# Equidad con calidad en la Educación Superior: estudio sobre la Universidad de Costa Rica

# Quality Equity in Higher Education: Case Study from University of Costa Rica

Achoy-Sánchez, José Mario; Jiménez-Segura, Flor

**José Mario Achoy-Sánchez**
jose.achoy@ucr.ac.cr
Universidad de Costa Rica, Costa Rica
**Flor Jiménez-Segura**
flor.jimenez@ucr.ac.cr
Universidad de Costa Rica, Costa Rica

**Revista Caribeña de Investigación Educativa**
Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, República Dominicana
ISSN: 2636-2139
ISSN-e: 2636-2147
Periodicidad: Semestral
vol. 7, núm. 1, 2023
recie@isfodosu.edu.do

Recepción: 04 Junio 2022
Aprobación: 18 Noviembre 2023

**URL:** http://portal.amelica.org/ameli/journal/530/5303803002/

**DOI:** https://doi.org/10.32541/recie.2023.v7i1.pp.31-52

**Resumen:** El artículo corresponde al resultado de la investigación llevada a cabo desde el Nodo de la Universidad de Costa Rica para el Observatorio Regional de la Equidad con Calidad en la Educación Superior de América Latina. Este aporte científico es un estudio cuyo objetivo fue revisar el estado de las dimensiones transversales e integrales que garantizan la equidad con calidad en el caso de la Universidad de Costa Rica. El estudio se aplicó a los estratos docentes, estudiantiles y administrativos por medio de un instrumento con variables y permitió identificar áreas en las cuales existen valiosas oportunidades de mejora para la Universidad de Costa Rica. A su vez, por tratarse del primer estudio de este tipo en la institución, los insumos resultaron ser de importancia para el levantamiento de información académica que contribuya a potenciar equidad con calidad en la educación superior estatal.

**Palabras clave:** instituciones educativas, educación superior, educación equitativa, calidad educativa.

**Abstract:** This article is the result of research carried out by the Node of the University of Costa Rica for the Regional Observatory of Equity with Quality in Higher Education in Latin America. This scientific contribution is a study whose objective was to review the state of the transversal and integral dimensions that guarantee equity with quality in the case of the University of Costa Rica. The study was applied to the teaching, student and administrative strata by means of an instrument with variables and made it possible to identify areas in which there are valuable opportunities for improvement for the University of Costa Rica. At the same time, since this was the first study of its kind at the institution, the inputs turned out to be of importance for the collection of academic information that will contribute to promoting quality equity in state higher education.

**Keywords:** educational institutions, higher education, equal education, educational quality.

## 1 INTRODUCCIÓN

Los desafíos contemporáneos del desarrollo humano y del crecimiento personal, tanto en los planos individuales como en aquellos que son de corte social, están cada vez más arraigados y focalizados en el

potencial que cada persona puede aprovechar durante los procesos de la educación media, diversificada y superior. En el mismo sentido, la globalización, en cuanto fenómeno socioeconómico de la modernidad, ha traído consigo la necesidad de reunir en forma multidimensional elementos, condiciones y particularidades basadas en la diversidad y en la proliferación de exigencias que atienden a una lógica de pluriculturalidad, en los términos de Byung-Chul Han (2018), con el fin de que cada persona pueda conducirse por las vías sociales del desarrollo que le permitirían eventualmente la máxima posibilidad de crecimiento, realización personal y trascendencia en cada etapa del ciclo vital.

A pesar de que históricamente el vehículo para esa canalización se ha enfocado en la educación, vista como el motor del desarrollo que permite a las personas el derribamiento de las desigualdades multidimensionales y el aprovechamiento del potencial de las oportunidades para alcanzar esas aspiraciones de crecimiento y de autorrealización, lo cierto es que también en estos procesos socioeducativos hay factores condicionantes que inciden sobre la forma y el contenido esencial de la calidad con la que cada persona logra ser parte de un proceso formativo.

Bajo la idea expuesta, este aporte académico busca sintetizar y contextualizar desde perspectivas teóricas, el sentido socioeducativo de una equidad con calidad aplicada al espacio específico de la educación. Lo anterior, desde la perspectiva multidisciplinaria, logra comprender al componente educativo desde su rol transformador en el desarrollo humano y en la trascendencia de cada persona. Para ello, la delimitación teórica se enfocará en los estudios de equidad que se circunscriben al campo de la educación superior y, más específicamente, a través de un estudio aplicado al caso de la Universidad de Costa Rica (UCR).

Como se verá más adelante, el artículo representa el esfuerzo y producto científico de llevar a cabo procesos de investigación orientados al mejoramiento del desarrollo humano, mediante el análisis, la problematización y la proposición de aristas vinculadas a un enfoque de calidad en la equidad que puede potenciar el mejoramiento de la educación superior.

## 2 REVISIÓN DE LA LITERATURA

### 2.1 El rol social de la educación superior

Bauman (2003) contextualiza la situación contemporánea que afrontan las sociedades del mundo en la actualidad: una modernidad líquida en la que el desarrollo y el avance humano no solo potencian su carácter de amplificación, sino también la volatilidad de las condiciones que lo estabilizan y de los factores que resultan particularmente complejos en esa relación simbiótica de sociedades.

En tales términos, la liquidez de las sociedades contemporáneas está enlazada de manera dicotómica con aquellas dinámicas altamente pluralistas tendientes a satisfacer necesidades del desarrollo sociopolítico y económico (Viveros, s.f.); mientras que, a su vez, aún no ha resultado necesariamente seguro que tales estrategias globalizadoras también aspiren en el mismo nivel de esfuerzo y en forma paralela a una satisfacción equitativa del desarrollo y la plenitud del ser humano. Además, la sociedad al ser líquida se adapta rápidamente a los cambios socioculturales y promueve un sentimiento de incertidumbre e inestabilidad social. Sobre este aspecto, se teoriza lo siguiente:

> Es como si la posibilidad de una modernidad fructífera y verdadera se nos escapara de entre las manos como agua entre los dedos. Este estado físico es aplicado a esta teoría de modernidad en el sentido de que, posterior a la segunda guerra mundial, nos encontramos con por lo menos tres décadas de continuo y próspero desarrollo, en el que el ser humano encuentra tierra firme para ser y relacionarse con los demás. Es decir, de una sociedad sólida pasa a una sociedad líquida, maleable, escurridiza (Hernández, 2016, p. 279).

