

Análisis comparativo del enfoque de equidad en dos instituciones de educación superior en México y Panamá: un estudio basado en los estadios de desarrollo organizacional

GUADALUPE PALMEROS Y ÁVILA¹

SILVIA PATRICIA AQUINO ZÚÑIGA²

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco - México

NICOLASA TERREROS BARRIOS³

LAMED GIMEL MENDOZA LÁMBIZ⁴

Universidad Especializada de las Américas - Panamá

Recibido el 26-03-25; primera evaluación el 15-12-25;
segunda evaluación el 06-02-26; aceptado el 09-02-26

RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivo comparar el nivel de desarrollo de dos instituciones de educación superior de México y Panamá con respecto a la calidad

¹ Profesora-Investigadora de tiempo completo en la División Académica de Educación y Artes de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) en México. Licenciada en Pedagogía y Maestra en Administración Educativa por la Universidad Veracruzana, México. Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona, España. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1. Correo electrónico: guadalupe.palmeros@ujat.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5202-5427>

² Profesora-Investigadora de tiempo completo en la División Académica de Educación y Artes de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) en México. Licenciada en Administración de Empresas Turísticas por la Universidad Veracruzana. Maestra en Educación por la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco y Doctorado en Ciencias de la Educación por el Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior de la Universidad de La Habana, Cuba. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel 2. Correo electrónico: zsilvia.aquino@ujat.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7223-8582>

³ Profesora Regular Titular I de tiempo completo del Departamento de Ciencias Sociales de la Facultad de Educación Social y Desarrollo Humano de la Universidad Especializada de las Américas de Panamá. Licenciada en Sociología por la Universidad de Panamá, Maestría en Género y Desarrollo de la Universidad de Panamá, Doctorado en Educación con Especialización en Mediación Pedagógica. Correo electrónico: nicolasa.terrereros@udelas.ac.pa ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6803-1618>

⁴ Profesora de banco de datos del Departamento de Ciencias Exactas de la Facultad de Biociencias y Salud Pública de la Universidad Especializada de las Américas de Panamá. Licenciada en Estadística por la Universidad de Panamá, Maestría en Docencia Superior de la Universidad Latina, Doctoranda de la Universidad Americana de Europa en Proyecto. Correo electrónico: lamed.mendoza@udelas.ac.pa ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7158-6083>



de la equidad en las funciones sustantivas. Se trata de un estudio descriptivo comparativo; la recolección de datos se realizó a través de un cuestionario de opción múltiple elaborado exprofeso para la investigación, en el cual se contemplaron los cuatro estadios de desarrollo de Gairín (1998). El instrumento se aplicó a 100 docentes de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) en México, y 247 de la Universidad Especializada de las Américas (Udelas) en Panamá. Los resultados revelan similitudes y diferencias entre las dos instituciones, a partir de las cuales se pueden mejorar las prácticas de equidad considerando los respectivos estadios de desarrollo organizacional.

Palabras clave: equidad, desarrollo organizacional, educación superior, funciones sustantivas.

Comparative Analysis Of The Equity Approach In Two Higher Education Institutions In Mexico And Panama: A Study Based On Stages Of Organizational Development

ABSTRACT

This study aims to compare the level of organizational development of two higher education institutions in Mexico and Panama with regard to equity in their substantive functions. A descriptive-comparative design was employed. Data were collected through a multiple-choice questionnaire specifically developed for this research, grounded in Gairín's (1998) four stages of organizational development. The instrument was administered to 100 faculty members from the Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) in Mexico and 247 faculty members from the Universidad Especializada de las Américas (UDELAS) in Panama. The findings reveal both similarities and differences between the two institutions, providing insights that may inform strategies to strengthen equity practices in alignment with their respective stages of organizational development.

Keywords: equity; organizational development; higher education; substantive functions.

Análise comparativa da abordagem da equidade em duas instituições de ensino superior no México e no Panamá: um estudo baseado nos estágios de desenvolvimento organizacional

RESUMO

Este estudo tem como objetivo comparar o nível de desenvolvimento organizacional de duas instituições de ensino superior no México e no Panamá no que se refere à equidade em suas funções substantivas. Adotou-se um delineamento descritivo-comparativo. A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário de múltipla escolha, desenvolvido especificamente para a pesquisa e fundamentado nos quatro estágios de desenvolvimento organizacional propostos

por Gairín (1998). O instrumento foi aplicado a 100 docentes da Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), no México, e a 247 docentes da Universidad Especializada de las Américas (UDELAS), no Panamá. Os resultados evidenciam semelhanças e diferenças entre as duas instituições, oferecendo subsídios para o fortalecimento das práticas de equidade em consonância com seus respectivos estágios de desenvolvimento organizacional.

Palavras-chave: equidade; desenvolvimento organizacional; ensino superior; funções substantivas.

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, las instituciones de educación superior (IES) en el contexto internacional y, en especial, en países latinoamericanos, han debido incorporar políticas y acciones de equidad e inclusión de grupos en situación de vulnerabilidad o en desventaja por su condición de raza, sexo, estatus socioeconómico, religión, género o de discapacidad, en aras de cubrir uno de los criterios de calidad de la educación superior, políticas derivadas de organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) y el Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Iesalc)

Las Instituciones de Educación Superior actuales no pueden garantizar una educación de calidad si, al interior de sus procesos académicos y de gestión, no incorporan la equidad como dimensión esencial del constructo de calidad, lo cual resulta esencial para favorecer el acceso a la educación superior de poblaciones en situación de vulnerabilidad, respondiendo a las exigencias del contexto global. Gairín y Palmeros (2018) puntualizan, acertadamente, que las iniciativas al respecto “se enfocan a un solo colectivo, principalmente los estudiantes, y a una función, la docencia, excluyendo a los colectivos de profesores y gestores, así como las funciones de investigación y gestión” (p.14). Ante esta situación, Gairín (2011; 2018) propone un enfoque global con una perspectiva más colectiva y práctica en el desarrollo de la inclusión, que retoma propuestas de proyectos y programas internacionales que marcaron hitos en la construcción de políticas y prácticas inclusivas e la educación superior, particularmente los proyectos ALFA Misaal y Accedes, los cuales constituyen antecedentes fundamentales para comprender la consolidación del proyecto Oracle.

En este artículo se presenta una comparación del nivel de desarrollo de dos instituciones de educación superior latinoamericanas (Udelas y UJAT) en relación con la calidad de la equidad, tomando como referencia cinco dimensiones:

docencia, investigación, vinculación con el entorno, gestión institucional y cultura. A partir de este marco, surge la pregunta central: ¿Cuál es el nivel de desarrollo organizacional que poseen estas instituciones, en relación con la calidad de la equidad en sus funciones sustantivas? La hipótesis plantea que ambas instituciones muestran diferencias en su nivel de desarrollo, lo que se evidencia en el grado de integración de políticas, prácticas y resultados. Para abordar esta cuestión, se inicia con una revisión teórica sobre la calidad de la equidad y se recurre al modelo de estadios de desarrollo organizacional, el cual “implica la idea básica de que las organizaciones presentan una serie de características en función del estadio de desarrollo en el que se sitúen” (Gairín, 1998, p. 31).

Los resultados se organizan por dimensiones y al final presentamos un apartado de consideraciones generales sobre los aspectos abordados.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes

El Programa ALFA (América Latina Formación Académica), desarrollado por la Unión Europea entre 1994 y 2013 en tres fases sucesivas (ALFA I, II y III), constituyó una de las iniciativas más relevantes de cooperación interregional en materia de educación superior. Su propósito central fue fortalecer la cooperación académica entre Europa y América Latina, y contribuir al desarrollo de las universidades latinoamericanas mediante la creación de redes, el intercambio de conocimientos y la implementación de proyectos orientados a la equidad, la calidad y la inclusión.

El surgimiento del programa se inscribe en un contexto caracterizado por profundas desigualdades sociales y educativas en América Latina, donde las instituciones de educación superior enfrentaban limitaciones en el acceso equitativo, la permanencia y el egreso de los estudiantes. Frente a ello, la Unión Europea impulsó la creación de proyectos que permitieran institucionalizar la equidad en la educación superior, promoviendo la integración regional y el diálogo con el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

En su tercera fase (ALFA III), se financiaron proyectos emblemáticos que marcaron un hito en la institucionalización de la equidad en la región, destacando *Miseal* (Medidas para la Inclusión Social y Equidad en Instituciones de Educación Superior en América Latina) y *Accedes* (Acceso, permanencia y egreso en la educación superior en América Latina), iniciativas que, desde perspectivas complementarias, contribuyeron a instalar la equidad como un eje transversal en las políticas universitarias.

El proyecto *Miseal*, desarrollado entre 2010 y 2013, se centró en la interseccionalidad y en la creación de políticas inclusivas; su objetivo era superar la fragmentación de iniciativas aisladas mediante un enfoque integral que vincule la gestión institucional, la investigación y la cultura universitaria. En términos de impacto, *Miseal* contribuyó a instalar la equidad como un lenguaje común en la educación superior latinoamericana, al generar herramientas prácticas y bases teóricas regionales que integran la perspectiva interseccional y la cooperación internacional.

Por su parte, el proyecto *Accedes*, desarrollado entre 2011 y 2014, se orientó a garantizar trayectorias educativas completas para colectivos vulnerables, reconociendo que la equidad educativa no se limita al ingreso, sino que implica asegurar la continuidad y el éxito académico, por lo que resulta de gran importancia la producción de diagnósticos nacionales comparativos, los informes sobre sistemas de acceso y las estrategias de tutoría, además de las publicaciones colectivas que sistematizan experiencias y buenas prácticas. Su impacto radica en haber visibilizado que la equidad debe abordarse de manera integral, considerando el acceso, la permanencia y el egreso como dimensiones inseparables del derecho a la educación.

Estos proyectos en conjunto evidencian la transición de la equidad en educación superior desde iniciativas aisladas hacia procesos institucionalizados y sostenibles, articulados en redes internacionales y fundamentados en marcos teóricos regionales. Entre sus principales aportes se encuentran la elaboración de manuales y guías metodológicas, el diseño de indicadores comparativos de equidad y la consolidación de una red académica internacional que continúa influyendo en proyectos posteriores, como *Oracle* (Observatorio Regional para la Calidad de la Equidad). Este es un proyecto de investigación subvencionado por la Comisión Europea en el marco del programa Erasmus + Capacity Building identificado con el código oficial 574080-EPP-1-2016-1-ES-EPPKA2-CBHE-JP, cuya finalidad, de acuerdo con Gairín et al. (2019) se concretó en:

- Promover una estructura encargada de analizar, contrastar y proponer actuaciones orientadas a la mejora de la calidad de la equidad universitaria.
- Crear un observatorio que, a partir de la vinculación de cada una de las unidades de calidad y equidad de las diferentes universidades, preste un servicio regional (p. 19).

En el proyecto participaron 35 instituciones (dos por cada país) de 15 países latinoamericanos (Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Brasil, Bolivia,

Ecuador, El Salvador, Guatemala, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Uruguay y México) y de cinco países europeos (España, Austria, Dinamarca, Italia y Portugal). Una de las características principales de Oracle es su enfoque globalizador que considera y relaciona estamentos (profesores, alumnos y personal de apoyo a la gestión) con las funciones universitarias de docencia, investigación y extensión.

