para padres, madres y cuidadores de niñas, adolescentes y juventudes LGBTQIA+* [Accedido el 21 de enero de 2025]. Fundación Todo Mejora. <https://tinyurl.com/2dj4tcvg>
- García Alarcón, L. A., Balderrama Trápaga, J. A., & Edel Navarro, R. (2017). Validez de contenido por juicio de expertos: propuesta de una herramienta virtual. *Apertura*, 9, 42-53. <https://doi.org/10.32870/Ap.v9n2.993>
- Gálvez Muñoz, L., & Rodríguez Modroño, P. (2011). La desigualdad de género en las crisis económicas. *Investigaciones Feministas*, 2(1), 665-681. Consultado el 20 de noviembre de 2024, desde <https://tinyurl.com/2c5r4av3>
- García de Fanelli, A. M., & Jacinto, C. (2010). Equidad educativa en la educación superior: análisis de políticas y desafíos en América Latina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(44), 355-385. Consultado el 9 de diciembre de 2024, desde <https://tinyurl.com/296adpn6>
- García Garza, G. (2022). Estereotipos y elementos que intervienen en la perspectiva de género desde la perspectiva del alumnado. *IE Revista De Investigación Educativa De La REDIECH*, 13, 1-20.
- García-Peñalvo, F. J., Verdugo-Castro, S., de-la-Fuente-Valentín, L., Marín-Gutiérrez, I., & Domínguez, P. (2019). Introduciendo la perspectiva de género en la enseñanza universitaria: co-creación de guías docentes y proyectos de innovación. *Education in the Knowledge Society*, 20(4), 21-38. <https://doi.org/10.14201/eks20192042138>
- Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2012). *Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines*. Jossey-Bass.

- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. Teachers College Press.
- Giroux, H. A., & Flecha, R. (1994). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. El Roure.
- Gobierno de Colombia. (2021). Observatorio colombiano de Ciencia y Tecnología (OCyT) [Accedido el 30 de enero de 2025]. <https://graduados.ocyt.org.co/>
- Gobierno de Colombia. (2024). Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) [Accedido el 21 de enero de 2025]. <https://tinyurl.com/y3elhg2r>
- González, C. J. Q. (2016). ¿Por qué los profesores guardan silencio acerca de la desigualdad de género en las escuelas? *Actualidades Investigativas en Educación*, 16, 1-21. <https://doi.org/10.15517/AIE.V16I3.26114>
- González Ramírez, M., & Refugio Cardiel Ramos, M.-d. (2008, noviembre). Mujeres y Hombres: ¿Qué tan diferentes somos? Manual de Sensibilización en Perspectiva de Género [Accedido el 30 de enero de 2025]. <https://tinyurl.com/2xvgqnk8>
- González-Roldán, K., & Mendoza-González, L. A. (2021, noviembre). Inclusión e Igualdad de Género en el uso de las TIC, en docentes de la Licenciatura de Negocios Internacionales de la UAEMéx [Accedido el 30 de enero de 2025]. <https://tinyurl.com/28mhlqm8>
- Grant, J. M., Mottet, L. A., & Tanis, J. (2011). *Injustice at Every Turn: A Report of the National Transgender Discrimination Survey* [Accedido el 21 de enero de 2025]. National Center for Transgender Equality; National Gay; Lesbian Task Force. <https://tinyurl.com/23ezcltr>
- Griffin, O. (2024, septiembre). Colombia's economic segregation makes peace unattainable, UN envoy says [Accedido el 21 de enero de 2025]. <https://tinyurl.com/2byme2vb>
- Guerrero, M. R. (2007). Mujeres, educación superior e igualdad de género. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, 4, 1-30. <https://tinyurl.com/25xrsslf>
- Guerrero, S. C., & Espejo, R. L. (2024). Deserción universitaria: estudio comparativo entre Colombia y España desde la perspectiva de género. *IE Revista De Investigación Educativa De La REDIECH*, 17, 101-112.
- Gurin, P., Dey, E. L., Hurtado, S., & Gurin, G. (2002). Diversity and higher education: Theory and impact on educational outcomes. *Harvard educational review*, 72(3), 330-366.

- Hartley, J. (2014). Some thoughts on Likert-type scales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 14, 83-86. [https://doi.org/10.1016/S1697-2600\(14\)70040-7](https://doi.org/10.1016/S1697-2600(14)70040-7)
- Harvey, D. (2014). *Urbanismo y desigualdad social (Traducido por Marina González Arenas)* (7.^a ed.). Siglo Veintiuno. <https://tinyurl.com/29z5hzh8>
- Heilman, M. E. (2012). Gender stereotypes and workplace bias. *Research in organizational behavior*, 32, 113-135.
- Heise, L., Ellsberg, M., & Gottmoeller, M. (2002). A global overview of gender-based violence. *International Journal of Gynecology & Obstetrics*, 78(S1), S5-S14. [https://doi.org/10.1016/S0020-7292\(02\)00038-3](https://doi.org/10.1016/S0020-7292(02)00038-3)
- Hiekel, N., & Castro-Martín, T. (2014). Grasping the diversity of cohabitation: Fertility intentions among cohabiters across Europe. *Journal of Marriage and Family*, 76(3), 489-505. <https://doi.org/10.1111/jomf.12112>
- Hoevel, C. (2011). La teoría de la justicia de Amartya Sen y los orígenes del concepto católico de justicia social en Antonio Rosmini. *Revista Cultura Económica*, 29, 38-53.
- Hoyos, N. E. F., & Gómez, A. S. A. (2020). Influencia de los estereotipos de género en el juzgamiento de casos de violencia sexual contra mujeres en la jurisprudencia penal colombiana. *Justicia y Derecho*, 8, 11-21. <https://tinyurl.com/2yju3jvl>
- Hurtado, S., Milem, J. F., Clayton-Pedersen, A. R., & Allen, W. R. (1999). *Enacting diverse learning environments: Improving the climate for racial/ethnic diversity in higher education* (inf. téc. N.º 8). Association for the study of Higher Education Report. Jossey-Bass. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED430514.pdf>
- Ibarra, H., Carter, N. M., & Silva, C. (2010). Why men still get more promotions than women. *Harvard business review*, 88(9), 80-85.
- IBM. (2023, enero). Statistical Package for Social Sciences - SPSS [Accedido el 30 de enero de 2025]. <https://tinyurl.com/23zj3449>
- Jacobs, J. A. (1996). Gender inequality and higher education. *Annual Review of Sociology*, 22, 153-185. <https://doi.org/10.1146/ANNUREV.SOC.22.1.153/CITE/REFWORKS>
- Jiménez-Hernández, D., Tornel, M., Juan, A., & González-Ortiz, J. (2015). Optimización de un cuestionario mediante un método Delphi y una prueba piloto. *Opción*, 31, 617-638.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational researcher*, 38(5), 365-379.