Bajo tal premisa previa, es necesario mencionar que, desde su nacimiento, las instituciones de educación superior (IES) no solo han sido la cuna de espacios para la producción del conocimiento y el desarrollo de la ciencia. Nichos que, ciertamente, han potenciado el mejoramiento de las condiciones de vida en planos

sociales e individuales (Bernasconi, 2014); sin embargo, estas instituciones también han estado revestidas por la incidencia sobre ellas por parte de cada uno de los contextos en los que se encuentran inmersas: se trata de espacios de educación y formación que también responden a necesidades particulares de enseñanza en razón de aquellos motores del desarrollo socioeconómico que impulsan el crecimiento de un país, de una región o de componentes de la globalización.

El cumplimiento de ese rol dicotómico puede verse equilibrado y ponderarse en mayor o menor medida hacia alguna de las dos posibilidades contrapuestas. Previamente, es necesario traer a colación que ello se relaciona con la determinación conceptual o el rasgo de *pertinencia* en la educación superior que fue establecido por la Conferencia Mundial en Educación Superior (CMES) en el artículo 6 de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior para el Siglo XXI:

> «La pertinencia de la educación superior debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que estas hacen» (CMES, 1998, p. 99).

Además de reconocer la pluralidad y diversidad en cuanto a la tipología de las demandas que efectivamente buscan ser satisfechas por las IES, también es preciso entablar simplificadamente el nexo de causalidad existente entre el desarrollo social y el papel que juegan las universidades en la promoción de esas demandas socioeducativas. Sánchez (2011) señala lo siguiente:

Los cambios sociales, económicos y políticos producidos en el mundo a mediados del siglo XX, hizo [sic, hicieron] necesaria una adaptación y reestructuración de los pilares que sustentaban y daban sentido a la universidad. Su función como servicio público debe satisfacer las demandas de la sociedad y, por lo tanto, anticiparse al futuro para preparar a personas capaces de sobrevivir en un tipo de sociedad que cambia a una velocidad abismal y que separa la sociedad en la cual se adquirieron los aprendizajes con la sociedad en la cual se requiere ponerlos en práctica (2011, p. 3).

Continúa exponiendo el artículo 6 de la declaración antes mencionada que uno de los ejes trascendentales de la educación superior es, justamente, el reforzamiento de sus funciones de servicio a la sociedad, poniendo énfasis sobre aquellas actividades que procuren

> «erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades» (CMES, 1998, p. 99).

Aunado a lo expuesto, resulta preciso señalar que, dentro de esas responsabilidades sociales de las instituciones educativas enfocadas a la enseñanza universitaria, especialmente aquellas que pertenecen al Estado, se encuentra la transformación de situaciones de desigualdad en oportunidades reales de crecimiento y desarrollo personal por medio de la equidad educativa con calidad. No obstante, en De Sousa Santos (1998) citado por Fuentes (2006), se ha resaltado la consolidación moderna de un proceso que, dentro de los espacios de educación superior, ha legitimado desigualdades basadas en los propios paradigmas fundamentales de estas instituciones. En particular, se indica lo siguiente sobre las contradicciones epistemológicas vinculadas al rol social de la educación superior:

> La primera se manifiesta como una crisis de hegemonía, la cual se explica como producto de tres dicotomías: alta cultura/cultura popular, educación/trabajo y teoría/práctica. La segunda nos remite a la tensión entre jerarquización y democratización, puesto que se hace evidente la falta de consenso y de sentido colectivo de la Universidad, lo que se refleja como crisis de legitimidad (Santos, 1998, p. 16; citado por Fuentes, 2006).

Lo anterior supone varias perspectivas teóricas que orientan el abordaje, el estudio y la justificación y pertinencia de potenciar la equidad con calidad en la educación superior. En primer lugar, se reconoce que la labor académica y social de las universidades en el mundo contemporáneo es susceptible de distanciarse respecto de los fines esenciales que, en su momento, sirvieron como basamentos y postulados esenciales del funcionamiento para mejorar la calidad de vida de los seres humanos por medio de la producción intelectual y científica. Ello supone que, de algún modo, desde el punto de partida de la génesis de las instituciones

de educación superior y hasta ahora, los rumbos han variado lo suficiente como para establecer que en alguna medida es posible encontrar espacios de enseñanza universitaria estrictamente orientados a las lógicas productivas de las sociedades capitalistas y neoliberales, desatendiendo en forma absoluta el componente humanista y de realización de la persona como individuo y sujeto social en la región (Yuni et al., 2014).

El segundo elemento a considerar es una consecuencia inmediata del anterior: el enfoque de universidad-producción desconoce o se distancia de aquellas posibilidades de cumplir el rol social de transformación para las personas. Es decir, si se reflexiona acerca de los términos señalados por De Sousa Santos (1998) en cuanto a la universidad como espacio para satisfacer las necesidades de eficiencia y producción de desarrollo, ello también supone de algún modo desconocer el requerimiento de una atención sobre los espacios y las situaciones donde se presentan desigualdades y que claman a viva voz el poder transformador de la educación superior. Debe resaltarse también

> «los servicios de orientación, que han de favorecer la igualdad de oportunidades por su accesibilidad a todos los ciudadanos, sobre todo a los que están amenazados de exclusión social, y respondiendo a sus necesidades específicas» (Rodríguez-Moreno, 2002, p. 40),

donde cada estudiante pueda recibir atención y acompañamiento integral del servicio de orientación educativa favoreciendo así la democratización de la educación en los territorios.

Aunado a lo expuesto, la relación teoría-práctica sobre la cual problematiza el autor podría estar suponiendo la canalización de esfuerzos importantes en el estudio científico de las desigualdades sociales y de aquellos espacios donde hay ausencia de equidad socioeducativa; no obstante, en los mismos términos de la cita expuesta, esa dicotomía requiere un balance lo suficientemente adecuado para que permita proyectar los estudios científicos en acciones materializadas sobre la vida real de las personas: en esencia, reflejar el rol social de las IES en la cotidianeidad personal de los individuos. Las cuestiones antes planteadas precisan de un reforzamiento equilibradamente simbiótico, de forma que pueda atenderse el fin social de la enseñanza universitaria mediante una precisión de su pertinencia en el contexto de cada entorno comunitario y transformador según lo refiere Allvin (2019), de la mano con los esfuerzos para potenciar la equidad con calidad que permita atender las desigualdades que resultan ser susceptibles de transformación por medio de estas instituciones.