Oracle se desarrolló como un proyecto de investigación en red internacional del 2016 al 2019, como respuesta a las exigencias de políticas educativas y reformas para la educación superior acorde con las demandas y necesidades de la sociedad.

La trayectoria de proyectos como *Miseal* y *Accedes* muestra un tránsito claro desde iniciativas fragmentadas hacia procesos más integrales y sostenibles, en los que la equidad se concibe como un eje transversal de la vida universitaria. Oracle, al consolidar estructuras regionales de análisis y acción, representa un estadio superior en este proceso: la institucionalización de la equidad como una política y una práctica sistemática, articulada en redes internacionales y fundamentada en marcos teóricos compartidos. En términos del modelo de estadios de desarrollo organizacional de Gairín (1998), estos antecedentes evidencian cómo las instituciones de educación superior pasaron de fases iniciales de experimentación y proyectos aislados a estadios de mayor madurez, caracterizados por la integración de políticas, la generación de indicadores comparativos y la creación de estructuras permanentes de gestión. Así, la evolución de estos proyectos refleja un avance en la calidad de la equidad, y, también, un movimiento hacia formas organizacionales más complejas y estables, capaces de responder de manera estratégica a las demandas sociales y educativas contemporáneas.

2.2. Reflexión conceptual sobre la equidad

Las demandas y exigencias de calidad de las políticas educativas y de la sociedad hacia las IES “no pueden comprenderse sin incorporar la equidad al constructo de calidad. Podemos decir que no hay calidad educativa sin equidad y ambas dimensiones no pueden abordarse separada o parcialmente” (Gairín & Palmeros, 2018, p. 11). El sustento desde las políticas educativas internacionales se encuentra en la 48° Conferencia Mundial sobre Educación Superior (Unesco, 2009), así como la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Unesco-Iesalc, 2008), y la Organización de Naciones Unidas (ONU, 2016). El reto y compromiso de las IES no resulta fácil, debido a que se les considera transformadoras del entorno, lo cual no

se reduce a la formación sino también implica el coadyuvar en la atención de las desigualdades y exclusión social de los menos favorecidos para acceder a la educación terciaria.

También, la Agenda de Desarrollo Sostenible 2030 (ODS), contiene 17 objetivos, de los cuales el cuarto enfatiza que la educación “debe garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (ONU, 2016, p. 19).

Diversos autores han analizado la equidad: hay quienes la consideran compleja, como un concepto que va más allá de la igualdad y está centrado en la justicia (Rawls, 1995), mientras que otros piensan que la justicia es un valor inalcanzable pero que la equidad resulta mucho más viable (Cohen & Franco, 2005; Silva 2019), así como aquellos autores que afirman que la equidad consiste en dar a cada uno lo que necesita (Schmelkes, 2021).

En este sentido, la equidad no debe entenderse únicamente como el acceso a la educación a los grupos más desfavorecidos o vulnerables sino como el garantizar la permanencia y el egreso en condiciones de igualdad, con la misma calidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje, los materiales y recursos disponibles, los conocimientos, exigencias curriculares, los logros o resultados, realización social en los diversos escenarios sociales.

Ofrecer condiciones de equidad e inclusión a los grupos vulnerables implica necesariamente tener un diagnóstico del tipo de grupo o colectivos vulnerables en cada institución, para que, a partir del diagnóstico, se diseñen políticas inclusivas que requieren de una adecuación de materiales, infraestructura y un currículum acorde con las necesidades de cada colectivo, sea este la población indígena, los estudiantes con discapacidad, las mujeres jefes de familia, los migrantes, o población que, por su orientación sexual o religiosa, ha sido excluida de la educación.

Desde esta perspectiva, se coincide con Bracho y Hernández (2009) cuando enfatizan lo siguiente:

El enfoque de equidad reconoce las diferencias individuales y socioeconómicas desfavorables y busca corregirlas. Por ello, para que exista calidad en la educación se requiere que exista igualdad de oportunidades y capacidades entendidas como eliminar los obstáculos sociales que impiden la libre competencia entre los individuos, pero también que dicha competencia sea justa y que los resultados de esa libertad se traduzcan en capacidades que generen ventajas para los desfavorecidos. Es así como existe una acepción clara de justicia en el término de equidad, pero también de inclusión para los grupos sociales. (p. 10)

Por otra parte, la propuesta del enfoque global de Gairín et al. (2019) cobra relevancia al involucrar a los diferentes ámbitos y colectivos para generar sinergias que permitan un verdadero cambio de políticas, prácticas y cultura universitaria para garantizar y consolidar resultados sólidos e institucionalizados. Dado que la mayoría de las iniciativas para abordar la inclusión educativa se centra en la atención a un mismo colectivo (los estudiantes) y a una función (la docencia), este enfoque global se centra en la intervención institucional a través de planes y programas fundamentados, donde se plantean acciones más preventivas, institucionales y focalizadas en la actividad grupal, en aras de ser eficientes en la utilización de los recursos públicos disponibles.

2.3. Los estadios de desarrollo organizacional

Tras reflexionar sobre el concepto de equidad como el principio orientador de la educación superior, resulta pertinente considerar cómo las instituciones avanzan en su capacidad de materializarla en sus estructuras y prácticas y, en este sentido, el modelo de estadios de desarrollo organizacional de Gairín (1988) ofrece un marco analítico que permite ubicar a cada universidad en un nivel específico de evolución, mostrando cómo la equidad se expresa de manera distinta en cada etapa.

Este enfoque evidencia que la inclusión y la equidad no se alcanzan de forma inmediata, sino que se reflejan progresivamente en las funciones sustantivas de las universidades, desde las fases iniciales de sensibilización hasta los estadios más avanzados de institucionalización y consolidación.

La presente investigación toma como referencia este modelo, el cual se estructura en cuatro etapas escalonadas, como se muestra en la Figura 1, donde cada etapa implica a la anterior. Aunque no necesariamente los estadios superiores son mejores que los inferiores, sí hay que tomar en cuenta que la posición de una institución en un estadio depende del contexto.

El modelo destaca dos conceptos clave, la autonomía y la colaboración profesional. La menor presencia de estos elementos ubica a la organización en estadios más bajos, mientras que mayor presencia aumenta las probabilidades de alcanzar niveles superiores. (ver Figura 1)

Figura 1. Modelo de Estadios de Desarrollo Organizacional



Nota. Figura tomada de Gairín et al. (2019, p. 31).

1. *Organización como macro estructura del programa de intervención:* La organización posee un papel secundario, donde el programa de intervención es lo principal. La organización facilita o no el desarrollo del programa y puede ser fácilmente sustituida.

2. *Organización como contexto/texto de actuación:* La organización adopta una posición más activa con planteamientos institucionales definidos y metas claras. Se requiere una toma de conciencia colectiva y compromiso más allá del espacio educativo.

3. *Organización que aprende:* Además de proyectos, existe un compromiso para institucionalizar transformaciones progresivas. Esto exige autoevaluación y compromiso político con el cambio, basado en el desarrollo de las personas y nuevas formas de colaboración.

4. *Organización que genera conocimiento:* Instituciones capaces de crear nuevos saberes y participar en la sociedad del conocimiento, generando y transfiriendo capital intelectual en relaciones interorganizacionales, como con el sector empresarial. Se trata de una organización que crea y gestiona conocimiento.

2.4. Las funciones sustantivas de la universidad

La educación superior cumple un papel estratégico en el desarrollo social, cultural y económico de los países y su quehacer se organiza en torno a las funciones sustantivas de docencia, investigación, extensión o vinculación. Estas funciones constituyen un marco de referencia indispensable para analizar el grado de desarrollo organizacional de las instituciones educativas y valorar cómo la equidad se refleja en sus procesos académicos, científicos y sociales (González et al., 2021, Jiménez et al., 2022).

2.4.1. Docencia

Es la función principal de las universidades y se refiere a la enseñanza y formación de estudiantes, sus actores clave son el profesorado y el estudiantado. Su calidad depende tanto de los perfiles profesionales del profesorado como de la innovación pedagógica aplicada en los programas de estudio (Sánchez et al., 2023), por ello las universidades buscan proporcionar una educación de calidad que prepare a los estudiantes para sus futuras carreras profesionales y para su desarrollo personal, por lo que deben diseñar y actualizar sus programas de estudio para que respondan a las necesidades del mercado laboral y de la sociedad a la vez que deben implementar métodos pedagógicos innovadores que faciliten el aprendizaje activo y significativo y el uso de diversas técnicas para evaluar el progreso y desempeño de los estudiantes, asegurando que adquieran las competencias necesarias. Asimismo, deben promover el desarrollo personal, ético y profesional de los estudiantes, preparándolos para enfrentar los retos del mundo real.

2.4.2. Investigación

Las universidades públicas contribuyen al avance del conocimiento y a la solución de problemas locales, nacionales e internacionales a través de la investigación científica, tecnológica, humanística y social. La investigación se planifica conforme al modelo educativo, políticas, normativas, líneas de investigación y recursos propios o gestionados por la institución de educación superior y se implementa a través de programas y proyectos desarrollados bajo principios éticos y prácticas colaborativas como lo señala el Programa Nacional de Educación Superior 2023-2024 (Secretaría de Educación Pública, 2023).

2.4.3. Extensión y difusión de la cultura

Esta función implica la vinculación de la universidad con la sociedad. A través de actividades culturales, programas de extensión, servicios comunitarios y la difusión del conocimiento, las universidades buscan impactar positivamente en la comunidad y promover el desarrollo cultural y social para la transformación social. Se lleva a cabo a través de los programas comunitarios, en donde los proyectos buscan mejorar la calidad de vida de las comunidades a través de la educación, la salud, el medio ambiente y el desarrollo social. En Centroamérica, se concibe como un eje estratégico para vincular la universidad con la sociedad y medir su impacto desde las políticas de equidad (Cordón et al., 2024).

De igual forma se realizan actividades culturales, artísticas y deportivas que promuevan la participación y el enriquecimiento cultural de la sociedad. Otro elemento importante en esta dimensión es la educación continua, donde las universidades ofrecen cursos, talleres y diplomados para la actualización y formación permanente de profesionales y ciudadanos. Finalmente, debe mencionarse también la transferencia de conocimiento en donde se busca la colaboración con empresas, gobiernos y organizaciones para aplicar el conocimiento académico en la solución de problemas prácticos.

2.4.4. Gestión

Se refiere a la administración eficiente de los recursos y procesos dentro de las universidades. Esta función contempla la planificación estratégica en la cual se definen los objetivos y metas a largo plazo para el desarrollo institucional, y toma en cuenta la gestión de los recursos financieros, humanos y materiales para asegurar el funcionamiento óptimo de la institución. También contempla la implementación de sistemas de aseguramiento de la calidad que garantizan la excelencia académica y administrativa, así como el establecimiento de estructuras y procesos de toma de decisiones que promuevan la participación y la transparencia.

3. METODOLOGÍA

La presente investigación se sustenta en el enfoque comparado, que es un método mediante el cual “se realiza una contrastación entre los principales elementos (constantes, variables y relaciones) de la realidad que se investiga con los de otras realidades que se consideran similares y que ya no son conocidas” (Calduch, 2014, p. 32). Este enfoque es ampliamente reconocido en las ciencias sociales y en los estudios de educación superior como una estrategia que permite identificar similitudes, diferencias y patrones entre las instituciones, sus políticas y prácticas. Aplicada dentro de los trabajos metodológicos, su objetivo fundamental consiste en “la generalización empírica y la verificación de hipótesis” (Gómez & De León, 2014, p. 229), lo cual permite descubrir si las variables a estudiar generan o no el problema que se está tratando.