- Keohane, N. O. (2020). Women, Power & Leadership. *Daedalus*, 149(1), 236-250. https://doi.org/10.1162/daed_a_01785
- Kezar, A., Chambers, C. A., & Burkhardt, J. C. (Eds.). (2013). *Higher education for the public good: Emerging voices for a changing America*. Jossey-Bass.
- Kezar, A. J., & Holcombe, E. M. (2017). *Shared leadership in higher education: Important lessons from research and practice*. Jossey-Bass.
- Koenig, A. M., Eagly, A. H., Mitchell, A. A., & Ristikari, T. (2011). Are leader stereotypes masculine? A meta-analysis of three research paradigms. *Psychological bulletin*, 137(4), 616.
- Komives, S. R., Owen, J. E., Longersbeam, S. D., Mainella, F. C., & Osteen, L. (2005). Developing a leadership identity: A grounded theory. *Journal of College Student Development*, 46(6), 593-611.
- León, C. M., & Aizpurúa, E. (2020). ¿Persisten las actitudes sexistas en los estudiantes universitarios? Un análisis de su prevalencia, predictores y diferencias de género. *Educación XX1*, 23, 275-296. <https://doi.org/10.5944/EDUCXX1.23629>
- Lockwood, P. (2006). "Someone like me can be successful": Do college students need same-gender role models? *Psychology of Women Quarterly*, 30(1), 36-46.
- Lucas-Palacios, L., García-Luque, A., & Delgado-Algarra, E. J. (2022). Gender Equity in Initial Teacher Training: Descriptive and Factorial Study of Students' Conceptions in a Spanish Educational Context. *International journal of environmental research and public health*, 19, 1-16. <https://doi.org/10.3390/IJERPH19148369>
- Luke, A. (2012). Critical literacy: Foundational notes. *Theory into practice*, 51(1), 4-11.
- Macarie, F., & Moldovan, O. (2015). Horizontal and vertical gender segregation in higher education: eu 28 under scrutiny. *Managerial Challenges of the Contemporary Society*, 8, 162-169.
- Marín, A. A., & Parra, J. C. V. (2022). Barreras que limitan el liderazgo en las mujeres. Un estudio en Ciudad Guzmán, Jalisco. *Revista de la Universidad del Valle de Atemajac*, 1, 16-30. <https://tinyurl.com/28skg488>
- Martin, A. L. (2020). *RUGE, el género en las universidades* (C. I. N. (CIN), Ed.; 1.ª ed., Vol. 1). RUGE, Red Interuniversitaria por la Igualdad de Género y contra las Violencias. <https://tinyurl.com/29hl9jc5>
- Martínez, E., Lina Ramirez R, & Duarte, H. (2020). Realidades y percepciones económicas de estudiantes universitarios como antecedentes de movilidad social en Colombia. *Educação e Pesquisa*, 46, 1-21. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29863344063>

- Martínez, M., Guerrero, A., & Pantoja, D. (2021). Violencia basada en género en el contexto universitario desde la perspectiva de los estudiantes. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 13, 1-26. <https://doi.org/10.17533/UDEA.RP.E343261>
- Martínez-Gómez, J., Botero-Escobar, N. E., & Saldarriaga-Ríos, J. G. (2010). Características sociodemográficas de estudiantes universitarias y sus percepciones acerca de la equidad de género en Educación Superior. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1, 1-22.
- Martínez-USarralde, M. J. (2021). Inclusión educativa comparada en UNESCO y OCDE desde la cartografía social. *Educación XX1*, 24, 93-115. <https://doi.org/10.5944/EDUCXX1.26444>
- Mary Robinson, M. N., Scheinin, M., Cabral, M., Correa, S., Evatt, E., Alston, P., Cameron, E., Jahangir, A., Hunt, P., Monageng, S. M., Pant, S. B., Whittle, S., & Yanhai, W. (2006). *Principios de Yogyakarta. Principios sobre la aplicación de la legislación internacIOnAl de derechos humanos en relacion con la orientacion sexual y la identidad de género* (inf. téc.). Universidad de Gadjah Mada. <https://yogyakartaprinciples.org/principles-sp/about/>
- McDonough, P. M. (1997). *Choosing colleges: How social class and schools structure opportunity*. SUNY Press.
- McIntosh, P. (1989). White privilege: Unpacking the invisible knapsack. *Peace and Freedom Magazine*, 10-12.
- McKinsey & Company. (2020). Diversity wins: How inclusion matters [Accedido el 30 de enero de 2025]. <https://tinyurl.com/ybyy47sc>
- Meneses, e. a., R. (2020). Gender Privileges and Power Dynamics in Academic Settings: Evidence from Mexico. *Journal of Gender Studies*, 29, 78-95. <https://doi.org/10.1080/09589236.2020.1714791>
- Meyer, I. H. (2003). Prejudice, social stress, and mental health in lesbian, gay, and bisexual populations: conceptual issues and research evidence. *Psychological Bulletin*, 129, 674-697.
- Meza-Mejia, M. d. C., Villarreal-García, M. A., & Ortega-Barba, C. F. (2023). Women and Leadership in Higher Education: A Systematic Review. *Social Sciences*, 12(10). <https://doi.org/10.3390/socsci12100555>
- MinEducación. (2021). STEM: una lucha en clave de género [Accedido el 21 de enero de 2025]. <https://tinyurl.com/27ugnw6a>
- Ministerio de Educación Nacional. (2020, octubre). *Enfoque e identidades de género para los lineamientos política de Educación Superior* (Vol. 1). <https://tinyurl.com/24faajt5>