**2.2 La equidad con calidad en la educación superior**

En las líneas anteriores se problematiza acerca de la importancia de que los procesos sustantivos de la enseñanza universitaria involucren transversalmente la equidad dentro de su desarrollo. A inicios de la década de 1990,

> «en América Latina la equidad se configuró como criterio esencial de las políticas educativas, entendida como igualdad de oportunidades y compensación de las diferencias» (Fuentes, 2006, p. 66).

No obstante, al transcurrir el tiempo, los estudios científicos en el campo de la educación, así como la evidencia derivada de las políticas públicas socioeducativas, han denotado que en materia de equidad no basta con garantizar de forma masiva un acceso al derecho fundamental de la educación a manera de vehículo para canalizar el mejoramiento de la calidad de vida de las personas; específicamente, a pesar de que al inicio de este tipo de posicionamientos estructurales la solución inmediata fue la garantía a nivel constitucional de ese acceso, lo cierto es que con el tiempo la realidad educativa ha demostrado que esos posicionamientos estaban orientados en mayor medida a un enfoque de igualdad que a uno de equidad (Lemaitre, 2005), por lo que se ha vuelto imperioso requerir de más herramientas para que el impacto deseado alcance una proyección y realización satisfactoria en las personas.

En el libro *Equidad en la educación superior: desafíos y proyecciones en la experiencia comparada*, McCowan establece algunos componentes que pueden orientar el examen de las políticas públicas en la educación superior bajo su perspectiva de equidad, dentro de los cuales se encuentran la disponibilidad, la accesibilidad y la horizontalidad:

> La existencia de cupos no significa que ellos serán accesibles, o al menos no para todos los individuos y grupos. Existen barreras que afectan a aquellos que provienen de una escolarización de pobre calidad, la localización geográfica de las instituciones, como también una serie de otras restricciones como el idioma, la cultura y la identidad. Considerando el contexto en que estas estrategias son implementadas para asegurar el acceso a todos al sistema, aún existen problemas de estratificación. La horizontalidad, en consecuencia, es la característica de igual prestigio y calidad a través del sistema. Se necesita una base igualitarista más que suficiente para la distribución de la educación superior, dada la naturaleza posicional del bien (McCowan, 2016, p. 76).

La equidad con calidad exige, necesariamente, comprender que la puesta a disposición de pupitres con espacios para estudiar una carrera no es en forma absoluta la medida de efectividad para alcanzar una transformación de las desigualdades sociales que pueden ser resueltas por las IES. Tal como lo señala la autora, existen factores pluralistas y diversificados que, en el contexto particular de cada entorno socioeducativo, condicionan elementos como la calidad, la accesibilidad, la disponibilidad, la horizontalidad e, incluso, hasta la distribución de los recursos que se derivan de la educación universitaria hacia sus depositarios finales.

La política socioeducativa que pretenda algún nivel de efectividad en la realidad universitaria con miras a la atención de desigualdades exige el reconocimiento de esos factores como barreras a superar para poder garantizar a cada estudiante un proceso educativo que se fije en sus particularidades académicas y que no necesariamente busque la generalización y homogeneidad de la comunidad universitaria. Ello incluso atraviesa espacios como la gestión académico-administrativa y vitalmente el desempeño docente. Mingo (2015) lo describe de la siguiente manera:

> Según parece, nuestras universidades educan a sus estudiantes para la homogeneización a pesar de que hoy las diferentes culturas y la enorme diversidad del mundo están al alcance de quien las busque en Internet. La Universidad no se piensa a sí misma como un espacio constituido por seres diversos y heterogéneos, y la enseñanza y el currículo explícito validados por el «conocimiento científico» continúan transmitiendo estereotipos de género. De otra parte, es sabido que en el «currículo oculto» circulan múltiples «microinequidades» y «discriminaciones sutiles» (2010, p. 158).

Las inequidades son multidimensionales: no solo atraviesan elementos objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior como pueden ser las construcciones curriculares, las políticas de gestión de la calidad, la determinación del crecimiento geográfico, entre otros, sino que, además, pasan por una pluralidad de componentes vinculados al sujeto de la comunidad universitaria: la comunidad donde se hace la proyección social, la población educativa, la comunidad docente y el entramado de personal administrativo. Aunado a lo anterior, es necesario realizar las precisiones vinculadas al hecho de que, si bien los esfuerzos para potenciar la calidad de la equidad en los espacios de enseñanza universitaria pueden radicar en su institucionalización por medio de la legitimidad normativa, lo cierto es que ello podría conducir a una idea de «equidad de papel».

Para todos los efectos, la calidad de la equidad no consiste necesariamente en un enfoque acerca de la calidad de la educación desde dimensiones curriculares o de gestión, sino en una serie de factores, prácticas, políticas y acciones sociales e institucionales que facilitan el tratamiento equitativo de todas las poblaciones participantes en las dinámicas universitarias, reconociendo las diversidades y las diferencias de contextos en cada uno de los estamentos. Así, entonces, no basta con que existan políticas de equidad, pues ello debe ir acompañado con el hecho de que esas políticas y su correspondiente materialización y puesta en marcha se hagan con calidad. Los estudios acerca de la calidad de la equidad buscan analizar qué tan buenas son esas prácticas y qué tanto se encuentra desarrollada o potenciada la equidad en las realidades de los estamentos que conforman una comunidad de educación superior.

## 3 MÉTODO

En primer lugar, es importante mencionar que, como nodo de investigación regional, el trabajo metodológico surgió con motivo de un proceso académico trans-universitario generado desde la iniciativa regional del

Observatorio Regional para la Calidad de la Equidad en la Educación Superior (ORACLE). A partir de Hernández Sampieri y Mendoza Torres (2018), esta investigación

«se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en su ambiente natural y en relación con el contexto» (2018, p. 390).

La construcción y validación del instrumento fue gestada desde el ORACLE y facilitada a cada uno de los nodos que están presentes en las universidades de la región (35 IES de América Latina en total); además, se contó con la autorización del proyecto regional para el uso académico y científico de estos datos, particularmente en las labores de investigación relacionadas con la publicación en revista arbitrada. El análisis de los datos de la información, según Villalobos Zamora (2019),

> «inicia en la recolección de la información e implica dos procesos analíticos realizados en forma secuencial: reducción de los datos y su disposición para la extracción y verificación de las conclusiones del estudio a la luz de la teoría» (2019, p. 219).