Para esta investigación se adoptó un diseño comparativo sincrónico y diacrónico, que combina el análisis transversal de instituciones en distintos países latinoamericanos con la revisión longitudinal de sus avances en equidad educativa. Esta doble perspectiva permite observar tanto las convergencias regionales como las trayectorias particulares de cada institución. Los criterios

de comparación que se determinaron fueron los siguientes: (a) el desarrollo de la docencia; (b) el desarrollo de la investigación; (c) la vinculación con el entorno en temas de equidad; (d) la gestión institucional, y, por último, (e) las manifestaciones de la cultura institucional.

El trabajo, por su alcance, resulta de tipo descriptivo, “ya que se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis”. (Hernández, et al., 2014, p. 92)

El enfoque aplicado en esta investigación es de tipo cuantitativo, el cual fue seleccionado de acuerdo con el objetivo planteado, así como de la técnica e instrumento que se emplearon para la recolección de la información.

El instrumento de recogida de información es el cuestionario de estudios sobre el desarrollo de la equidad en las universidades iberoamericanas (Castro et al., 2022), el cual fue realizado *ad hoc*, bajo los principios del modelo de estadios de desarrollo (Gairín, 1998). Este modelo nos permite ubicar el estadio de desarrollo en el que se encuentra una institución desde una perspectiva analítica.

Los ítems fueron diseñados previamente por los participantes en el proyecto Oracle, y fueron validados en dos de los encuentros de los distintos socios que aportaban aplicaciones en sus respectivas universidades. Dicho instrumento consta de dos partes, en la primera, se recolectan datos sociodemográficos (edad, género, país, universidad, estamento al que pertenece y perfil del informante, lo que incluye su área de conocimiento y antigüedad laboral), mientras que la segunda parte consta de 25 reactivos, distribuidos en las cinco dimensiones señaladas anteriormente.

El instrumento se caracterizó por la presencia de preguntas con cuatro opciones de respuesta, organizadas de manera progresiva y jerárquica, en donde cada opción correspondía a un estadio específico de avance: la primera opción reflejaba el primer estadio, asociado a un nivel inicial o básico; la segunda opción representaba el segundo estadio, vinculado a un nivel intermedio; la tercera representaba el tercer estadio, correspondiente a un grado avanzado de comprensión o práctica, y, finalmente, la cuarta opción indicaba el cuarto estadio, considerado como el nivel más alto de consolidación.

La lógica del cuestionario permitió que la ubicación en el estadio se definiera directamente por la elección inicial del participante, lo que facilitó un análisis comparativo entre ambas instituciones. Este diseño metodológico garantizó la obtención de datos claros y consistentes, ya que posibilita tanto la interpretación cuantitativa como la reflexión cualitativa sobre los procesos formativos presentes en los contextos educativos estudiados.

Para la clasificación de las instituciones en los diferentes estadios de desarrollo organizacional se adoptó un criterio basado en la respuesta con mayor porcentaje de selección entre las opciones disponibles. Este procedimiento se encuentra fundamentado en la necesidad de contar con un criterio uniforme y replicable que refleje la percepción predominante de los participantes.

En aquellos casos en los cuales los porcentajes de las respuestas fueran cercanos, se optó por la alternativa con mayor frecuencia relativa, reconociendo que dicha elección representa la tendencia dominante dentro de la comunidad consultada, asegurándose de esta manera de que la ubicación en un estadio responda al consenso mayoritario y no a interpretaciones subjetivas.

Este criterio metodológico permitió garantizar la comparabilidad entre instituciones al aplicar la misma lógica de clasificación en todos los casos, privilegiar la opción con mayor respaldo porcentual y reconocer la diversidad de percepciones, sin perder de vista que la ubicación en un estadio es una aproximación que refleja la posición más representativa.

Con relación a la población, de acuerdo con la metodología del proyecto Oracle no se buscaba una representación estadística, sino una muestra por conveniencia y de sujetos voluntarios. De acuerdo con lo anterior, los cuestionarios fueron enviados a los profesores y de la UJAT, donde 100 profesores respondieron, mientras que en la Udelas, 247. Estos números podrían sugerir una diferencia en la representatividad de los datos, sin embargo, el análisis comparativo se justifica por varias razones. En primer lugar, se encuentra justificado por el principio de proporcionalidad: aunque el número de cuestionarios no es idéntico, en ambos casos se alcanzó un volumen suficiente de respuestas que permite identificar tendencias y patrones significativos dentro de cada institución. En segundo lugar, se encuentra la validez estadística, ya que el tamaño de muestra en ambas instituciones supera el mínimo requerido para obtener resultados confiables en estudios de percepción, lo que nos asegura que las conclusiones no dependen de casos aislados. Además, según la comparación de tendencias, el objetivo del análisis no es establecer equivalencias absolutas entre instituciones, sino identificar similitudes y diferencias en las tendencias predominantes, y, en este sentido, lo relevante es la proporción de respuestas en cada categoría, más que el número exacto de cuestionarios aplicados. También el uso de porcentajes justifica la muestra, ya que al trabajar con porcentajes y frecuencias relativas, se neutraliza la diferencia en el tamaño de las muestras, permitiendo una comparación equitativa entre instituciones. Como una última razón que justifica la diferencia entre los cuestionarios se encuentra la consistencia metodológica; ambas instituciones fueron analizadas

bajo el mismo instrumento y criterios de clasificación, lo que garantiza la comparabilidad de los resultados.

Con los resultados se construyó la base de datos y, para el análisis, se recurrió al paquete estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), en su versión 22.

Los estadísticos realizados para el análisis descriptivo de las respuestas del cuestionario fueron las frecuencias y porcentajes de respuesta de cada uno de los ítems para observar las diferencias encontradas.

4. RESULTADOS

A continuación, se presentan los principales resultados obtenidos después de realizar la integración de la base de datos con información de las dos instituciones de educación superior.

4.1. Características de las universidades participantes

La UJAT es la primera universidad pública estatal en Tabasco, México, en la cual se imparten estudios de licenciatura y posgrado. Entre sus funciones sustantivas se encuentran la docencia, la investigación, la difusión de la cultura, la vinculación y la gestión, así como las funciones transversales de equidad y extensionismo. A través de ellas, la universidad se enfoca en ofrecer una educación de calidad, promover la investigación científica y tecnológica, y desarrollar programas de extensión que beneficien a la comunidad. La vinculación con el sector productivo y social es una de las áreas clave para la UJAT, que siempre busca contribuir al desarrollo sostenible de Tabasco y México.

Está conformada por divisiones académicas, es decir, por campos de conocimiento en las que se agrupan diversas disciplinas pertenecientes a un mismo grupo, y ofrece una amplia gama de programas académicos en modalidades presencial, semipresencial y a distancia. De igual forma, cuenta con tres centros de extensión (Desarrollo de las artes, Lenguas extranjeras y Fomento al deporte) en donde se imparten diversos cursos y talleres (UJAT, 2025).

La Udelas es una institución panameña que ofrece una amplia gama de programas académicos, que incluye licenciaturas, maestrías y posgrados. La matrícula se realiza de manera semestral y la universidad proporciona opciones de estudio en modalidades presencial, semipresencial y virtual. Además, Udelas cuenta con programas de becas y apoyo financiero para los estudiantes, priorizando becas para estudiantes indígenas.

Las funciones sustantivas de Udelas incluyen la docencia, la investigación, la extensión y la gestión institucional. La universidad se enfoca en ofrecer una educación de calidad, promoviendo la investigación científica y tecnológica, y desarrollando programas de extensión que beneficien a la comunidad. La planificación y evaluación continua son fundamentales para garantizar la calidad y transparencia en todas sus actividades a través de las vicerrectorías y direcciones.

La Udelas está organizada en varias facultades y direcciones que gestionan diferentes áreas académicas y administrativas. La estructura organizativa incluye facultades como la de Ciencias Médica y Clínicas, Biociencias y Salud Pública, Educación Especial y Pedagógica, y Educación Social y Desarrollo Humano, que tienen expresión en seis sedes y 11 programas académicos en áreas de difícil acceso.

4.2. Características de los docentes participantes

En relación con el género de los participantes en la muestra, en ambas instituciones el 62% corresponde al género femenino, el 37% al masculino y entre el 0,40 y el 1% al no binario respectivamente. Mientras que, por rango de edad, en la Udelas el 4% tiene entre 30 años o menos; el 24% tiene de 31 a 40 años; el 27%, de 41 a 50 años; el 24%, de % 51 a 60 años; y el 20%, más de 60 años. Por su parte, en la UJAT, el 9% es menor a 30 años; el 37% tiene un rango de edad de 31 a 40 años; el 29%, de 41 a 50 años; el 20%, de 51 a 60 años; y el 5% tiene más de 60 años.

Por área de conocimiento, en la Udelas, el 32% pertenece al área de Ciencias Sociales; el 27%, a la de Ciencias Humanas; el 3%, a la de Biociencias y Ciencias de la Salud y el 16%, a la de Ingenierías, mientras que en la UJAT, el 19% corresponde al área de ciencias sociales; el 45% pertenece al área de la de Humanidades; el 11%, a la de Ciencias de la Salud; y el 14%, a la de Ingenierías.

Por antigüedad, en Udelas el 29% corresponde a la categoría de novel, cinco años o menos; el 20% tiene entre seis a diez años; el 14%, de 11 a 15 años; y el 16% tiene más de 15 años. A su vez, en la UJAT, un 26% es novel, cinco años o menos; el 27% tiene entre seis a diez años; el 5%, entre 11 a 15 años; y el 31% tiene más de 15 años. Un 21% y 11%, respectivamente, no respondieron a la pregunta.

4.3. Resultados por dimensiones

A continuación, se presentan las cinco dimensiones. Cada una de ellas se encuentra estructurada en una serie de ítems, con el objetivo de medir el nivel de desarrollo organizacional (equidad) en las dos instituciones de educación superior antes señaladas. Debe destacarse también que la explicación del estadio en el que se ubican las instituciones en cada una de las dimensiones fue tomada de “los indicadores para valorar el estadio organizativo en función de la calidad de la equidad” de Gairín et al. (2019, pp. 36-45).

La información se presenta en tablas que muestran el resultado del análisis comparativo entre las instituciones Udelas y UJAT considerando una serie de preguntas o indicadores claves relacionados con la gestión y las prácticas educativas. La estructura de la tabla se diseñó para facilitar la lectura y la comparación: en la primera columna se ubican las preguntas o indicadores evaluados, en las siguientes columnas se presentan los estadios del uno al cuatro, que reflejan distintos niveles de avance o consolidación en cada indicador. Asimismo, dentro de cada estadio se incluyen dos subcolumnas, la primera correspondiente a Udelas y la segunda a UJAT, lo que permite observar de manera directa las diferencias y similitudes entre ambas instituciones en cada nivel de desarrollo.