- Ministerio de Educación Nacional. (2022). Inclusión y equidad: hacia la construcción de una política de educación inclusiva para Colombia [Accedido el 21 de enero de 2025]. <https://tinyurl.com/224qsha5>
- Ministerio de Educación Nacional. (2024). Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) [Accedido el 21 de enero de 2025]. <https://snies.mineducacion.gov.co/portal/>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). (2021). Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022: Pacto por Colombia, Pacto por la Equidad [Accedido el 21 de enero de 2025]. <https://tinyurl.com/2cr37faq>
- Moldes, J. G. (2019). *Liderazgo educacional* [Accedido el 21 de enero de 2025]. Editorial Académica Universitaria (Edacun). <http://200.14.48.22/items/show/3362>
- Molina, G. M., Ramos, M. A. Á., & Ruiz, M. Á. M. (2018). La igualdad de género en la docencia universitaria. Percepciones del alumnado [Accedido el 21 de enero de 2025]. *La manzana de la Discordia*, 12, 103-115. <https://tinyurl.com/296cnf5m>
- Molina-Chávez, S., & López-Lacayo, D. M. (2023). *Perspectivas de Género UNICA: Ecosistema de Igualdad de Género en la Educación Superior* [Tesis de maestría, Universidad Católica Redemptoris Mater]. <https://repositorio.unica.edu.ni/220/>
- Moncayo Orjuela, B. C., & Zuluaga, D. (2016). Liderazgo y género: barreras de mujeres directivas en la academia. *Revista científica Pensamiento y Gestión*, (39). <https://tinyurl.com/2xmdmz4d>
- Montoya, J. F. P. (2015, febrero). *Las nuevas familias: Experiencias de las parentalidades Gay, Lésbicas y Transgéneros en Cali* [Tesis de maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales] [Accedido el 21 de enero de 2025]. <https://tinyurl.com/25prmhvt>
- Moreno, I. G., García, Z. L. I., & Obando, X. I. (2020). Educación superior con enfoque de género. Una visión desde la realidad regional. *Academia Derecho*, 11, 43-82. <https://doi.org/10.18041/2215-8944/ACADEMIA.21.8064>
- Moreno-Millanes, M. D., & Valenzuela-Reynaga, R. (2017). Una aproximación a las percepciones sobre género de las y los estudiantes de la Unidad Guaymas del Instituto Tecnológico de Sonora. *Revista de Ciencias de la Salud*, 4, 36-45. www.ecorfan.org/bolivia
- Morley, L. (2014). Lost leaders: Women in the global academy. *Higher Education Research & Development*, 33(1), 114-128. <https://doi.org/10.1080/07294360.2013.864611>
- Moss-Racusin, C. A., Dovidio, J. F., Brescoll, V. L., Graham, M. J., & Handelsman, J. (2012). Science faculty's subtle gender biases favor

- male students. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 109(41), 16474-16479.
- Moyano, J. C. O. (2020). Factores que predicen la permanencia estudiantil: análisis en un escenario de educación técnica. *Cultura educación y sociedad*, 11, 25-38. <https://tinyurl.com/23kerqoa>
- Northouse, P. G. (2021). *Leadership: Theory and practice* (9th). SAGE Publications, Inc. <https://tinyurl.com/22rlnzch>
- Nussbaum, M. C. (2011). La crisis silenciosa: La crisis silenciosa: la importancia de las humanidades para el futuro de la democracia. *Signo y Pensamiento*, 30(58), 16-22. <https://tinyurl.com/28epy2bv>
- Observatorio Universidad y Discapacidad. (2010). La accesibilidad del entorno universitario y su percepción por parte de los estudiantes con discapacidad [Accedido el 21 de enero de 2025]. <https://tinyurl.com/2dl8nzbv>
- OCDE. (2017). *The pursuit of gender equality: An uphill battle* (Accedido el 21 de enero de 2025). OCDE Publishing. <https://tinyurl.com/23wq8q5o>
- OCDE. (2021). Education at a Glance 2021: Strengthening Gender Equality in Education [Accedido el 21 de enero de 2025]. <https://tinyurl.com/29hazjwj>
- OCDE. (2022). Atender a la juventud. Cómo los gobiernos pueden situar a los jóvenes en el centro de la recuperación [Accedido el 21 de enero de 2025]. <https://tinyurl.com/28a696c9>
- Odina, M. T. A., & Alonso, H. M. S. G. M. (2023). *Diversidad cultural y equidad en la escuela* (Vol. 1). UNED. <https://tinyurl.com/2bcmqwa>
- Olaniyi, A. A. (2019). Application of Likert Scale's Type and Cronbach's Alpha Analysis in an Airport Perception Study Article Information. *Scholar Journal of Applied Sciences and Research*, 2, 1-5.
- ONU. (1979). *Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women*. United Nations. <https://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/>
- ONU. (1995). *Beijing Declaration and Platform for Action*. United Nations. <https://tinyurl.com/2xlt3ktm>
- ONU. (2015, enero). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development* [Accedido el 21 de enero de 2025]. <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- ONU-CEPAL. (2017, abril). *Planes de igualdad de género en América Latina y el Caribe* (N. Unidas & CEPAL, Eds.; 1.ª ed., Vol. 1). Naciones Unidas. <https://tinyurl.com/unnnecy>