Al respecto, los datos recopilados, sistematizados y analizados en el presente artículo corresponden al proceso de investigación que fue aplicado al caso de la Universidad de Costa Rica, la cual es una institución de educación superior pública que atiende a un enfoque social y humanista desde los basamentos de su fundación y conceptualización, así como al rol comunitario que ejerce en la institucionalidad pública del país. Algunos de los detalles que caracterizan este estudio son los siguientes:

- Cantidad de personas docentes de la universidad: 5,297
- Cantidad de personas estudiantes de la universidad: 46,519
- Cantidad de personas administrativas de la universidad: 1,574
- Personas docentes encuestadas: 169
- Personas estudiantes encuestadas: 214
- Personas administrativas encuestadas: 52

El instrumento aplicado indagó el levantamiento de información cuantitativa a partir de la herramienta de cuestionario, a través del cual se buscó medir dimensiones de equidad según estamento (población docente, estudiantil, administrativa) y según elementos que involucraron secciones tales como: a) los recursos educativos de aprendizaje (A1-A5); b) los sistemas universitarios de evaluación del aprendizaje (A6-A10); c) la equidad en los procesos de investigación (A11-A15); d) la dimensión de equidad en los procesos de gestión administrativa (C1-C10); entre otros. Es decir, consisten en dimensiones de análisis desdobladas en variables que, agrupadamente, buscaban conocer la percepción de cada uno de los estamentos acerca del desarrollo y el estado de la calidad de la equidad en la educación superior.

La muestra total corresponde a 436 registros que fueron recopilados durante el periodo del 28 de junio al 22 de julio de 2021 a través de listas de difusión directas a correo electrónico de la comunidad universitaria y el sistema de recolección de datos correspondió a una licencia LimeSurvey del Instituto de Investigación en Educación de la Universidad de Costa Rica. Los hallazgos obtenidos después del periodo de aplicación del instrumento fueron sistematizados en una base de datos levantada al efecto, desde una licencia de pago hospedada en servidores institucionales con cuenta profesional de LimeSurvey para garantizar la fiabilidad de la recopilación y el resguardo de los datos. Estos insumos fueron segregados por estamento y detalles sociodemográficos para caracterizar la muestra.

Específicamente, de los 436 registros satisfactoriamente sistematizados y validados, es importante mencionar que 309 corresponden a personas que estudian o trabajan en un espacio académico disciplinariamente adscrito al área de Ciencias Sociales de la universidad, compuesta por las Facultades de Educación, Ciencias Económicas, Derecho y Ciencias Sociales. Además, la distribución correlacionada por género y rango etario de las personas participantes está indicada en las Tablas 1 y 2.

TABLA 1
San Pedro, Costa Rica: frecuencia de docentes participantes según género y rango etario

| Rango de edad | Femenino | Masculino | Total |
|---|---|---|---|
| 21-30 | 8 | 3 | 11 |
| 31-40 | 34 | 26 | 60 |
| 41-50 | 36 | 18 | 54 |
| 51-60 | 23 | 14 | 37 |
| 61-70 | 5 | 2 | 7 |
| Total | 106 | 63 | 169 |

*Nota:* elaboración propia a partir de la base de datos Nodo UCR-ORACLE (2021).

TABLA 2
San Pedro, Costa Rica: frecuencia de personal administrativo participante según género y rango etario

| Rango de edad | Femenino | Masculino | Total |
|---|---|---|---|
| 21-30 | 5 | 1 | 6 |
| 31-40 | 9 | 3 | 12 |
| 41-50 | 13 | 3 | 16 |
| 51-60 | 9 | 9 | 18 |
| Total | 36 | 16 | 52 |

*Nota:* elaboración propia a partir de la base de datos Nodo UCR-ORACLE (2021).

En síntesis, en el estamento docente predominó la participación de mujeres, con un rango promedio de edad de 30 a 50 años. En el caso del estamento administrativo, se contó con la participación total de 52 personas, de las cuales el 70 % eran mujeres y el rango promedio de edad era de 41 a 50 años. Al realizar el análisis sobre las respuestas de la población que participó en el estudio, se identificaron hallazgos puntualmente claves obtenidos por medio de la sistematización de los datos. Cada uno de estos hallazgos se esboza y estudia en profundidad en las líneas siguientes, no obstante, a manera de síntesis, es posible desglosarlos de la manera que se muestra en la Tabla 3.

TABLA 3
San Pedro, Costa Rica: síntesis de hallazgos obtenidos
en el estudio según estamento y correlación de variables

| Hallazgo | | Variable |
|---|---|---|
| Docente | 1. Los hombres puntúan la universidad como menos equitativa que las mujeres. | A1; A2; A3; A8; A22 |
| | 2. Los hombres señalan tener mayor acceso a espacios democráticos y fondos que las mujeres. | A10; A12; A18; A23 |
| | 3. La universidad ha realizado esfuerzos en términos de la equidad, sin embargo, no ha permeado todas las instancias universitarias. | A15; A16; A18 |
| Administrativo | 1. Los servicios y proyectos de la UCR plantean equidad, sin embargo, no en su totalidad. | C1; C2 |
| | 2. No existe una alta planificación en materia de equidad, sin embargo, se favorecen los recursos universitarios para la equidad. | C3; C4 |

*Nota:* elaboración propia a partir de la base de datos Nodo UCR-ORACLE (2021).

Según la muestra del estudio, en relación con el estrato docente, los hombres puntúan la universidad como menos equitativa que las mujeres, lo cual refleja una posición para el análisis en cuestión, ya que puede visibilizar diferentes factores en relación con el desarrollo que ha tenido la universidad en materia de equidad de género: en primer lugar, es importante la identificación de los elementos que pueden provocar dicha respuesta, por ejemplo, los centros de investigación y las acciones afirmativas, como el Centro de Estudios de la Mujer, la normativa de lenguaje inclusivo o la normativa en contra de la discriminación que busca visibilizar la brecha de género.

## 4 RESULTADOS

En el estrato docente, ambas poblaciones (hombres y mujeres docentes) califican de forma relativamente similar el aspecto de planificación docente en cuanto a equidad. Sin embargo, son los hombres quienes establecen levemente que existe un bajo nivel de planificación articulado (57.14 %), en comparación con las mujeres (53.77 %). No obstante, la diferencia por género aumenta cuando se trata de la planificación con relación al aula, ya que los hombres valoran en un 65.08 % la misma como uniforme y no diferenciadora, en relación con las mujeres, quienes lo mencionan en un 41.1 %.