Para facilitar la comprensión y rápida ubicación de los estadios, se emplea un sistema cromático inspirado en los colores del semáforo tradicional, lo cual permite a los lectores asociar intuitivamente cada fase con un nivel de avance. Así, el primer estadio se representa en rojo, el segundo en amarillo y el tercero en verde, lo cual sigue la lógica de progresión reconocida socialmente. Ahora bien, para el cuarto estadio se propone el azul, por su connotación de estabilidad y consolidación, para diferenciarlo claramente de los anteriores sin romper la secuencia perceptiva y, finalmente, para los casos en que no se cuenta con respuesta, se sugiere el gris, un color neutro que comunica ausencia de información y evita confusiones con los estadios activos.

a) Dimensión desarrollo de la docencia. Se mide a través de ocho reactivos: (i) planificación de la docencia, (ii) planificación en el aula, (iii) recursos y materiales didácticos, (iv) servicios generales de atención a la comunidad universitaria, (v) acompañamiento estudiantil sobre temas de equidad, (vi) la formación para la equidad, (vii) la normativa de evaluación, y, (viii) el sistema de evaluación (ver Tabla 1).

Tabla 1. *Dimensión desarrollo de la docencia*

Preguntas	Estadios									
	1		2		3		4		No responde	
	Udelas %	UJAT %	Udelas %	UJAT %	Udelas %	UJAT %	Udelas %	UJAT %	Udelas %	UJAT %
1. Planificación de la docencia	23	24	10	13	62	63	5	0	0	0
2. Planificación en el aula	19	39	38	27	30	20	13	14	0	0
3. Recursos y materiales didácticos	18	62	40	41	27	27	15	8	0	0
4. Servicios generales de atención a la comunidad	13	32	51	40	25	23	11	5	0	0
5. Acompañamiento estudiantil sobre temas de equidad	17	30	43	29	29	29	11	12	0	0
6. Formación para la equidad	17	23	30	38	38	27	14	12	0	0
7. Normativa de evaluación	23	30	22	35	31	26	22	9	0	0
8. Sistema de evaluación	18	30	40	35	33	26	22	9	0	0

Para la pregunta 1, relacionada con la planificación en la docencia, la respuesta con mayor porcentaje en ambas instituciones fue la opción tres, que corresponde al estadio tres, lo que nos indica que “los planes y programas se revisan periódicamente y se generan propuestas de mejora” (Gairín, et al., 2019, p. 36). Ambas instituciones coinciden en tener una cultura compartida de revisión y mejora en la planificación, lo que permite interpretar un avance hacia la calidad educativa al usar la planificación como un instrumento de transformación y no solamente como un cumplimiento formal.

En relación con la pregunta dos, sobre la planificación en el aula, la UJAT se ubica en el estadio uno, lo que quiere decir que ésta es uniforme y no diferencia actividades, mientras que la Udelas se ubica en el estadio dos, que significa que “existen planes y programas articulados a diagnósticos previos” (Gairín, et al., 2019, p. 36). Los resultados del estadio uno de la UJAT se caracterizan por poseer una planificación uniforme, que no distingue entre los distintos tipos de actividades, que se aplica de manera homogénea, sin atender a la diversidad de necesidades contextuales o de estilos de aprendizaje. Dichos resultados se encuentran más centrados en cumplir con un esquema básico que en adaptarse a la realidad de los estudiantes. A diferencia de la UJAT, la Udelas se ubica en el estadio dos, lo que refleja que la planificación se encuentra en un nivel más avanzado, ya que los planes y programas se articulan a diagnósticos previos sobre la situación del grupo, y se toman en cuenta las características,

necesidades y contextos, lo que convierte a la planificación en una herramienta más responsiva y contextualizada para adecuarse a la realidad educativa.

Sobre la base de lo anterior, la UJAT, ubicada en estadio uno, corre el riesgo de delimitar la pertinencia pedagógica y la atención a la diversidad, mientras que la Udelas, que se ubica en el estadio dos, presenta una mayor capacidad de adaptación y respuesta a las necesidades del aula.

Con respecto a las implicaciones prácticas, la UJAT necesita avanzar hacia procesos de diagnóstico y diferenciación para que la planificación sea más incluyente y efectiva; este estadio puede ser suficiente en contextos homogéneos pero limitado en aulas diversas. Por su parte, la Udelas muestra un compromiso con la evaluación inicial y la adecuación pedagógica lo que favorece la pertinencia de las actividades y la equidad en el aprendizaje.

Con respecto a la pregunta tres, sobre los recursos y materiales didácticos, ambas instituciones se ubican en el estadio dos, es decir, que “incluyen la equidad de manera sistemática e integral” (Gairín, et al., 2019, p. 36). Los resultados indican que, en este aspecto, ambas instituciones consideran la diversidad de estudiantes (con respecto a las diferencias culturales, lingüísticas, socioeconómicas y de género) con la finalidad de garantizar que todos tengan igualdad de oportunidades para acceder al aprendizaje. De esta forma, la equidad se convierte en un criterio transversal en la planificación y uso de materiales, más allá de la mera disponibilidad. Lo planteado indica un avance compartido hacia prácticas inclusivas ya que el diseño y aplicación de los materiales favorecen o limitan la participación de ciertos grupos, lo que favorece la pertinencia pedagógica y contribuye a la justicia educativa.

Lo anterior posee implicaciones prácticas en el aspecto de la gestión institucional, en la práctica docente y para los estudiantes. Para la gestión institucional se refuerza la imagen de compromiso con la inclusión y la equidad, lo que sirve como base para políticas más avanzadas de accesibilidad y diversidad; mientras que la práctica docente involucra el seleccionar y adaptar materiales que respondan a distintos estilos de aprendizaje, lo que favorece la creación de ambientes de aula más inclusivos y participativos, y, finalmente, para los estudiantes se promueve un acceso más justo al conocimiento y se reduce el riesgo de exclusión o invisibilización de grupos minoritarios.

Encontrarse en el estadio dos refleja que ambas instituciones han logrado integrar la equidad como principio rector en el uso de recursos y materiales didácticos, lo que constituye un paso importante hacia una educación más inclusiva y transformadora. De igual forma, en la pregunta cuatro, que tiene que ver con los servicios generales de atención a la comunidad universitaria, los encuestados de las dos instituciones señalan el estadio dos en donde existen

“servicios estructurados que facilitan la atención a la equidad” (Gairín, et al., 2019, p. 36).

Según la opinión de los encuestados de ambas instituciones, en la pregunta cuatro ambas universidades se posicionan en el estadio dos, lo que implica una estructuración organizada y sistemática de estos servicios, que abarcan desde bibliotecas y salud, hasta orientación psicológica, becas y actividades culturales y deportivas. Este segundo estadio no solo señala una función administrativa, sino que incorpora la equidad como un principio fundamental, al garantizar que todos los miembros de la comunidad universitaria accedan a estos servicios en condiciones justas y sin discriminación.

Esta coincidencia entre instituciones sugiere un compromiso compartido hacia la inclusión y la equidad, lo que marca un avance significativo respecto al modelo básico del estadio uno, donde la oferta de servicios tiende a ser uniforme. Sin embargo, el estadio dos también deja un margen para la aspiración a niveles más altos, como el estadio tres, en el que los servicios no sólo se organizan, sino que se evalúan y mejoran de manera continua para adaptarse a las nuevas necesidades. En este sentido, tanto la gestión institucional como las prácticas docentes y estudiantiles se ven impactadas positivamente, ya que se promueve un ambiente más equitativo y se fortalece la percepción de la universidad como un espacio inclusivo y justo que busca responder a la diversidad de su comunidad.

Los resultados del estadio dos en los servicios generales reflejan un paso relevante hacia la inclusión universitaria, donde la equidad se convierte en un pilar central en la prestación de servicios.

En cuanto al acompañamiento estudiantil sobre temas de equidad que (pregunta cinco), la UJAT se ubica en el estadio uno, donde éste “es discrecional a la actitud y voluntad del profesorado” (Gairín, et al., 2019, p. 36).

El acompañamiento estudiantil en temas de equidad revela una clara diferencia entre las dos instituciones analizadas. La UJAT se sitúa en el estadio uno, donde el apoyo a los estudiantes depende de la actitud y voluntad personal de los profesores, y carece de lineamientos institucionales claros. Esta situación da lugar a un acompañamiento discrecional y desigual, lo que genera riesgos de inconsistencia: algunos estudiantes reciben atención equitativa mientras que otros pueden quedar desatendidos, dependiendo de la disposición de cada docente.

Por otro lado, la Udelas ha avanzado al estadio dos, donde se han establecido directrices institucionales que guían a los profesores en la identificación y atención equitativa de las necesidades de sus estudiantes. En este contexto, el acompañamiento se convierte en una responsabilidad compartida, y

se encuentra respaldada por políticas que favorecen una mayor uniformidad y justicia en el trato hacia todos los estudiantes, lo que posiciona a la equidad como un principio fundamental en este proceso.

Comparando ambas instituciones, la UJAT, al estar en el estadio uno, enfrenta el riesgo de desigualdad y falta de sistematización, donde la equidad depende más de la sensibilidad personal de los docentes que de un marco estructurado. Por su parte, Udelas, al haber establecido normas claras para el acompañamiento, demuestra un compromiso más firme con la equidad, lo cual contribuye a cerrar brechas y asegurar que todos los estudiantes reciban apoyo en condiciones similares. Sobre la base de lo anterior, la UJAT requiere avanzar hacia la institucionalización de lineamientos que garanticen un acompañamiento equitativo, mientras que la Udelas ha realizado un progreso significativo hacia la creación de prácticas más justas y consistentes en el apoyo estudiantil a través del Centro de Atención a la Diversidad (CADI) y el Centro de Orientación y Atención Socioeducativa a los Estudiantes (Coases).

En la pregunta seis, referida a la formación para la equidad, la UJAT se encuentra en el estadio dos, la “institución plantea directrices para la comunidad universitaria” (Gairín, et al., 2019, p. 36), mientras que la Udelas se ubica en el estadio tres donde se “considera estratégica y se centra en la mejora permanente” (Gairín, et al., 2019, p. 36). El análisis comparativo evidencia distintos niveles de desarrollo institucional entre la UJAT y la Udelas. La primera se sitúa en el estadio dos, lo que indica la presencia de directrices institucionales orientadas a promover la equidad dentro de la comunidad universitaria. Si bien este posicionamiento refleja un reconocimiento formal de la equidad como tema relevante, su abordaje se mantiene principalmente en el ámbito normativo, sin consolidarse aún como un eje estratégico transversal que incida de manera sistemática en los procesos institucionales. Por su parte, la segunda se ubica en el estadio tres, caracterizado por la integración de la equidad como un componente estratégico vinculado a la mejora permanente.

En este nivel, la equidad se articula con políticas, programas y mecanismos de evaluación continua, lo que da cuenta de un mayor grado de madurez institucional y de su incorporación en la visión de largo plazo. Estos hallazgos sugieren que, mientras la UJAT enfrenta el desafío de avanzar hacia una implementación más estratégica y evaluada de la equidad, la Udelas ha logrado consolidarla como un eje transformador que orienta la innovación y la sostenibilidad de sus prácticas universitarias, lo que marca una diferencia con respecto al grado de compromiso y uniformidad con que cada institución integra este principio en su vida universitaria.

Respecto de la pregunta siete, referida a la normativa de evaluación, la UJAT se ubica en el estadio dos, “existe normativa propia para atender a grupos específicos de estudiantes” (Gairín, et al., 2019, p. 36), mientras que la Udelas se ubica en el estadio tres donde “se revisa periódicamente considerando las nuevas necesidades de la equidad” (Gairín, et al., 2019, p. 36).