- ONU-Mujeres. (2022, diciembre). *Hechos y cifras: Liderazgo y participación política de las mujeres* [Accedido el 21 de enero de 2025]. <https://bit.ly/3DXgov3>
- O'Reilly. (2010). El significado de los animales en las portadas de O'Reilly. *Blog de O'Reilly*. <https://www.oreilly.com/animals.csp>
- Organización Internacional del Trabajo. (1958). *Convention 111: Discrimination (Employment and Occupation) Convention*. International Labour Organization. <https://tinyurl.com/24hs5yu7>
- Organization, W. H. (2021). *Addressing violence against women in health and multisectoral policies: a global status report* (WHO, Ed.; 1.^a ed., Vol. 1). WHO. <https://bit.ly/3JZxxYP>
- Papadópulos, J., & Radakovich, R. (2006, mayo). Educación Superior y Género en América Latina y el Caribe. En I. I. de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) (Ed.). Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). <https://tinyurl.com/27orwuy3>
- Pardo Calvache, C. J., Muñoz-Zambrano, I., & Suescún Monsalve, E. (2023). *Igualdad, inclusión y liderazgo de género. Percepciones de estudiantes universitarios* (1.^a ed.). Sello Editorial Uniautónoma del Cauca. <https://tinyurl.com/236hmbt3>
- Pardo Calvache, C. J., Muñoz-Zambrano, I., & Suescún Monsalve, E. (2024). Percepciones sobre igualdad, inclusión y liderazgo de género en estudiantes de una universidad pública de Colombia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (71), 212-244. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n71a10>
- Pereira-Perdomo, P., & Zúñiga-Iturra, B. (2020). Sentido de agencia y sus disrupciones en a depresión: Una perspectiva interdisciplinar. *Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 15(8), 1-12.
- Perkins, R., & Neumayer, E. (2014). Geographies of educational mobilities: Exploring the uneven flows of international students. *The Geographical Journal*, 180, 246-259.
- Perugini, M. L. L., & Solano, A. C. (2011). Teorías implícitas del liderazgo masculino y femenino según ámbito de desempeño. *Ciencias Psicológicas*, 5, 139-150. <https://bit.ly/3yjiMJ7>
- Pineda-Guerrero, N. J. (2020, febrero). *El concepto Institucional de equidad: reflexiones conceptuales alrededor de la equidad en políticas y planes en torno a la actividad física en Colombia 2020* [Tesis de maestría, Universidad del Rosario]. <https://tinyurl.com/2dxz45wk>

- Porto-Castro, A. M. (2022). University student and teaching staff perceptions of accessibility and inclusion. *Electronic Journal of Educational Research*, 28, 1-15.
- Presidencia de la República. (1970, julio). Por el cual se expide el Estatuto del Registro del Estado Civil de las Personas. Decreto 1260 de 1970 [Accedido el 21 de enero de 2025]. <https://tinyurl.com/23sfdmud>
- Presidencia de la República. (2008, mayo). Por el cual se adiciona un capítulo al Título 4 a la Parte 4, del Libro 2, del Decreto 1066 de 2015, Único Reglamentario del Sector Interior, para adoptar la Política Pública para la garantía del ejercicio efectivo de los derechos de las personas que hacen parte de los sectores sociales LGBTI y de personas con orientaciones sexuales e identidades de género diversas. Decreto 762 de 2008 [Accedido el 30 de enero de 2025]. <https://tinyurl.com/2bspuc7b>
- Presidencia de la República. (2015a, abril). Único Reglamentario del Sector Justicia y del Derecho, relacionada con el trámite para corregir el componente sexo en el Registro del Estado Civil. Decreto 1227 de 2015 [Accedido el 21 de enero de 2025]. <https://tinyurl.com/24cgzg2e>
- Presidencia de la República. (2015b, mayo). Decreto Único Reglamentario del Sector Justicia, que fue adicionado por el Decreto 1227 de 2015 sobre el cambio del componente “Sexo”. Decreto 1069 de 2015 [Accedido el 21 de enero de 2025]. <https://tinyurl.com/24cgzg2e>
- Presidencia de la República. (2015c, diciembre). Política Pública Nacional de Equidad de Género. Decreto 1081 del 2015, Libro 2, parte 1, Título 5 [Accedido el 30 de enero de 2025]. <https://acortar.link/ucuWUd>
- Priest, S., & Gass, M. A. (2017). *Effective leadership in adventure programming*. Human Kinetics.
- Profamilia. (2025). Diversidad sexual: atención sin discriminación [Accedido el 21 de enero de 2025]. <https://tinyurl.com/2ayfdx9c>
- Quintero, M. J., & Hernández, A. (2019). El liderazgo estudiantil en la transformación universitaria. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 13(1), 184-197.
- Quintero, O. (2016). La creciente exclusión de las mujeres de la Universidad Nacional de Colombia. *Nómadas*, 123-145. <https://tinyurl.com/2d9thtfc>
- Quintero, O. (2019). Violencias de género e intervención institucional en la Universidad Nacional de Colombia. *Nómadas*, 51, 191-209. <https://doi.org/10.30578/NOMADAS.N51A11>
- Quintero, O., & Peña, N. (2011). Mujeres y hombres en la Universidad: perfiles sociodemográficos, educativos y laborales desde una pers-

- pectiva de género en cuatro universidades colombianas [Accedido el 30 de enero de 2025].
- Ramos Reyes, A. T., Pérez Payrol, V. B., & Baute Rosales, M. (2022). La disciplina principal integradora: un análisis crítico desde un enfoque de género. *Varona, Revista Científico-Metodológica*, 1, 1-12. <https://tinyurl.com/2cfx3dmr>
- Rangel-Ch., J. O. (2015). *Colombia Diversidad Biótica XII: La Región Caribe de Colombia*. Universidad Nacional de Colombia.
- Ridgeway, C. L. (2011). *Framed by gender: How gender inequality persists in the modern world*. Oxford University Press.
- Rojas, S. V., Teresa, M., Guzmán, V., Guadalupe, M., Torres, M., Lilia, A., & Calderón, O. (2018). Percepción sobre igualdad de género en estudiantes de ingeniería. *Pistas Educativas*, 40. <https://tinyurl.com/26wtyggo>
- Rosa, R., & Clavero, S. (2022). Gender equality in higher education and research. *Journal of Gender Studies*, 31(1), 1-7. <https://doi.org/10.1080/09589236.2022.2007446>
- Rosales, A. L. M. (2009). Sexualidades, género y derechos en Instituciones de Educación Superior. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 1-11.
- Ruiz, C. B. (2021). Mujeres en la educación: desigualdades sociales más allá del género. *Análisis*, 53, 1-42.
- Ryan, M. K., & Haslam, S. A. (2005). The glass cliff: Evidence that women are over-represented in precarious leadership positions. *British Journal of Management*, 16(2), 81-90.
- Saavedra-Acuna, C., & Quezada-Espinoza, M. (2022). Academic performance and factors that influence the desertion of engineering students: a study with a gender approach. *American Society for Engineering Education - ASEE*, 1-15.
- Sánchez Moreno, M., López Yáñez, J., & Altopiedi, M. (2014). Liderazgo en la universidad: perfil de mujeres y hombres gestores académicos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12. <https://tinyurl.com/29ptbbdq>
- Schein, V. E. (2001). A global look at psychological barriers to women's progress in management. *Journal of Social Issues*, 57, 675-688. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00235>
- Secretaría Distrital de la Mujer. (2021a, enero). Política Pública de Mujeres y Equidad de Género 2020-2030. Registro Distrital No. 7034 de fecha 27 de enero 2021. [Accedido el 30 de enero de 2025]. <https://bit.ly/3RS0uIf>