Otro aspecto de relevancia es que el 50.79 % de los hombres menciona que el sistema de evaluación académico no contempla la equidad de manera generalizada, en comparación con un 38.68 % de las docentes de la universidad. Asimismo, se puede comparar que el 25.47 % de las docentes menciona que de manera colectiva la universidad revisa y reflexiona los procesos de evaluación en torno a la equidad, mientras que la misma señalización la realizan los hombres en solo un 11.11 %.

Otro hallazgo relevante en relación con el cuerpo docente es que los hombres señalan tener mayor acceso a espacios democráticos y fondos que las mujeres. Por ejemplo, al consultar con la población en relación con los insumos en investigación para la equidad, los hombres mencionan que existe más presupuesto que las mujeres de manera global. De esta manera, el 54 % de las mujeres también considera que la investigación se

brinda por iniciativas aisladas comparado con un 47 % de hombres, mientras que el 46 % de los hombres menciona que la institución asigna los recursos para el desarrollo de investigaciones. Es esencial cuestionarse si la perspectiva de los hombres es más positiva que la de las mujeres sobre este tema debido a que los mismos reciben mayor financiamiento en general para la investigación. Según datos de León y otros (2020), existe un total de 5,297 docentes, de los cuales 3,007 son hombres (56.77 %) y 2,290 son mujeres (43.23 %), ello refleja de algún modo la incidencia de una brecha de hasta del 13 % en esta población de la universidad.

Asimismo, es importante destacar que, en cuanto a participación por equipos, las mujeres reflejan menores niveles de participación. Por ejemplo, el 56 % de las docentes mujeres mencionan que el liderazgo de los equipos toma en cuenta algunos insumos para la equidad, mientras que el 49 % de los docentes hombres indica la misma posición. De esta manera se considera que el 47 % de los varones docentes indican que todas las personas miembros de los equipos de investigación pueden participar de proyectos, mientras que en menor medida (10 puntos porcentuales menos) las mujeres indican la misma postura. Se puede inferir que, en cierto grado, las mujeres consideran que los espacios universitarios en relación con la gestión y participación docente son menos equitativos o accesibles que los hombres.

Esto se puede comprender desde diversos ejes, en primer lugar, León y otros (2020) mencionan que en la UCR existe una desventaja de las mujeres en relación con los hombres en aspectos laborales, ya que son las mujeres en su mayoría quienes se encuentran en condición de interinazgo, es decir, docentes que dependen de que su contrato sea renovado cada ciclo lectivo y no poseen un puesto de trabajo fijo. En este sentido, las mujeres interinas son hasta un 4 % más que los hombres, lo cual se traduce en alrededor de 200 mujeres en interinazgo en relación con los hombres.

La entrada al régimen y el ascenso en el mismo se denota por diferentes condiciones tales como la puntuación que recibe la persona según la comisión del régimen académico encargada de esta labor. Según Córdoba (2021), a partir de un análisis realizado por dos docentes de la misma universidad, el cual se entregó a la comisión técnica de diagnóstico salarial, se logró identificar que las mujeres se encuentran en una situación de leve desventaja salarial en relación con los hombres: la tendencia es que las mujeres obtengan un salario menor a la media de los salarios de los docentes hombres.

Así mismo, en cuanto a interrelaciones y participación, las mujeres indican también percibir un menor grado de participación por parte de los colectivos, por ejemplo, un 52.83 % de esta población en comparación con el 44.44 % de los hombres indica que existe participación puntual de colectivos. Asimismo, el 26.42 % de la población femenina menciona que todas las personas miembros de la comunidad pueden colaborar en un marco de relaciones, mientras que los hombres en mayor medida (un 33.33 %) mencionan la misma aproximación hacia la participación. No obstante, ambas poblaciones indican relativamente la misma posición sobre la revisión y mejora constante de la población en relación con las medidas equitativas (un 18.87 % en mujeres y un 19.05 % en hombres).

A la luz de lo anterior, al analizar la representación por género en el ejercicio de la representación que se vincula a las autoridades universitarias, de un total de 237 autoridades institucionales, contemplando desde el puesto de la rectoría hasta aquellos que corresponden a direcciones de unidades académicas, el 60 % está ocupado por hombres, mientras que el 40 % restante es la cuota que corresponde a mujeres según datos oficiales de la página web del consejo universitario. En este sentido se puede inferir que las mujeres, debido a brechas estructurales, se ven limitadas no solo en su participación, sino también en el tipo de reconocimiento tanto social como económico que reciben en su participación. En otras palabras, es más fácil para un hombre docente conseguir un salario mayor al salario de una mujer docente únicamente por su género.

Otro hallazgo importante es que la población docente considera que la universidad ha realizado esfuerzos en cuanto a la equidad, sin embargo, no ha permeado todas las instancias universitarias. Por ejemplo, un 48.52 % de la población total menciona que la universidad ha promovido proyectos de vinculación sobre la temática de la equidad, la cual implica un esfuerzo institucional, sin embargo, es el primer nivel de equidad en la escala del ítem en cuestión, al consultar la naturaleza de la equidad en los proyectos. Asimismo, un 43.79

% de la población destaca que las iniciativas son personales en relación con la equidad. En estos dos niveles, se encuentra un 92.31 % de la población.

Mientras tanto, el 7.69 % de la población se divide en los siguientes niveles de equidad, constituidos por la sistematización de los resultados por parte de la institución y la vinculación externa en proyectos de equidad. Estos datos permiten identificar los esfuerzos institucionales por el desarrollo de la equidad, sin embargo, también reflejan la falta de sistematización y colaboración externa en el desarrollo de la equidad. Asimismo, cuando se trata de vinculación con redes externas que trabajan la equidad, es esencial identificar que el 52 % de la muestra indica que los proyectos de vinculación en la temática de equidad se desarrollan de forma aleatoria. Por lo cual, si bien es cierto que existe una atención a las necesidades de la comunidad, las mismas no se dan bajo una alta planificación estratégica sino a partir del surgimiento de los requerimientos y situaciones sobrevinientes. En este sentido, un 36.09 % de la muestra indica la existencia de directrices institucionales que favorecen la interrelación con otros grupos de interés sobre la temática de interés. No obstante, tan solo el 10.06 % menciona que en estos casos existe una retroalimentación y solo un 1.78 % afirma la existencia de plataformas que desarrollan la vinculación externa orientada al desarrollo de la equidad.