La normativa de evaluación en las instituciones analizadas evidencia diferentes niveles de desarrollo en cuanto a la incorporación del principio de equidad. En el caso de la UJAT, ubicada en el estadio dos, se observa la existencia de disposiciones específicas orientadas a atender grupos particulares, como estudiantes con discapacidad, becarios o colectivos vulnerables. Este enfoque, aunque reconoce la equidad, la aplica de manera focalizada, lo que limita su alcance a situaciones concretas más que a la totalidad de la comunidad universitaria. Por su parte, la Udelas se sitúa en el estadio tres, caracterizado por una normativa que se revisa periódicamente y que incorpora la equidad como criterio transversal y dinámico. Este proceso de mejora continua permite adaptar las disposiciones a los cambios sociales, culturales y educativos, y fortalece la confianza en la evaluación como un mecanismo justo y pertinente. De lo anterior se desprende que, mientras la UJAT presenta un avance inicial en la institucionalización de la equidad, la Udelas consolida un modelo de mejora continua más integral y flexible, el cual se encuentra orientado a garantizar la justicia y la actualización permanente en los procesos evaluativos.

Por último, concerniente a la pregunta ocho, el sistema de evaluación, ambas instituciones se encuentran en el estadio dos, en donde “se explicitan los recursos y la normativa correspondiente para la atención a la equidad en los procesos de evaluación (Gairín, et al., 2019, 36).

Lo anterior indica que la existencia de procesos evaluativos sustentados en recursos y normativas explícitas orientadas a la atención de la equidad fortalece la validez y confiabilidad de los resultados, asegura que los criterios aplicados sean justos y transparentes, y permite valorar de manera objetiva cómo la equidad se incorpora en la práctica evaluativa institucional. En este nivel, la equidad deja de depender de interpretaciones individuales y se formaliza mediante lineamientos claros que buscan garantizar evaluaciones justas y transparentes para todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones personales, sociales o académicas. Asimismo, la normativa y los recursos disponibles operan como marcos de referencia institucionales que orientan la actuación de docentes y autoridades en la aplicación de criterios evaluativos equitativos.

Desde una perspectiva interpretativa, el hecho de que ambas instituciones coincidan en el estadio dos refleja un avance compartido hacia la institucionalización de la equidad en los sistemas de evaluación. No obstante, este nivel de desarrollo se caracteriza principalmente por la explicitación normativa y la provisión de recursos, lo que implica que la equidad está reconocida y regulada, pero que aún no se consolida como un proceso dinámico sujeto a una revisión periódica y mejora continua, rasgos propios del estadio tres. En este sentido, el estadio dos representa una fase intermedia, en la que la equidad se incorpora formalmente a la evaluación, aunque todavía no se articula como un eje estratégico de transformación institucional.

En términos de implicaciones prácticas, la ubicación en el estadio dos tiene efectos relevantes en distintos niveles; por ejemplo, para la gestión institucional, asegura la existencia de un marco normativo que respalda la equidad en la evaluación y fortalece la transparencia y la confianza en los procesos evaluativos. En la práctica docente, proporciona a los profesores lineamientos y recursos que orientan la toma de decisiones, lo cual reduce la discrecionalidad y promueve una mayor consistencia en la aplicación de criterios. Mientras que, para los estudiantes, este estadio contribuye a garantizar un acceso más justo a la evaluación, con reglas claras que atienden la diversidad y disminuyen el riesgo de exclusión o trato desigual. Retomando lo mencionado anteriormente, la formalización de la equidad en los sistemas de evaluación constituye un avance significativo hacia la justicia educativa, aunque persiste el desafío de transitar hacia un enfoque de mejora continua que profundice su impacto institucional.

b) Dimensión desarrollo de la investigación. Se mide a través de seis reactivos sobre equidad: (i) el fomento de la investigación, (ii) los recursos de investigación, (iii) la composición de los equipos de investigación, (iv) el liderazgo de la investigación, (v) las publicaciones, y (vi) la visibilización de la investigación (ver Tabla 2).

Tabla 2. *Dimensión desarrollo de la investigación*

Preguntas	Estadios									
	1		2		3		4		No responde	
	Udelas %	UJAT %	Udelas %	UJAT %	Udelas %	UJAT %	Udelas %	UJAT %	Udelas %	UJAT %
1. Fomento a la investigación	28	36	26	38	27	10	09	14	10	02
2. Recursos de investigación	22	20	34	21	27	9	06	02	09	48
3. Composición de los equipos de investigación	19	36	30	22	32	30	09	10	10	02
4. Liderazgo de la investigación	23	34	31	36	25	20	10	08	10	02
5. Temáticas de equidad en las publicaciones de investigación	22	41	34	26	20	15	14	16	10	02
6. Visibilización de la investigación	23	46	28	13	22	17	16	22	10	02

En relación con la pregunta uno, referida al fomento a la investigación en equidad, el análisis comparativo evidencia niveles diferenciados de desarrollo institucional entre Udelas y UJAT. En el caso de Udelas, se sitúa en el estadio uno, en donde “se observan algunas iniciativas de investigación sobre la temática de equidad” (Gairín et al., 2019, p. 37), el cual se caracteriza por la existencia de iniciativas incipientes y aisladas, generalmente impulsadas por esfuerzos individuales o de pequeños grupos académicos. En este nivel, la equidad se configura como un tema emergente, sin el respaldo de una política institucional sólida que garantice continuidad, articulación o consolidación de los proyectos de investigación en este campo.

Por su parte, la UJAT se ubica en el estadio dos, lo que implica un mayor grado de institucionalización del fomento a la investigación en equidad. En este contexto, las universidades no solo reconocen la equidad como una línea temática relevante, sino que facilitan y alientan el desarrollo de investigaciones mediante el otorgamiento de recursos, programas específicos, convocatorias formales y mecanismos de acompañamiento académico. Este nivel refleja una mayor sistematicidad y respaldo institucional, lo que permite que los proyectos trasciendan esfuerzos aislados y se consoliden como parte de la agenda investigativa universitaria.

La diferencia entre ambas instituciones pone de manifiesto distintos grados de compromiso institucional con la investigación en equidad. Mientras que en la Udelas el principal desafío consiste en transitar de iniciativas fragmentadas hacia la construcción de políticas institucionales que fortalezcan sus redes académicas, el financiamiento y los programas de largo plazo, en la UJAT se observa un escenario más avanzado que favorece la producción de conocimiento sistemático con potencial impacto en las políticas educativas y sociales. No obstante, aun en este último caso, persiste el reto de avanzar hacia un estadio tres, en el que la investigación en equidad se consolide como un eje estratégico permanente, integrado a la visión institucional de desarrollo y transformación social.

Aunque ambos contextos muestran avances diferenciados, la comparación revela la importancia de la institucionalización como condición clave para el fortalecimiento de la investigación en equidad, donde la UJAT ha logrado institucionalizar el fomento a la investigación en equidad, ya que muestra un mayor compromiso y capacidad de respuesta en este ámbito.

Respecto a la pregunta dos, referida a la composición de los equipos de investigación, ambas instituciones se encuentran en el estadio dos en donde “la institución asigna recursos (económicos, humanos y técnicos) para el desarrollo de investigaciones estratégicas sobre equidad” (Gairín et al., 2019, p. 37). Debe mencionarse que en la UJAT un 48% no contestó esta pregunta.

Ubicarse en este estadio supone la asignación de recursos económicos, humanos y técnicos para el desarrollo de investigaciones estratégicas en equidad. Este nivel de avance refleja un compromiso institucional que trasciende las iniciativas aisladas, al destinar apoyos concretos orientados a la consolidación de proyectos y equipos de investigación, por lo tanto, la equidad es reconocida como un eje temático prioritario que requiere inversión y respaldo estructural para su desarrollo sostenido.

No obstante, en el caso de la UJAT se observa una particularidad relevante, ya que, si bien se ubica en el estadio dos, el 48% de las personas entrevistadas no respondió a esta pregunta, lo cual resulta significativo. Esto puede interpretarse como un indicio de desconocimiento de los mecanismos de apoyo institucional o de una comunicación interna insuficiente respecto a los recursos disponibles o, bien, de una distancia entre la política institucional formal y la percepción que tiene el profesorado y los investigadores sobre dicho respaldo. Esta situación sugiere la existencia de una posible brecha entre el diseño de las políticas y su apropiación por parte de la comunidad académica.

Desde una perspectiva interpretativa, el posicionamiento de ambas instituciones en el estadio dos representa un avance importante hacia la

institucionalización de la equidad en la investigación, al favorecer la conformación de equipos más sólidos y estratégicos. Sin embargo, en el caso de la UJAT se pone de relieve la necesidad de fortalecer los procesos de difusión, transparencia y comunicación institucional, con el fin de garantizar que los recursos asignados sean plenamente reconocidos y aprovechados por la comunidad académica. De no atenderse esta brecha perceptiva, el impacto de las políticas de fomento a la investigación en equidad podría verse limitado.

En relación con la pregunta tres, la cual es sobre la composición de los equipos de investigación, se aprecia una marcada diferencia ya que la Udelas se ubica en el tercer estadio “se han formalizado protocolos para la constitución de los equipos de investigación que sirven para su revisión y mejora permanente” (Gairín et al., 2019, p. 37), mientras que la UJAT se ubica en el estadio uno “la composición de los equipos de investigación considera algunos criterios de equidad” (Gairín et al., 2019, p. 37).

El análisis comparativo revela una diferencia significativa entre Udelas y la UJAT en cuanto al nivel de institucionalización de la equidad. En el caso de la Udelas, el estar en el estadio tres implica la formalización de protocolos específicos para la constitución de los equipos de investigación. Dichos protocolos no solo regulan su conformación inicial, sino que incorporan mecanismos de revisión y mejora permanente, de manera que se garantiza que los criterios de equidad y calidad se apliquen mediante procesos claros, sistemáticos y evaluables. Este nivel refleja un alto grado de madurez institucional, en el que la equidad se encuentra plenamente integrada en la gestión de la investigación.

En contraste, la UJAT se sitúa en el estadio uno, caracterizado por una consideración incipiente y limitada de algunos criterios de equidad en la composición de los equipos de investigación. En este contexto no se identifican protocolos formalizados ni mecanismos de revisión continua, por lo que la incorporación de la equidad depende, principalmente, de prácticas informales o de la voluntad de quienes participan en los equipos. Si bien la equidad es reconocida como un principio relevante, su implementación carece de un respaldo institucional sólido que asegure su aplicación sistemática y sostenible.

La comparación entre ambas instituciones evidencia distintos grados de avance en la institucionalización de la equidad en la investigación. Mientras la Udelas ha logrado consolidar un enfoque estructurado que favorece la transparencia, la mejora continua y la conformación de equipos más diversos y estratégicos, la UJAT enfrenta el desafío de transitar desde un reconocimiento hacia la formalización de protocolos que regulen y fortalezcan la composición de los equipos de investigación.

Estos resultados ponen de manifiesto la importancia de contar con mecanismos institucionales claros y revisables para garantizar la equidad como un componente central y permanente de la investigación universitaria.

La pregunta cuatro está relacionada con el liderazgo de la investigación, y, en los resultados, se aprecia que dentro de este rubro la Udelas se encuentra en el estadio uno, es decir, “el liderazgo de los equipos de investigación toma en cuenta algunos elementos de equidad” (Gairín et al., 2019, p. 37), mientras que la UJAT se encuentra en el estadio dos, que significa que “a todos los miembros de los equipos de investigación se le brindan las condiciones para acceder al liderazgo o participar en proyectos institucionales” (Gairín et al., 2019, p. 37).