- Secretaría Distrital de la Mujer. (2021b, mayo). Política Pública de Mujeres y Equidad de Género 2020-2030. Decreto 166 de 2010 [Accedido el 21 de enero de 2025]. <https://tinyurl.com/252nfa7u>
- Sherbin, L., & Rashid, R. (2017, febrero). Diversity Doesn't Stick Without Inclusion [Accedido el 30 de enero de 2025]. <https://bit.ly/3XoDcuD>
- Shuffler, M. L., DiazGranados, D., & Salas, E. (2011). There's a science for that: Team development interventions in organizations. *Current Directions in Psychological Science*, 20(6), 365-372.
- SIB Colombia. (2025). Sistema de Información sobre Biodiversidad de Colombia [Accedido el 21 de enero de 2025]. <http://sibcolombia.net/>
- Staats, C., Capatosto, K., Tenney, L., & Mamo, S. (2017). *State of the science: Implicit bias review 2017* (inf. téc.) (Accedido el 21 de enero de 2025). Kirwan Institute for the Study of Race y Ethnicity, The Ohio State University. <https://tinyurl.com/29btbopf>
- Stoet, G., & Geary, D. C. (2020). Gender differences in the pathways to higher education. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 117, 14073-14076. <https://tinyurl.com/24m6v57h>
- Stryker, S. (2008). *Transgender History*. Seal Press. <https://tinyurl.com/25gpz6nv>
- Stryker, S., & Whittle, S. (2006). *The Transgender Studies Reader*. Seal Press. <https://tinyurl.com/2387ohcl>
- Sue, D. W. (2010). *Microaggressions in everyday life: Race, gender, and sexual orientation*. John Wiley & Sons.
- Sweet, S. F. (2023, enero). Leadership in Turbulent Times, Equity, and Inclusion in Higher Education. En G. Jean-Marie & H. Tran (Eds.), *Leading Transformational Change in Diversity* (pp. 13-35). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/978-1-83753-494-420231002>
- Tinto. (1993). Reflexiones sobre el abandono de los estudios superiores. *Perfiles Educativos*, 56-63. <https://tinyurl.com/275c3dmu>
- Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition. Second Edition*. University of Chicago Press. <https://eric.ed.gov/?id=ED371658>
- Tobón, S. (2014). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Ecoe Ediciones.
- Toledo, S. V., Agudo, J. L. B., Agudo, B., & Orús, M. L. (2014). La conceptualización del liderazgo: una aproximación desde la práctica educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12, 79-97. www.rinace.net/reice/

- UN Women. (2019). *Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women (CEDAW)* [Accedido el 21 de enero de 2025]. <https://www.unwomen.org/en/docs/cedaw>
- UNESCO. (2014). Plan de acción de la UNESCO para la prioridad Igualdad de género: 2014-2021 [Accedido el 21 de enero de 2025]. <https://tinyurl.com/2ctzbg9t>
- UNESCO. (2015a, enero). *El derecho a la educación y la igualdad de género* [Accedido el 21 de enero de 2025]. <https://www.unesco.org/es/right-education>
- UNESCO. (2015b, enero). *Su educación, nuestro futuro: la UNESCO acelera sus esfuerzos en favor de la educación de las niñas y las mujeres* [Accedido el 21 de enero de 2025]. <https://tinyurl.com/23d3mlyt>
- UNESCO. (2016). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all* (Incheon Declaration and Framework for Action N.º ED-2016/WS/28) (Accedido el 30 de enero de 2025). UNESCO. París. <https://tinyurl.com/26z6oft4>
- UNESCO. (2017a). Cracking the code: girls' and women's education in science, technology, engineering and mathematics (STEM) [Accedido el 21 de enero de 2025]. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000253479>
- UNESCO. (2017b). Igualdad de género a través de la escuela: proporcionar un entorno de aprendizaje seguro e inclusivo [Accedido el 21 de enero de 2025]. <https://tinyurl.com/y38emonq>
- UNESCO. (2019). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2019: Género* (Accedido el 21 de enero de 2025). UNESCO. <https://tinyurl.com/2dkvd78w>
- UNESCO. (2020a). *Global education monitoring report, 2020: Inclusion and education: all means all* (Accedido el 21 de enero de 2025). UNESCO. <https://tinyurl.com/yah9a23d>
- UNESCO. (2020b). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación: todos sin excepción*. UNESCO. París. Consultado el 9 de diciembre de 2024, desde <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>
- UNESCO. (2020c). *La inclusión y la igualdad de género: informe sobre inclusión y educación* (Accedido el 21 de enero de 2025). UNESCO. <https://tinyurl.com/2xqfyngq>
- UNESCO. (2021). Los sistemas de alerta temprana para prevenir el abandono escolar en América Latina y el Caribe [Accedido el