Otro indicador importante trata de las relaciones interpersonales, ya que alrededor del 49.70 % de la muestra indica que existe una participación puntual por parte de ciertos colectivos. Asimismo, el segundo bloque más grande de la muestra (un 28.99 %) afirma que todas las personas miembros de la comunidad pueden colaborar en un marco de relaciones equitativas, sin embargo, y en menor medida, un 18.93 % afirma que la institución revisa de manera periódica y mejora la cooperación en cuanto a equidad, mientras que tan solo un 1.78 % afirma que se desarrollan actividades de cooperación con otras instancias.

En este sentido, es esencial identificar que es un esfuerzo no solo de la UCR sino también de todas las universidades públicas el garantizar la participación efectiva de los diferentes colectivos. Por ejemplo, el Consejo Nacional de Rectores [CONARE] (2020) menciona que como parte de sus metas estratégicas debe definir una serie de políticas que generen equidad de género y asequibilidad para personas con discapacidad. Asimismo, otra de las metas estratégicas es implementar acciones interuniversitarias para atender poblaciones vulnerables con bajos índices de desarrollo social en el país. Aquí es necesario analizar la diferencia entre la creación de políticas institucionales y la ejecución de acciones afirmativas. Si bien es cierto que una antecede a la otra, en materia de equidad de género y discapacidad se plantean soluciones más estructurales para erradicar la desigualdad mediante políticas, mientras que, para otro tipo de condiciones, como la vulnerabilidad, se le asigna un rango menor de atención mediante acciones afirmativas.

En este sentido, según se muestra en los datos recopilados, existe cierto grado de equidad, pero también es cierto que sus niveles requieren ser aumentados. Por ende, se realizan las ejecuciones programáticas para poder aumentar la equidad. Como se ha evidenciado, la universidad ha favorecido acciones de equidad, las cuales permiten afirmar que existe equidad dentro de la misma; no obstante, a la luz de las consideraciones teóricas y de los datos obtenidos, es necesario precisar la calidad de la equidad y buscar los espacios de oportunidad que la pueden potenciar en beneficio de este estamento en particular.

Por otro lado, es importante visibilizar la información recopilada por parte del estamento administrativo, ya que uno de los hallazgos trata de cómo los servicios y proyectos de la universidad plantean equidad, sin embargo, no en su totalidad. Por ejemplo, el 32.69 % de las personas administrativas que participaron del estudio mencionan que los servicios de atención universitaria se prestan de manera aislada y son los mismos para todas las personas. El 46.15 % de la población menciona que los servicios se encuentran estructurados y que facilitan la atención equitativa, mientras que solo un 21.15 % menciona que los servicios de equidad generan sinergia para la mejora. Se puede notar entonces que existen esfuerzos por proveer espacios equitativos, pero la universidad no lo ha logrado en su totalidad.

En este sentido, es necesario hacer una relación de las vivencias que pueden tener las personas administrativas. Para esto Córdoba (2021) menciona que en la universidad existe una desigualdad entre hombres y mujeres administrativas, y son los hombres quienes se encuentran en ventaja, principalmente

porque son los hombres quienes ganan hasta poco más de medio salario mínimo que las mujeres. En este sentido, una de cada cuatro personas (25 %) administrativas menciona que las iniciativas para desarrollar proyectos de equidad vinculados al entorno son personales, mientras que poco más de dos de cada cuatro personas (55.77 %) menciona que la institución promueve proyectos de vinculación sobre la temática de equidad. Así mismo, cerca de una de cada cinco personas (19.23 %) menciona que la institución sistematiza y utiliza los resultados de las experiencias de vinculación en proyectos de equidad. Como lo mencionan Gairín y otros (2019), esto refleja que la existencia de proyectos busca solventar las necesidades momentáneas para favorecer la equidad, pero que no implica un cambio estructural de la cultura organizacional.

Otro descubrimiento importante trata sobre la falta de una alta planificación en materia de equidad, ya que como lo mencionan las leyes administrativas, los proyectos de vinculación en la temática de equidad se desarrollan de forma aleatoria; sin embargo, se favorecen los recursos universitarios para la equidad (44.23 %). Por ejemplo, es necesario indicar que el 32.69 % de la muestra menciona que existen directrices institucionales que favorecen las interrelaciones con otros grupos de interés sobre la temática de equidad. El 25 % restante se distribuye entre las personas que consideran que la interrelación con grupos de interés alienta la retroalimentación sobre las prioridades vinculadas a la equidad (7.69 %) y las personas que consideran que se conforman plataformas estables de vinculación externa orientadas a desarrollar la equidad (15.38 %).

Así mismo, es importante identificar la manera en la que se utilizan los recursos, ya que la mayoría (84.26 %) destaca que los recursos básicos se utilizan para dar cobertura y sostenibilidad a los proyectos de vinculación sobre equidad, mientras que una pequeña parte de la muestra (9.62 %) menciona que los proyectos de vinculación funcionan con recursos que no garantizan su sostenibilidad y una aún menor parte de la muestra (5.77 %) menciona que se hace una gestión integral favoreciendo un ciclo efectivo de los recursos destinados a los proyectos de vinculación. Todo esto permite identificar que aún existen retos importantes en relación con la promulgación de la equidad dentro de la institución. En este sentido, es importante comprender que la asignación de los recursos según CONARE (2020) parte de presupuestos globales y locales que impiden el movimiento de partidas a proyectos y acciones que no estén planificadas con anterioridad.

Es decir, para suplir proyectos que promuevan la equidad y financiar acciones afirmativas se necesita contar con partidas presupuestarias previamente definidas. Sin embargo, difícilmente se puede contar con dichos espacios si no se cuenta con políticas institucionales que permitan aumentar la equidad. En otras palabras, la falta de políticas institucionales que permitan garantizar la equidad tiene como consecuencia la ausencia de inversión y creación de proyectos que generen equidad.