Lo anterior evidencia diferencias relevantes entre ambas instituciones en cuanto al grado de incorporación de la equidad en los procesos de liderazgo académico. En el caso de la Udelas, su ubicación en el estadio 1 indica que la institución incorpora algunos elementos de equidad, aunque de manera limitada y no sistemática, en donde el acceso a posiciones de liderazgo tiende a depender de criterios básicos o de prácticas informales, frecuentemente asociadas a la voluntad de quienes coordinan los equipos, sin el respaldo de una política institucional sólida que garantice la igualdad de oportunidades.

Por su parte, la UJAT se ubica en el estadio dos, el cual está caracterizado por la existencia de condiciones institucionales que buscan asegurar que todos los integrantes de los equipos de investigación puedan acceder al liderazgo o participar activamente en proyectos institucionales. Este nivel refleja un mayor grado de avance, en el que la equidad se consolida como un principio organizador de la investigación y promueve una distribución más abierta del liderazgo, lo que suscita que el liderazgo deje de concentrarse en un grupo reducido de personas y se oriente hacia la participación amplia y el desarrollo de capacidades dentro de la comunidad investigadora.

La comparación muestra distintos niveles de madurez institucional en la gestión del liderazgo académico. Mientras la Udelas enfrenta el desafío de transitar hacia modelos más inclusivos sustentados en políticas claras y mecanismos formales que aseguren la equidad, la UJAT presenta un escenario más favorable para la democratización del liderazgo y la formación de liderazgos diversos. No obstante, incluso en este último caso, persiste el reto de avanzar hacia un estadio tres, en el que el liderazgo sea objeto de evaluación sistemática y mejora continua, como parte de una estrategia institucional de largo plazo.

Estos hallazgos subrayan la relevancia del liderazgo equitativo como un componente clave para fortalecer la calidad, la representatividad y la sostenibilidad de la investigación universitaria, donde la UJAT muestra un mayor

grado de madurez en este rubro, ya que ha logrado garantizar condiciones más amplias y equitativas para que todos los miembros puedan acceder al liderazgo y participar en proyectos institucionales

La pregunta cinco abarca las temáticas de equidad en las publicaciones de investigación. Se observa que la Udelas se ubica en el estadio dos, “la institución ofrece oportunidades establecidas para la publicación de investigaciones sobre equidad” (Gairín et al., 2019, p. 37), mientras que la UJAT se encuentra en el estadio uno en donde “los investigadores involucrados publican sus trabajos sobre equidad a partir de iniciativas individuales” (Gairín et al., 2019, p. 37).

En el caso de la Udelas se aprecia la existencia de oportunidades formalmente establecidas para la publicación de investigaciones sobre equidad, en donde dichas oportunidades se materializan a través de canales institucionales como revistas académicas, convocatorias específicas y programas editoriales, los cuales facilitan y promueven la difusión de trabajos en esta área. Esto refleja el reconocimiento de la equidad como un eje relevante dentro de la política de publicaciones, que, además, cuenta con un respaldo institucional que favorece su visibilidad y continuidad.

Por el contrario, la UJAT se encuentra ubicada en el estadio uno, el cual está caracterizado por una producción académica sobre equidad que depende fundamentalmente de las iniciativas individuales de los investigadores. En este contexto, no se identifican políticas institucionales claras ni mecanismos sistemáticos que fomenten o respalden la publicación de investigaciones en esta temática, por lo que la equidad se configura más como un interés personal de ciertos académicos que como una prioridad editorial institucional, lo cual limita la articulación, la proyección y el impacto de los trabajos producidos en el ámbito de la equidad.

La comparación revela distintos niveles de avance en la consolidación de la equidad como línea de producción académica, mientras la Udelas ha dado pasos importantes hacia su institucionalización mediante la creación de espacios editoriales y políticas de apoyo, la UJAT enfrenta el desafío de transitar hacia modelos que promuevan y visibilicen de manera sistemática la investigación en equidad, por ello, la ausencia de este respaldo institucional puede derivar en una producción fragmentada y con menor alcance.

Estas constataciones subrayan la relevancia de contar con políticas editoriales claras como una condición para fortalecer la difusión, el impacto y la sostenibilidad de la investigación en equidad, donde la Udelas ha logrado establecer oportunidades institucionales para publicar investigaciones sobre equidad, mientras que en la UJAT la producción depende de iniciativas

individuales, lo que limita la consolidación y la visibilidad de esta temática en el ámbito académico.

La última pregunta en esta categoría es sobre la visibilización de la investigación. Al respecto, las respuestas emitidas por los participantes señalan que la Udelas está en el estadio dos, que significa que “se establecen recursos institucionales para la divulgación de las publicaciones sobre equidad” (Gairín et al., 2019, p. 37). Por su parte, la UJAT está en el estadio 1 en el que sólo “se divulgan las publicaciones sobre equidad” (Gairín et al., 2019, p. 37). Estos resultados evidencian diferencias claras entre la Udelas y la UJAT en cuanto al nivel de institucionalización de los procesos de divulgación científica. En el caso de la Udelas, indican la existencia de recursos institucionales específicamente destinados a la difusión de publicaciones sobre equidad, los cuales se materializan a través de mecanismos formales y estructurados, como revistas institucionales, boletines, plataformas digitales y eventos académicos, que permiten asegurar una divulgación sistemática de los resultados de investigación. Este nivel refleja el reconocimiento de la equidad como un tema prioritario, al que se le otorga visibilidad constante, fortaleciendo su impacto y alcance en la comunidad académica y social.

Por el contrario, la UJAT se sitúa en el estadio uno, el cual se caracteriza por una divulgación de las investigaciones sobre equidad que carece de recursos institucionales específicos. Si bien las publicaciones en esta temática llegan a difundirse, dicho proceso depende principalmente de iniciativas individuales de los investigadores o del uso de canales generales no orientados estratégicamente a potenciar la visibilidad de la equidad, por lo tanto, en este contexto, la equidad está presente en la producción académica, pero su impacto se ve limitado por la ausencia de una estrategia institucional que respalde y amplifique su difusión.

La comparación pone de manifiesto distintos niveles de avance en este aspecto, mientras la Udelas ha logrado avanzar hacia su institucionalización mediante la creación de recursos y mecanismos específicos que favorecen la consolidación temática y el fortalecimiento de redes académicas, la UJAT enfrenta el desafío de transitar hacia un modelo más estructurado de divulgación científica. De ahí que la creación de estrategias institucionales orientadas a la difusión permitiría ampliar el alcance e impacto de las investigaciones en equidad y posicionarlas con mayor fuerza en la agenda pública y científica.

Estas observaciones subrayan la relevancia de la visibilización institucional como un componente clave para potenciar el carácter transformador de la investigación en equidad, donde la UJAT carece de una estrategia formal, lo que limita su potencial transformador.

c) *Dimensión vinculación con el entorno en temas de equidad.* Se mide a través de tres reactivos sobre equidad: (i) la naturaleza de los proyectos, (ii) la vinculación con redes externas, y (iii) los recursos utilizados para promover la vinculación (ver Tabla 3).

Tabla 3. *Dimensión vinculación con el entorno*

Preguntas	Estadios									
	1		2		3		4		No responde	
1. Naturaleza de los proyectos	24	36	38	38	18	07	14	14	15	05
2. Vinculación con redes externas	21	34	31	30	23	10	10	10	15	06
3. Recursos utilizados para promover la vinculación	31	34	30	30	23	20	11	10	15	06

La pregunta número uno está relacionada con la naturaleza de los proyectos, en la que ambas instituciones se sitúan en el estadio dos, lo que significa que “existen medios institucionales establecidos que permiten ejecutar proyectos de vinculación sobre la temática de equidad” (Gairín et al., 2019, p. 38).

Encontrarse en este estadio indica la presencia de estructuras, programas y recursos específicos, lo que refleja un mayor compromiso institucional al integrar la equidad como un tema relevante dentro de la política de vinculación universitaria. Este nivel favorece una mayor sostenibilidad de los proyectos, así como un incremento en su alcance e impacto social y académico, al no depender exclusivamente de iniciativas individuales.

La comparación pone de manifiesto el mismo nivel de madurez en la gestión de la vinculación con enfoque de equidad, mostrando un escenario más consolidado, aunque aún perfectible, por lo tanto, el tránsito hacia un estadio tres implicaría incorporar procesos sistemáticos de evaluación y mejora continua como parte de una estrategia integral de vinculación.

Estas evidencias subrayan la importancia de la institucionalización como condición clave para fortalecer la sostenibilidad, el impacto y la coherencia de los proyectos de vinculación orientados a la equidad.

Por otra parte, en la pregunta número dos sobre la vinculación con redes externas, la UJAT se sitúa en el estadio uno lo que refiere a que “los proyectos de vinculación en la temática de equidad se desarrollan de forma aleatoria” (Gairín et al., 2019, p. 38); mientras que la Udelaes se sitúa en el estadio dos, el cual indica que “los proyectos de vinculación parten de directrices

institucionales que favorecen la construcción de interrelaciones internas con otros grupos de interés vinculados a la temática de equidad” (Gairín et al., 2019, p. 38).

Los resultados muestran diferencias relevantes entre la UJAT y la Udelaes en cuanto al grado de institucionalización de los proyectos de vinculación con enfoque de equidad. En el caso de la UJAT, en el nivel en el que se encuentra, las iniciativas dependen principalmente de esfuerzos individuales o coyunturales, lo que limita su continuidad, articulación estratégica e integración sistemática de la equidad en las redes externas.

Por su parte, la Udelaes se ubica en el estadio dos, estadio en el cual las directrices favorecen la construcción de interrelaciones internas y externas con diversos grupos de interés vinculados a la equidad, lo que permite que la vinculación responda a una planificación institucional más coherente. Por lo tanto, este avance contribuye a fortalecer la sostenibilidad de las iniciativas y a consolidar redes estratégicas que amplían el alcance e impacto de los proyectos.

Los resultados entre ambas instituciones ponen de manifiesto distintos niveles de madurez en la gestión de la vinculación con redes externas, mientras la UJAT enfrenta el desafío de avanzar hacia la formalización de políticas y lineamientos que orienten y articulen la vinculación en equidad, la Udelaes presenta un escenario más estructurado que favorece la construcción de alianzas sostenibles. No obstante, incluso en este último caso, persiste el reto de transitar hacia un estadio tres, en el que las interrelaciones con redes externas sean objeto de evaluación sistemática y mejora continua. Estos aportes subrayan la importancia de contar con directrices institucionales claras como base para fortalecer la vinculación universitaria en torno a la equidad.

Por último, en la pregunta tres, que trata sobre los recursos utilizados para promover la vinculación, ambas instituciones se sitúan en el estadio uno, lo que quiere decir que “los proyectos de vinculación funcionan con recursos que no garantizan su sostenibilidad” (Gairín et al., 2019, p. 37).

Los resultados evidencian un nivel incipiente en la gestión institucional de recursos destinados a proyectos de vinculación con enfoque de equidad, por lo tanto, las iniciativas operan con recursos limitados o insuficientes, que no garantizan su sostenibilidad a largo plazo y la continuidad de los proyectos depende, en gran medida, de apoyos puntuales, voluntades individuales o financiamientos temporales, más que de una estrategia institucional sólida que asegure su permanencia.