- 30 de enero de 2025]. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380354>
- UNESCO e IESALC. (2021). *Mujeres en la educación superior: ¿la ventaja femenina ha puesto fin a las desigualdades de género?* (UNESCO, Ed.; 1.^a ed., Vol. 1). UNESCO.
- UNESCO Institute for Statistics (UIS). (2024). UIS.Stat Database [Accedido el 21 de enero de 2025]. <http://data.uis.unesco.org/>
- UNICEF. (2017, noviembre). Gender equality: Glossary of Terms and Concepts [Accedido el 30 de enero de 2025]. <https://tinyurl.com/yxkpltct>
- Unión Europea. (2020). *European Gender Equality Pact 2020-2025*. European Union. <https://tinyurl.com/2aflft9p>
- United Nations Security Council. (2000). *United Nations Security Council Resolution 1325 on Women, Peace and Security* [Accedido el 30 de enero de 2025]. <https://tinyurl.com/yhxs2uj2>
- Universidad Javeriana. (2023). Laboratorio de Economía de la Educación [Accedido el 30 de enero de 2025]. <https://tinyurl.com/2btfg37b>
- Universidad Nacional. (2024). Programas de Admisión Especial [Accedido el 30 de enero de 2025]. <https://tinyurl.com/25cja4wa>
- Universitat Jaume I. (2020). *Guía para la integración de la perspectiva de género en las guías docentes de las asignaturas de grado de la Universitat Jaume I* [Accedido el 30 de enero de 2025]. Consultado el 20 de noviembre de 2024, desde <https://tinyurl.com/2dhlabwk>
- Vázquez-Toledo, S., Bernal-Agudo, J. L., & Orús, M. L. (2014). La conceptualización del liderazgo: una aproximación desde la práctica Educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación - REICE*, 12, 79-97.
- Velasco, L. M. R. (2013). Aequitas y sus relaciones con la equity: diferencias, similitudes e influencias. *RIDROM: Revista Internacional de Derecho Romano*, 1, 291-318.
- Verdugo-Castro, S., Sánchez-Gómez, M., & García-Holgado, A. (2022). University students' views regarding gender in STEM studies: Design and validation of an instrument. *Education and Information Technologies*, 27, 12301-12336. <https://doi.org/10.1007/S10639-022-11110-8/TABLES/17>
- Vigoya, M. V. (2019). Equidad e Inclusión en la educación superior. Algunos aportes a la discusión desde la Escuela de Estudios de Género de la Universidad Nacional de Colombia [Accedido el 30 de enero de 2025]. <https://bit.ly/3kLtqp0>
- Wall, L., Christiansen, T., & Schwartz, R. L. (1991). Programming perl.

- WHO. (2002, junio). Integrating gender perspectives in the work of WHO: WHO gender policy [Accedido el 30 de enero de 2025]. <https://bit.ly/3HUxzP5>
- Williams, M., Johnsson-Latham, G., Sandler, J., & Win, E. (2004). La inclusión de la Perspectiva de Género: ¿Es útil para los Derechos de las Mujeres? *En la mira*, 3, 1-12.
- World Economic Forum. (2021). Global Gender Gap Report 2021 [Accedido el 30 de enero de 2025]. <https://tinyurl.com/yspphftm>
- World Health Organization. (2013). Global and regional estimates of violence against women: prevalence and health effects of intimate partner violence and non-partner sexual violence [Accedido el 21 de enero de 2025]. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/85239>
- World Health Organization. (2015). Gender, equity and human rights [Accedido el 21 de enero de 2025]. <https://tinyurl.com/2dfcjqz>

Fe de erratas

Con el objetivo de ofrecer al lector una obra precisa y confiable, se reconoce que, pese al riguroso proceso editorial, pueden presentarse errores involuntarios, propios de la naturaleza humana de la creación literaria. Por esta razón, se incluye la fe de erratas, una sección dedicada a corregir y aclarar cualquier equivocación presente en el texto. La fe de erratas es una muestra tangible del compromiso con la transparencia y la calidad de la información que se presenta en este libro.

La fe de erratas constituye una recopilación de correcciones que se ofrece al lector con el fin de subsanar errores descubiertos posteriormente a la impresión del libro. Dichas erratas pueden ser de naturaleza diversa, incluyendo, pero no limitándose a, fallos tipográficos, gramaticales, fácticos o interpretativos que pudieran alterar la comprensión o la veracidad de la obra.

Importancia

- **Preserva la credibilidad y la confianza:** Demuestra honestidad y transparencia por parte de los autores y la editorial, fortaleciendo la confianza del lector en la información presentada. Una fe de erratas bien elaborada muestra que los autores se preocupan por la precisión y están dispuestos a admitir y corregir sus errores.
- **Mejora la calidad de la obra:** Corregir errores, incluso después de la publicación, contribuye a la calidad general del libro y facilita la comprensión del contenido por parte del lector.
- **Evita malentendidos y confusiones:** Aclarar errores de datos, de interpretación o tipográficos ayuda a prevenir que el lector se forme una idea equivocada o confusa sobre el tema tratado.
- **Facilita la investigación y el estudio:** En obras académicas o de referencia, la fe de erratas es crucial para que los investigadores puedan citar y utilizar la información con precisión.

- **Responsabilidad de autores y editores:** Refleja el compromiso y la responsabilidad de los autores y editores con la exactitud y la integridad de la obra publicada. Es una manera de rendir cuentas a los lectores.
- **Valor para futuras ediciones:** Sirve como una guía para corregir los errores en futuras reimpresiones o ediciones del libro.