## 5 DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los estudios teóricos contemporáneos sobre la equidad en el campo de la educación superior reafirman la necesidad de que su abordaje se desarrolle con perspectivas multidimensionales e integrales. Ello supone, a su vez, el reconocimiento de que las problemáticas y las situaciones que dan pie a las desigualdades se componen de factores estructuralmente complejos de la sociedad. A la luz de los análisis de la literatura científica y de los insumos recopilados, es posible concluir los siguientes aspectos.

La materialización efectiva de prácticas de equidad en la educación superior para la vida de cada una de las personas que forman parte de sus procesos de enseñanza-aprendizaje requiere un posicionamiento integral en cuanto al reconocimiento de las diversidades socioeducativas que están presentes en tal proceso. Tal reconocimiento se requiere para que los esfuerzos tendientes al mejoramiento de la equidad se vean correspondidos con una necesaria visión de calidad en las acciones que se implementan para acortar brechas de desigualdad en el sistema de educación superior. Por ejemplo, la institucionalización progresiva de prácticas afirmativas en el campo de la orientación educativa; sobre ello, reseña Cobos (2007) que la orientación educativa es un

> «proceso de ayuda inserto en la actividad educativa, cuyo objetivo es contribuir al desarrollo integral del alumno, con el fin de capacitarle para un aprendizaje autónomo y una participación activa, crítica y transformadora en la sociedad» (2007, p. 44).

Ciertamente, los marcos normativos y regulatorios para una estructura universitaria enfocada al mejoramiento de la equidad con calidad son necesarios y fundamentales para legitimar las acciones institucionales que llevan a cabo en el cumplimiento de este fin y en la materialización eficaz del rol social indicado en el apartado anterior. No obstante, el aseguramiento de la calidad de la equidad trasciende a la existencia de esos marcos de regulación institucional, de manera que deben hacerse acompañar de estructuras universitarias que faciliten su puesta en marcha en la vida real de cada miembro de la comunidad universitaria.

Al comparar los resultados del estudio con la contextualización institucional de la universidad, es posible identificar en primer lugar que la Universidad de Costa Rica es una institución de educación superior con rango de autonomía constitucional y representa una de las principales conquistas en materia de política social de Estado para la fundación de la Segunda República con la Carta Política de 1949. Esta casa de estudios cuenta con un marco quinquenal de trabajo desde el cual se orienta toda la labor que realiza en sus tres principales áreas sustantivas: docencia, investigación y acción social. Aunado a ello, existen cuerpos normativos que regulan el funcionamiento transversal de cada una de esas labores y, además, las dinámicas de organización entre el personal docente, la comunidad estudiantil, la población trabajadora administrativa y las autoridades universitarias. De esta manera, al hacer una referencia no exhaustiva dentro de todos esos elementos o componentes de la institución, fue posible identificar los siguientes postulados normativos como bases fundamentales del enfoque de equidad en la educación superior de esta universidad, a manera de contextualización sobre la institución versa este estudio.

TABLA 4
San Pedro, Costa Rica: Normas Orientadoras de la Universidad de Costa Rica con mención a la equidad universitaria, noviembre de 2021

| Norma | Procedencia |
|---|---|
| Artículo 3. La Universidad de Costa Rica debe contribuir con las transformaciones que la sociedad necesita para el logro del bien común, mediante una política dirigida a la consecución de una justicia social, de equidad, del desarrollo integral, de la libertad plena y de la total independencia de nuestro pueblo. | Artículo 3 del Estatuto Orgánico |
| 3.1. Fortalecerá las estrategias institucionales que favorezcan y promuevan la equidad en el proceso de admisión. | Política 3.1. de las Políticas Institucionales 2021-2025 |
| 3.1.5. Promover acciones afirmativas que favorezcan la equidad en la admisión a poblaciones tradicionalmente excluidas y vulnerables. | Objetivo 3.1.5. de las Políticas Institucionales 2021-2025 |
| 3.2.5. Reforzar el Sistema de Becas por Condición Socioeconómica para que la población estudiantil de escasos recursos económicos logre la permanencia y la graduación en condiciones de equidad. | Objetivo 3.2.5. de las Políticas Institucionales 2021-2025 |
| **Norma** | **Procedencia** |
| 6.2. Disminuirá el interinato institucional, con base en criterios. | Política 6.2. de las Políticas Institucionales 2021-2025 |

*Nota:* elaboración propia con base en el Estatuto Orgánico y Políticas Institucionales 2021-2025 de la Universidad de Costa Rica; Consejo Universitario.

Como se observa, a partir de la información extraída, no solo es posible determinar la ausencia de una estructuración armónica en el componente de equidad para los elementos objetivos del desarrollo universitario y las poblaciones que se desarrollan, sino que además las menciones explícitas a la orientación de una política universitaria de equidad requieren un reforzamiento estructural que implique y aborde en forma integral todos los espacios de la institución. De esta forma, el análisis preliminar sobre la situación de la equidad en la Universidad de Costa Rica desde un plano estrictamente normativo puede arrojar el preámbulo de que es necesario priorizar la atención de una calidad de la equidad robustecida en su estructura.

Nótese, además, que en el artículo tercero de su Estatuto Orgánico existe el mandamiento de implementar transversalmente la equidad para el cumplimiento del rol social que se debe proyectar a la comunidad costarricense. Ahora bien, pese a que anteriormente se había mencionado la paradoja de una regulación amplia de la normatividad universitaria enfocada a la institucionalización reglamentaria de la equidad, lo cierto es que en la práctica no podría excluirse la posibilidad de un sentido contrario: la ausencia de disposiciones institucionales acerca de una exigencia de equidad no implica necesariamente que la universidad no esté llevando a cabo esfuerzos en ese sentido. En el caso concreto de la Universidad de Costa Rica, los datos muestran un reconocimiento generalizado acerca de las acciones que tienen impacto en un mejoramiento de la calidad de la equidad por parte de la población universitaria participante; sin embargo, también dan cuenta acerca de la insuficiencia institucional en este campo. De hecho, los datos muestran una percepción de importantes rezagos en materia de equidad de género y brechas de desigualdad socioeconómica, con lo cual podría establecerse como necesidad y prioridad institucional el desarrollo de prácticas y políticas con mayor efectividad que impacten la realidad de las personas miembros de la comunidad universitaria para el mejoramiento de la calidad de la equidad en áreas en las que aún existen tareas pendientes para cumplir ese objetivo.