La ubicación de ambas instituciones en el estadio uno revela que, si bien existen proyectos de vinculación orientados a la equidad, estos carecen de estructuras financieras, humanas y técnicas estables que permitan su

consolidación. Esta fragilidad limita el alcance y el impacto de las iniciativas, al impedir que se desarrollen de manera sistemática y que se proyecten en el tiempo, lo que ocasiona que los esfuerzos realizados tiendan a ser fragmentados y con resultados acotados que dificultan la generación de cambios estructurales en los contextos donde se implementan.

En términos de implicaciones prácticas, los hallazgos subrayan la necesidad de que ambas instituciones avancen hacia estadios superiores (dos o tres), en los que los recursos para la vinculación se encuentren institucionalizados y garantizados. Para ello, resulta indispensable diseñar estrategias de financiamiento y gestión que integren la equidad como un eje estratégico dentro de los presupuestos y planes de vinculación universitaria.

Estas evidencias señalan que, aunque existen iniciativas relevantes en materia de equidad, la ausencia de sostenibilidad compromete tanto su continuidad como su potencial transformador, ya que se desarrollan con recursos frágiles y no sostenible.

d) La gestión institucional. Se mide a través de cinco reactivos: (i) las interrelaciones personales, (ii) la conformación de los equipos, (iii) las infraestructuras, (iv) los programas compensatorios, y (v) las políticas y normativas (ver Tabla 4).

Tabla 4. Dimensión gestión institucional

Preguntas	Estadios									
	1		2		3		4		No responde	
	Udelas %	UJAT %	Udelas %	UJAT %	Udelas %	UJAT %	Udelas %	UJAT %	Udelas %	UJAT %
1. Interrelaciones personales	25	32	28	33	19	16	10	08	19	11
2. Conformación de los equipos	17	28	33	30	21	19	10	12	19	11
3. Infraestructura	26	37	18	12	27	23	10	08	19	11
4. Programas compensatorios	19	36	25	27	27	20	10	06	19	11
5. Políticas y normativas	14	43	32	20	28	21	07	05	19	11

En la primera pregunta sobre las interrelaciones personales, ambas instituciones se sitúan en el estadio dos, el cual indica que “todos los miembros de la comunidad pueden colaborar en un marco de relaciones equitativas establecidas institucionalmente” (Gairín et al., 2019, p. 39), lo cual refleja un avance significativo en la institucionalización de las relaciones dentro de la comunidad

universitaria. En este nivel, las interacciones entre sus miembros se desarrollan en el marco de normas y directrices institucionales que buscan garantizar la equidad en la colaboración, de modo que la participación no dependa exclusivamente de la voluntad individual, sino que cuente con el respaldo de una estructura formal orientada a promover relaciones justas y equilibradas.

La ubicación en el estadio dos supone un progreso respecto al estadio anterior, caracterizado por relaciones predominantemente informales y potencialmente desiguales. En este contexto, la equidad se consolida como un principio organizador de las interrelaciones personales al reconocer la diversidad de la comunidad universitaria y establecer mecanismos normativos que previenen prácticas de exclusión o privilegios arbitrarios, lo que conlleva a garantizar que todos los integrantes tengan oportunidades similares de participación y colaboración.

En términos de implicaciones prácticas, la institucionalización de relaciones equitativas contribuye a fortalecer la cohesión interna y a generar un clima de confianza y sentido de pertenencia dentro de la comunidad universitaria. Para docentes y estudiantes, este estadio favorece la colaboración horizontal y reduce la discrecionalidad en las dinámicas académicas y sociales, lo que promueve un trato más justo, mientras que, a nivel institucional, se consolida un entorno democrático y participativo que refuerza la cultura organizacional y favorece la sostenibilidad de los proyectos colectivos.

Lo planteado evidencia un compromiso institucional con la equidad como base para la convivencia y el trabajo colaborativo en el ámbito universitario. Esto garantiza que todos los miembros de la comunidad puedan colaborar en condiciones justas y con respaldo normativo.

En relación con la pregunta dos, referida a la conformación de equipos, la Udelas y la UJAT se sitúan nuevamente en el estadio dos, lo que indica que “conforman equipos a partir de ciertos criterios de paridad, equidad, entre otros establecidos institucionalmente” (Gairín et al., 2019, p. 39).

Lo planteado evidencia un avance en la institucionalización de los procesos de integración de equipos de trabajo dentro de la comunidad universitaria, en donde la conformación de estos no depende del azar ni de decisiones individuales, sino que se rige por criterios institucionales explícitos que incluyen la paridad y la equidad. Aunado a lo anterior, existen otros lineamientos orientados a garantizar una participación justa y equilibrada de sus integrantes, lo que refleja un grado de organización más avanzado, en el que la equidad se consolida como un principio rector de las dinámicas de colaboración.

Desde una perspectiva interpretativa, la ubicación en el estadio dos pone de manifiesto que ambas instituciones han logrado formalizar reglas claras

para la integración de equipos, superar esquemas informales en los que la equidad y la paridad dependían de iniciativas personales. La existencia de criterios institucionalmente respaldados favorece la conformación de equipos más diversos, representativos y balanceados, lo que contribuye a fortalecer la colaboración, la legitimidad de los proyectos y la calidad de los procesos académicos y organizacionales.

En términos de implicaciones prácticas, la adopción de criterios institucionales para la conformación de equipos garantiza que estos reflejen la diversidad de la comunidad universitaria a la vez que promueve la transparencia y la confianza en los procesos de integración. Para docentes y estudiantes, este estadio genera oportunidades más equitativas de participación y reduce el riesgo de exclusión o favoritismo, mientras que, a nivel de la comunidad universitaria en su conjunto, se consolida un entorno más justo y democrático, en el que la equidad se convierte en un valor compartido que permea las dinámicas de trabajo colaborativo.

Ahora bien, en la pregunta tres sobre la infraestructura, la UJAT se sitúa en el estadio uno lo que indica que “la infraestructura cumple con los criterios mínimos obligatorios que prescribe la legislación y normativa (Gairín et al., 2019, p. 39), mientras que la Udelas se localiza en el estadio tres, donde “la institución revisa y mejora los espacios de conformidad a las necesidades de la comunidad educativa y su soporte del quehacer educativo” (Gairín et al., 2019, p. 39).

En el caso de la UJAT, el resultado indica que los espacios educativos se diseñan y mantienen para satisfacer requerimientos básicos, lo que garantiza la equidad en términos legales, pero , al mismo tiempo aún no se logra incorporar procesos sistemáticos de mejora que respondan de manera integral a las necesidades específicas y diversas de la comunidad universitaria. Por su parte, la Udelas, al ubicarse en el estadio tres, el cual está caracterizado por una gestión avanzada de la infraestructura universitaria, constata que la institución revisa y mejora de manera periódica sus espacios en función de las necesidades de la comunidad educativa y del soporte requerido para las actividades académicas y de vinculación. Por lo tanto, el resultado indica que la Udelas concibe a la infraestructura como un recurso dinámico y estratégico, sujeto a procesos de evaluación y mejora continua, que se encuentran orientados a fortalecer tanto la equidad en el acceso como la calidad del quehacer educativo.

La comparación entre ambas universidades evidencia distintos grados de madurez institucional en la gestión de la infraestructura. Así, por ejemplo, la UJAT enfrenta el desafío de transitar de un cumplimiento normativo básico hacia un modelo más inclusivo y adaptativo que atienda las demandas reales de estudiantes y docentes, mientras que la Udelas muestra un compromiso

sostenido con la mejora continua, al integrar la infraestructura como un factor clave para promover la equidad, la pertinencia y la sostenibilidad de los espacios universitarios.

Estos hallazgos subrayan la importancia de concebir la infraestructura no solo como un requisito legal, sino como un componente estratégico para el fortalecimiento de la equidad y la calidad educativa, ya que la UJAT cumple con lo que exige la normativa, mientras que la Udelas cuenta con un nivel avanzado donde la infraestructura se revisa y mejora de manera permanente para responder a las necesidades de la comunidad educativa y fortalecer la equidad.

Ahora bien, en la pregunta cuatro sobre los programas compensatorios, la UJAT se posiciona nuevamente en el estadio uno, el cual indica que “la institución gestiona ocasionalmente acciones para dar respuestas a problemas urgentes vinculados a la equidad” (Gairín et al., 2019, p. 39), mientras que la Udelas ocupa el estadio tres, lo que significa que la institución “se ajusta y adapta permanentemente los programas de equidad orientados a colectivos vulnerables” (Gairín et al., 2019, p. 39).

En el caso de la UJAT, las intervenciones se presentan de manera reactiva y puntual, al enfocarse en la resolución inmediata de situaciones específicas, sin articularse en programas estructurados ni en una planificación estratégica de largo plazo, por lo que la atención a la equidad resulta limitada y carece de continuidad institucional.

Por su parte, en la Udelas, las acciones orientadas a la equidad se ajustan y adaptan de manera permanente, con especial atención a colectivos vulnerables, lo cual implica la existencia de mecanismos sistemáticos de evaluación y mejora continua, los que permiten garantizar la pertinencia, efectividad y sostenibilidad de los programas, y consolidar la equidad como un proceso dinámico y estructural dentro de la institución.

La comparación pone de manifiesto distintos grados de madurez institucional en la gestión de programas compensatorios, mientras que la UJAT enfrenta el desafío de transitar de acciones aisladas hacia programas institucionalizados que integren la equidad como parte de la política universitaria, la Udelas muestra un compromiso sólido con la planificación estratégica y la mejora continua.

Estos hallazgos subrayan la importancia de no concebir los programas compensatorios únicamente como respuestas emergentes, sino como instrumentos estratégicos para promover la inclusión, fortalecer la confianza de la comunidad universitaria y generar impactos duraderos en los grupos en situación de vulnerabilidad.

Finalmente, para la pregunta cinco sobre las políticas y normativas, la UJAT se ubica en el estadio uno donde “las actuaciones institucionales cumplen con la normativa vigente para evitar ser sancionadas” (Gairín et al., 2019, p. 39). A su vez, la Udelas se encuentra en el estadio dos, lo que refiere a que “las políticas institucionales quedan definidas de manera formal y orientan a la comunidad en relación con la equidad” (Gairín et al., 2019, p. 39).

Los resultados muestran diferencias significativas entre Udelas y la UJAT en cuanto al nivel de apropiación y desarrollo de marcos normativos propios. En el caso de la primera institución, ubicada en el estadio uno, la equidad no se concibe como un eje estratégico de la vida universitaria, sino como una obligación mínima de carácter legal, lo que deriva en respuestas institucionales de tipo reactivo y en la ausencia de políticas propias que orienten de manera sistemática a la comunidad universitaria.

Por su parte, la Udelas, no solo se ajusta a los requerimientos legales, sino que también define directrices propias que integran la equidad como un principio rector de la normativa interna. Estas directrices evidencian una mayor institucionalización del enfoque de equidad, al ofrecer marcos claros que guían las prácticas, decisiones y comportamientos de los distintos actores de la comunidad universitaria.