Tipos de errores comunes

- **Errores de texto:** Afectan la forma escrita del contenido. Incluyen:
 - Tipográficos: Erratas, omisiones, duplicaciones, transposiciones y problemas de espaciado en letras, palabras o números.
 - Gramaticales: Problemas de concordancia, uso incorrecto de tiempos verbales, preposiciones, conjunciones y errores de puntuación.
 - Ortográficos: Uso incorrecto de las reglas de ortografía.
- **Errores de contenido:** Afectan la veracidad, precisión o claridad de la información presentada. Incluyen:
 - Datos/Fácticos: Cifras, fechas, nombres, estadísticas, y atribuciones incorrectas o desactualizadas.
 - Interpretativos: Ambigüedades, imprecisiones, contradicciones o traducciones deficientes que dificultan la comprensión del texto.
 - Omisión: Falta de información relevante, como datos, explicaciones, referencias bibliográficas o secciones enteras, necesarias para la correcta comprensión o contextualización del contenido.
- **Errores de formato:** Afectan la presentación visual y la organización del libro. Incluyen:
 - Diseño: Problemas con la paginación, títulos, subtítulos, imágenes, gráficos, leyendas, notas al pie, referencias bibliográficas e índices.
 - Estructura: Fallos en el orden o la jerarquía de los capítulos, secciones o apartados.

Envío de correcciones

Con el objetivo de realizar un seguimiento claro de las erratas identificadas por los lectores, hemos creado un formulario donde pueden reportar todos los errores identificados durante su lectura. Si el lector tiene una edición física del libro, puede escanear el código **QR** presentado a la derecha. Por otro lado, si



Enlace directo

el lector está consultando una edición digital del manuscrito, puede acceder al formulario a través del siguiente <https://forms.gle/vJNqXHU8sFuiNnZ7>. Para facilitar el reporte realizado por el lector, el formulario solicitará diligenciar la siguiente información:

- **Página:** La página del libro donde se encuentra la errata.
- **Descripción:** Una descripción detallada del error encontrado.
- **Acción de mejora sugerida:** Si el lector lo considera pertinente, puede indicar cual podría ser una posible solución a la errata.
- **Comentarios adicionales:** Cualquier comentario adicional que el lector considere relevante.

Compromiso

Los autores y el equipo editorial a cargo de las futuras ediciones de la presente obra establecen el firme compromiso de llevar a cabo una revisión meticulosa y considerar con la debida atención todos los comentarios, correcciones y sugerencias que sean recibidos por parte de los lectores. Se evaluará la pertinencia de cada una de las contribuciones con el objetivo de incorporarlas, cuando corresponda, para así enriquecer y perfeccionar la experiencia de lectura en las subsecuentes ediciones del libro. Se expresa un sincero agradecimiento a los lectores por su invaluable colaboración, la cual es considerada un pilar fundamental para mantener y elevar la calidad del contenido presentado, garantizando de esta manera su coherencia, tanto en el plano teórico como en el práctico.

Comentarios y sugerencias

Reconocemos que, en el intrincado proceso de creación de una obra, la mirada atenta del lector a menudo descubre matices y perspectivas que escapan a la visión del autor. Estas omisiones, lejos de ser intencionales, forman parte del natural desenvolvimiento de la escritura, donde algunas ideas solo se revelan ante la aguda percepción de la comunidad lectora. Por lo tanto, las aportaciones de nuestros lectores se tornan invaluable, constituyendo la piedra angular de un ciclo virtuoso de mejora y refinamiento.

Cada comentario que recibimos es un tributo a la agudeza y sensibilidad de quienes nos leen, una oportunidad única para elevar la calidad y resonancia de nuestro contenido en el futuro. En este sentido, esta sección abre sus puertas como un espacio de libre expresión, donde cada lector puede compartir sin reservas su percepción de la obra, narrar su experiencia personal tras la lectura y, sobre todo, proponer aquellas críticas constructivas, sugerencias o comentarios que, desde su perspectiva, puedan potenciar el proceso creativo que dará forma a las nuevas versiones de este material.

Envío de comentarios y sugerencias

A continuación, se comparte un formulario donde el lector puede reportar sus impresiones y experiencias después de leer el libro. Si el lector está utilizando una edición física del libro, puede escanear el código **QR** que se presenta a la derecha. Por otro lado, si el lector está consultando una edición digital del manuscrito, puede acceder al formulario a través del siguiente enlace: <https://forms.gle/KmVFcBn6HTqLoN4x6>.



Enlace directo

Índice alfabético

A

acoso	
agresión física	67
sexual	67
verbal	67
acuerdo	
035 de 2012	87
086 de 2021	87, 88
166 de 2010	37
584 de 2015	37, 78

B

brecha	
igualdad	93

C

cisgénero	
definición	60
constitución	
artículo 12 de 1991	75
artículo 13 de 1991	53, 75, 80
artículo 67 de 1991	62
personalidad	81
convenios	
ginebra (cuatro convenios)	83
cultura	
construcción social	66
diferencias de género	66
inclusión	66
machismo	66

D

decreto	
1069 de 2015	82
1081 de 2015	80
1227 de 2015	81, 82
1260 de 1970	53
166 de 2010	78
762 de 2018	77
derechos	
humanos	75
internacional humanitario	83
desigualdad	
educación	62
discriminación	
educación	62
discusión	
acceso a recursos y servicios	
162	
acceso equitativo	163
autoconfianza y motivación	170
barreras y limitaciones	172
cátedras sobre género	154
desafíos de la permanencia	175
equidad	160
estado civil	150
estrato socioeconómico	152
fomento liderazgo	168
formación liderazgo	169
grupos étnicos	151
igualdad	157
igualdad en programas	158
inclusión	164

inclusión docentes	166
inclusión facultades	166
inclusión institucional	165
liderazgo	167
liderazgo estudiantil	169
permanencia y deserción	174
perspectiva profesional	174
políticas de género	155
privilegios basados en género	157

promoción de actividades	161
sexo y género	148
sistemas de alerta temprana	176
sociodemográficas y académicas	147
violencia basada en género	156
diversidad	
desigualdad	63
género	68
sexual	63

E

educación	
desigualdad	73
discriminación	66
equidad	65, 69
exclusión	66
género	65
igualdad	54
inclusión	66
multicultural	69
perspectiva	65
políticas	66, 69
transversal	65
empoderamiento	
igualdad	76
leyes	76
políticas	76
equidad	
acceso	55
aequitas	54
conpes	161
distribución	55
diversidad epistémica	56
educación	55

epieíkeia	54
equilibrio	54
equitativo	55
igualdad	56
inclusión	56
justicia social	56
normativa	74
políticas	66
redistribución	56