El estudio académico demuestra dificultades para visibilizar una política generalizada, estructurada e integralmente coordinada para el favorecimiento de políticas afirmativas en el campo de la equidad con calidad para la educación superior costarricense. En ese sentido, los datos provenientes de la población encuestada son consistentes en señalar o identificar acciones y políticas relacionadas con este tema, particularmente sobre la dimensión de la equidad de género. No obstante, también dan cuenta de que se trata de políticas o iniciativas aisladas y difícilmente interconectadas entre sí, de forma que no se percibe por parte de la población encuestada un impulso estructural de estrategias entrelazadas y pensadas en su conjunto que puedan representarse como una política institucional global para la garantía y la promoción de la equidad con calidad en la educación superior. Como propuesta, la universidad debería reunir, sistematizar y planificar de forma organizada y ordenada todas las políticas y acciones tendientes al fortalecimiento de la equidad a fin de que se eviten eventuales duplicidades de intenciones y, asimismo, se cuente con una línea estratégica para el abordaje de la calidad de la equidad en educación superior, en consonancia con lo que en su momento señalaba Mao (2003) con respecto a esfuerzos de rediseño de los sistemas de educación superior. Otro aspecto consiste en incentivar una comprensión global e integral de la equidad y superar concepciones limitadas únicamente a políticas para la equidad de género o acciones enfocadas al estrato estudiantil. Se podría formular como estrategia que cada una de las vicerrectorías encargadas de aprobar proyectos en la universidad enlace aquellas iniciativas orientadas a una promoción de la equidad, a fin de iniciar el proceso de organización y ordenamiento en ese sentido.

**Contribución de autores**

Conceptualización: F.J.; metodología: J.A., F.J.; software: J.A, F.J.; validación: J.A., F.J.; análisis formal: J.A., F.J.; investigación: J.A., F.J.; recursos: J.A., F.J.; curaduría de datos: J.A.; escritura (borrador original): J.A., F.J.; escritura (revisión y edición): J.A., F.J.; visualización: J.A.; supervisión: F.J.; administración del proyecto: J.A.

## 6 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Allvin, R. E. (2019). Radical Transformation in Higher Education Is Required to Achieve Real Equity. *YC Young Children, 74*(5), 60-66. https://r.issu.edu.do/l?l=13497mDw

Bernasconi, A. (2014). Autonomía universitaria en el siglo XXI: nuevas formas de legitimidad ante las transformaciones del Estado y la sociedad. *Páginas de Educación, 7*(2), 33-60. https://r.issu.edu.do/l?l=13498QPt

Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida.* Fondo de Cultura Económica de Argentina.

Conferencia Mundial sobre la Educación Superior [CMES]. (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 9(2), 97-114. https://r.issu.edu.do/l?l=13527V3m

Cobos, A. (2007). *La construcción del perfil profesional de orientador y de orientadora. Estudio cualitativo basado en la opinión de sus protagonistas en Málaga.* [Tesis doctoral, Universidad de Málaga]. https://r.issu.edu.do/l?l=13499a8g

Consejo Nacional de Rectores [CONARE]. (2020). *Plan Nacional de la Educación Superior Universitaria Estatal: Planes 2021-2025*. CONARE-OPES.

Córdoba, D. (2021). Mujeres docentes de la UCR ganan menos que los hombres, según modelo hecho por profesores. *Semanario Universidad.* https://r.issu.edu.do/l?l=135005CM

de Sousa, B. (1998). De la idea de universidad a la universidad de ideas. En de Sousa, B. (Ed.), *De la mano de Alicia: lo social y lo político en la postmodernidad* (pp. 225-283). Universidad de los Andes.

Fuentes, L. (2006). ¿Por qué se requieren políticas de equidad de género en la educación superior? *Revista Nómadas, 44*, 65-83. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105146818005

Gairín, J., Castro, D., Bosco, J., & Barrera, A. (2019). *La equidad en la Educación Superior. Estrategias para la intervención*. Estudio Sicilia.

Han, B. (2018). *Hiperculturalidad.* Editorial Herder.

Hernández, J. (2016). La modernidad líquida. *Política y Cultura, 45*, 279-282. https://r.issu.edu.do/l?l=13505aAo

Hernández, R., & Mendoza Torres, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana.

Lemaitre, M. J. (2005). Equidad en la educación superior: un concepto complejo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 3*(2), 70-79. https://r.issu.edu.do/l?l=13501MYm

León, M., Kikut, L., & Villalobos, A. (2020). *Análisis del Interinazgo docente en la Universidad de Costa Rica.* Vicerrectoría de Docencia. https://r.issu.edu.do/l?l=13502kXA

Mao, R. E. (2003). Bases para Reconstruir el Diseño Instruccional en los Sistemas de Educación a Distancia. *DU Docencia Universitaria, 4*(1), 25-48. https://r.issu.edu.do/l?l=135037QJ

McCowan, T. (2016). Un marco conceptual sobre la equidad en el acceso a la educación superior. En Zúñiga, C., Redondo, J., López, M., & Santa Cruz, E. (Eds.), *Equidad en la educación superior: desafíos y proyecciones en la experiencia comparada* (pp. 18-38). El desconcierto.

Mingo, A. (2015). El ocioso intento de tapar el sol con un dedo: violencia de género en la Universidad. *Perfiles Educativos, 37*(148), 138-155. https://r.issu.edu.do/l?l=13504MVM

Rodríguez-Moreno, M. (2002). *Hacia una nueva orientación universitaria: modelos integrados de acción tutorial, orientación curricular y construcción del proyecto profesional.* Universitat Autònoma de Barcelona. https://r.issu.edu.do/l?l=13506dDe

Sánchez, C. (2011). *El rol de las Universidad en el Contexto de la Responsabilidad Social* [Conferencia]. XI Coloquio Internacional sobre Gestao Universitária na América do sul de II Congreso Internacional IGLU, Florianópolis. https://r.issu.edu.do/l?l=13507jZw

Villalobos Zamora, L. (2019). *Enfoques y diseños de investigación social: Cuantitativos, cualitativos y mixtos*. EUNED.

Viveros, M. (s.f.). *Equidad e Inclusión en la educación superior. Algunos aportes a la discusión desde la Escuela de Estudios de Género*. Universidad Nacional de Colombia.

Yuni, J., Meléndez, C. & Díaz, A. (2014). Equidad y políticas universitarias: perspectivas desde Latinoamérica. *Revista de Docencia Universitaria, 12*(2), 41-60. https://doi.org/10.4995/redu.2014.5639