F

feminismo	
educación	66
igualdad	66
feminización	
pobreza	91

G

género	
agénero	50
bigénero	60
binario	62
brechas	93
cisgénero	45, 50, 60
hombre	50
mujer	50
comportamiento	48
comprensión	68
construcción social	48
cultural	48
denuncias	68
derecho	53
derechos	51, 52
desigualdad	45, 50, 65, 68, 93
desventajas	67
diferencias	51, 52
discriminación	52, 61, 67, 68
disparidad	52
empleabilidad	90
equidad	52, 54
estereotipos	49, 52, 93
etimología	54
exclusión	65
femenino	47
fluido	60

gender identity	47
gender role	47
genética	48
género fluido	34, 36, 50
hembra	47
heteronormatividad	45
heterosexual	45
hombre	50
identidad	49, 50, 64
igualdad	52, 53, 92
inequidad	65
ingresos económicos	67
inmutable	48
interdisciplinar	80
LGTBIQA+	34, 63
macho	47
masculino	47
mujer	50
multisectorial	80
nacimiento	48
no-binario	34, 36, 45, 50, 60
percepción	50, 68, 92, 93
perspectiva	45, 51, 68, 91
perspectiva de género	34
políticas	67
políticas públicas	52
queer	34
rol	48
role de género	47
sociedad	47
sociocultural	48
síndrome de la impostora	89
techo de cristal	89
territorial	80
trans	62
transexual	34
transformista	34
transgénero	34, 36, 50, 60
transexual	50
travesti	50
transversalización	51
traviste	34
universal	48
varón	47
violencia	52, 68
vulnerabilidad	51

I

identidad	
autodeterminación	59
concepción	59
construcción	59
diversidad	59
género	59
género fluido	59
identificación	59
interacción social	59
no-binario	59
igualdad	
brechas	93
controversia	66
empoderamiento	73
formación	93
género	67, 68, 92
mentalidad	92
percepción	92
políticas	92
profesores	92
inclusión	
diversidad	57
estructura	66
género	68
igualdad	57
integración	57
mujer	66
normativa	74
oportunidad	57
instrumento	
parametrización	119
preguntas adicionales	117
preguntas equidad	113
preguntas igualdad	112
preguntas inclusión	114
preguntas información	
académica	110
preguntas liderazgo	115
preguntas sociodemográficas	109

L

ley	
1257 de 2008	84
1450 de 2011	80

1482 de 2011	82
1752 de 2015	82
581 de 2000	87
ley 1257 de 2008	76
ley 1496 de 2011	76, 77
ley 2292 de 2023	77
ley 2337 de 2023	77
ley 30 de 1992	62

liderazgo

diversidad	58, 91
equidad	91
feminización	59
inclusión	58, 91, 94
influencia	57
justicia	91
masculinización	59
motivación	57
normativa	75
think brogrammer	58
think male	58
think manager	58

M

metodología

actividades	98
artefactos	98
diseño del estudio	96
facultades	102
instrumento de percepción	107
población y muestra	96
procedimiento 97, véase figura 4.1	

movimiento

metoo	68
mujer	
desigualdad	93
matriculas	62
representación	90
transgénero	77

N

no-binario

definición	60
normativa	
departamental	84

equidad	74, 78, 85
igualdad	75, 84
inclusión	74, 85
internacional	72
liderazgo	75, 86
nacional	75
personalidad	81

O

otro

alteridad	39
otredad	39

P

percepción

brechas	93
estereotipos	93
género	92
igualdad	92

perspectiva

género	68
--------	----

política

equidad	84
---------	----

protección

conflicto armado	83
------------------	----

R

reflexiones

conclusiones y trabajo futuro
185

recomendaciones	182
sesgos y limitaciones	179

resultados

cátedras y cursos electivos	133
equidad	137
estado civil	130
estrato socioeconómico	131
grupos étnicos	131
género y programas	129
igualdad	133
inclusión	135
liderazgo	140
preguntas adicionales	145
sexo y facultades	125
sexo y género	123

sexo y programas	126
sociodemográficos y académicos	123

S

sentencia	
T-063	81
t-063	81
sexo	
asexual	50
asignado	50
atracción afectiva	50
atracción emocional	50
atracción romántica	50
biología	48
bisexual	50, 64
categoría	50
desventajas	67
discriminación	67
diversidad	64
falta de atracción	50
gay	64
heterosexual	50
homosexual	50
gay	50
lesbiana	50
identidad	63
lesbiana	64

orientación	48, véase figura 2.2, 50, 51, 64
-------------	----------------------------------

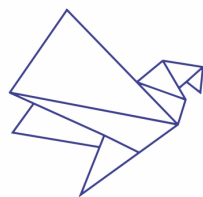
transgénero	64
silencio	
banalización	92
discriminación	92
educación	92
estereotipos	92
mutismo	92
sexismo	92
sociedad	
meritocracia	67

T

transgénero	
adscripción identitaria	81
auto definición identitaria	81
cambio de sexo	81
definición	60

V

violencia	
denuncia	68
generalización	68
indignación	68
legitimidad	68
minimización	68
mujer	68



EDITORIAL
UNIAUTÓNOMA

Este libro explora cómo los estudiantes de la Universidad del Cauca perciben la igualdad, equidad, inclusión y liderazgo de género en su entorno académico, buscando identificar los desafíos y oportunidades para crear una comunidad universitaria más justa e inclusiva. El estudio se basa en una encuesta realizada a 1040 estudiantes de 23 programas académicos de cinco facultades. Se analizan las características sociodemográficas de los estudiantes, su conocimiento sobre políticas de género y sus experiencias con la violencia de género. Además, el libro profundiza en la necesidad de integrar la formación en género en el currículo académico y fomentar políticas y prácticas más inclusivas.

Este libro está dirigido a la comunidad universitaria (estudiantes, docentes, personal administrativo y directivo), investigadores en áreas de estudios de género, educación y ciencias sociales, y autoridades educativas y organizaciones que trabajan en la promoción de la igualdad de género en la educación.

ISBN: 978-628-7691-53-7



9 786287 691537