Los resultados entre ambas instituciones ponen de manifiesto distintos grados de madurez en la gestión normativa de la equidad, en donde la UJAT enfrenta el desafío de transitar de un cumplimiento mínimo hacia la construcción de políticas institucionales que incorporen la equidad como un valor estratégico, mientras que la Udelas muestra un compromiso más sólido que favorece la coherencia institucional y la consolidación de una cultura universitaria inclusiva. Sin embargo, en este último caso, el avance hacia un estadio tres implicaría la revisión y mejora permanente de las políticas existentes, lo que aseguraría su actualización y pertinencia.

Estas evidencias subrayan la relevancia de contar con marcos normativos propios y dinámicos como una condición para fortalecer la equidad de manera sostenida en el ámbito universitario, ya que la UJAT cumple con la normativa para evitar sanciones, y la Udelas ha logrado definir políticas institucionales formales que orientan a la comunidad en torno a la equidad, lo que refleja mayor grado de madurez y compromiso.

e) Manifestaciones de la cultura institucional. Esta dimensión se mide a través de tres reactivos sobre equidad: (i) la presencia de significados, (ii) la simbología, y, (iii) los ritos (celebraciones, rituales y otros) (ver Tabla 5).

Tabla 5. Dimensión manifestaciones de la cultura institucional

Preguntas	Estadios									
	1		2		3		4		No responde	
	Udelas %	UJAT %	Udelas %	UJAT %	Udelas %	UJAT %	Udelas %	UJAT %	Udelas %	UJAT %
1. Presencia de significados	18	43	32	15	20	18	09	13	21	11
2. Simbología (logos, señalización y otros)	17	42	34	22	19	19	10	06	21	11
3. Ritos (celebraciones, rituales y otros)	23	41	31	26	17	15	09	07	21	11

La última categoría es la relacionada con las manifestaciones de la cultura institucional; en su pregunta uno sobre la presencia de significados, la UJAT se sitúa en el estadio uno que indica que “el lenguaje y otras formas de expresión empleados sobre equidad son diversos y poco unívocos” (Gairín et al., 2019, p. 45); mientras que la Udelas se ubica en el estadio dos, lo que significa que “existe una terminología y formas de expresión sobre equidad compartidos entre los miembros de la comunidad universitaria” (Gairín et al., 2019, p. 45).

Los resultados evidencian diferencias relevantes entre Udelas y la UJAT en el grado de consolidación simbólica y discursiva de este concepto. En el caso de la UJAT, la heterogeneidad discursiva revela la ausencia de un consenso institucional sobre su significado y alcance, lo que deriva en formas de expresión fragmentadas y en una narrativa poco cohesionada, en donde, si bien la equidad está presente en el discurso, su comunicación carece de una base común que articule y dé sentido compartido a las prácticas institucionales.

Por su parte, la Udelas refleja un mayor grado de institucionalización cultural, en el que la equidad se reconoce y comunica de manera más uniforme, lo que contribuye a la construcción de un lenguaje común, y en donde la adopción de significados compartidos fortalece la identidad institucional y favorece la coherencia entre el discurso y las acciones orientadas a la equidad.

Los resultados entre ambas instituciones ponen de manifiesto distintos niveles de madurez cultural en torno a la equidad: mientras que la UJAT enfrenta el desafío de avanzar hacia la construcción de un lenguaje institucional común que otorgue claridad, legitimidad y cohesión a las políticas y prácticas relacionadas con este principio, la Udelas, por su parte, muestra un escenario más consolidado, en el que la equidad forma parte del discurso cotidiano de la comunidad universitaria. No obstante, incluso en este último caso, el tránsito hacia un estadio tres implicaría la revisión y actualización

permanente de los significados compartidos, con el fin de responder a nuevas realidades sociales y educativas.

Estas observaciones señalan la relevancia del lenguaje como un componente central de la cultura institucional y como una condición para fortalecer la equidad de manera sostenida. La UJAT se encuentra en un nivel inicial mientras que la Udelas ha establecido una terminología compartida, lo que fortalece la cohesión cultural y la identidad institucional sobre este tema.

En cuanto a la pregunta número dos sobre la simbología, la UJAT nuevamente se ubica en el estadio uno, el cual indica que “los símbolos sobre equidad son diversos y se desarrollan a partir de iniciativas personales o de grupos interesados” (Gairín et al., 2019, p. 45). A su vez, la Udelas se encuentra en el estadio dos, lo que significa que “los símbolos sobre equidad están aceptados institucionalmente y se promueven actuaciones” (Gairín et al., 2019, p. 45).

Estos resultados evidencian importantes diferencias entre Udelas y la UJAT en cuanto al grado de institucionalización de los símbolos asociados a este principio. En el caso de la UJAT, los símbolos carecen de una aceptación institucional amplia, por lo que la representación de la equidad depende de esfuerzos aislados, lo que propicia fragmentación, baja legitimidad y escasa coherencia en la cultura institucional.

Por su parte, los resultados obtenidos por la Udelas reflejan un avance hacia la consolidación de la simbología como un componente relevante de la cultura institucional, ya que esta no solo se reconoce formalmente, sino que se promueve activamente su uso y significado en la vida universitaria. De esta manera, la simbología se convierte en un instrumento de cohesión cultural y de orientación práctica para la comunidad.

Desde una perspectiva interpretativa, la comparación entre ambas instituciones evidencia distintos niveles de madurez cultural en torno a la equidad. La UJAT, por ejemplo, enfrenta el desafío de avanzar hacia la institucionalización de símbolos que refuercen la identidad universitaria y otorguen coherencia a las acciones relacionadas con la equidad. A su vez, la Udelas muestra un escenario más sólido, en el que la simbología fortalece la visibilidad y legitimidad de este principio; no obstante, el tránsito hacia un estadio tres implicaría, en el caso de la Udelas, la revisión y adaptación continua de los símbolos institucionales para responder a nuevas realidades sociales y educativas.

En definitiva, los hallazgos subrayan la relevancia de la simbología como un elemento clave para consolidar la equidad dentro de la cultura universitaria y promover actuaciones coherentes y sostenidas.

En la última pregunta, la cual trata sobre los ritos (celebraciones, rituales y otros), ambas instituciones se ubican en el estadio uno, lo que refiere a que

“los rituales que consideran la equidad son diversos y se desarrollan a partir de iniciativas personales o de grupos interesados” (Gairín et al., 2019, p. 45). Tanto la Udelas como la UJAT, al situarse en este estadio, evidencian un nivel incipiente de institucionalización de estas prácticas culturales, en donde los rituales relacionados con la equidad son diversos y dispersos, y se desarrollan principalmente a partir de iniciativas personales o de grupos interesados, más que como resultado de una política institucional claramente definida. En consecuencia, no existe aún un marco formal que garantice su integración sistemática en la vida universitaria.

Desde una perspectiva interpretativa, la ubicación en el estadio uno refleja que, si bien existen expresiones culturales y celebraciones que incorporan la equidad como valor, estas dependen de la voluntad y creatividad de actores individuales o colectivos, lo que genera una diversidad de prácticas que puede resultar enriquecedora. Sin embargo, esta situación también propicia la fragmentación, la falta de continuidad y una limitada capacidad para consolidar los rituales como parte de una cultura institucional compartida, en donde la ausencia de una estrategia institucional reduce el alcance simbólico y formativo de estos ritos en la comunidad universitaria.

En términos de implicaciones prácticas, los hallazgos sugieren que ambas instituciones enfrentan el desafío de avanzar hacia estadios superiores como el dos o tres, en los que los ritos vinculados a la equidad se formalicen como prácticas institucionalizadas que refuercen la identidad universitaria y la cohesión comunitaria. Para ello, sería necesario definir celebraciones y rituales comunes reconocidos oficialmente, que integren la equidad en el calendario y en las dinámicas cotidianas de la universidad.

Tanto en la Udelas como en la UJAT los resultados muestran que los ritos vinculados a la equidad existen, pero son diversos, informales y dependientes de iniciativas personales o grupales, sin un respaldo institucional que garantice la continuidad e integración total en la cultura universitaria.

5. CONCLUSIONES

El presente estudio realizó un análisis comparativo del enfoque de equidad en dos instituciones de educación superior en el contexto del macroproyecto Oracle, financiado por la Unión Europea. A través de la aplicación de un cuestionario estructurado, se ha obtenido una visión clara sobre las dimensiones que influyen en la calidad de la equidad en estas instituciones, lo que proporciona una base sólida para futuras investigaciones y mejoras en las prácticas educativas.

El análisis comparativo realizado entre la Udelas y la UJAT permitió identificar el nivel de desarrollo organizacional de ambas instituciones en relación con la calidad de la equidad en sus funciones sustantivas. A partir de las cinco dimensiones consideradas, se evidenció que, si bien ambas instituciones han avanzado en la incorporación de políticas y prácticas orientadas a la equidad, existen diferencias significativas en el grado de integración y consolidación de dichas acciones.

La hipótesis planeada se confirma, en la medida en que los resultados muestran que cada institución se encuentra en estadios distintos de desarrollo organizacional, lo cual se refleja en la manera en que articulan sus políticas con los resultados obtenidos, ya que mientras una institución (Udelas) presenta mayores avances en la formalización de estrategias y en la coherencia entre sus prácticas y objetivos, la otra evidencia esfuerzos importantes, pero aún en proceso de consolidación (UJAT).

A nivel general, se observa que ambas instituciones han hecho esfuerzos importantes para integrar la equidad en sus políticas y prácticas, aunque la efectividad de estas iniciativas varía. En particular, se destaca que la UJAT presenta un enfoque más tradicional en ciertos aspectos, lo que limita su capacidad para atender las necesidades diversas de su población estudiantil. En contraste, la Udelas muestra una mayor flexibilidad y adaptabilidad en sus procesos, permitiendo una mejor respuesta a las demandas de equidad.

Ahora bien, dentro de las implicancias para la gestión de la equidad en las IES, los hallazgos sugieren que la gestión de la equidad debe concebirse como un proceso dinámico y estratégico, que requiere:

- El consolidar estructuras organizacionales que garanticen la coherencia entre políticas y prácticas.
- El promover la capacitación docente y la innovación curricular como pilares para atender la diversidad estudiantil.
- El fomentar la participación de todos los actores institucionales en la construcción de una cultura inclusiva.
- El establecimiento de mecanismos de evaluación y seguimiento que permitan medir el impacto real de las políticas de equidad en el acceso, permanencia y éxito académico.

Por otra parte, es crucial resaltar la importancia de adoptar un enfoque holístico para abordar la equidad en la educación superior, en donde las políticas deben considerar no solo el acceso a la educación, sino también la permanencia y el éxito académico de los estudiantes en un entorno inclusivo y,

al mismo tiempo, involucrar a todos los actores de la comunidad educativa, incluyendo docentes, estudiantes y gestores, para garantizar que se escuchen y atiendan las diversas necesidades de cada grupo. Asimismo, se requiere un compromiso institucional firme que impulse la capacitación continua de los docentes y la adecuación de los currículos, lo que aseguraría que todos los estudiantes, independientemente de su origen, tengan igualdad de oportunidades para alcanzar el éxito académico.

Este trabajo contribuye al campo de la gestión educativa al ofrecer un marco comparativo que permite identificar fortalezas y áreas de mejora en la implementación de políticas de equidad en las IES. Al evidenciar los distintos estadios de desarrollo organizacional se brinda una herramienta analítica que puede ser replicada en otras instituciones para evaluar su avance hacia una cultura inclusiva.

Finalmente, el estudio aporta elementos para reflexionar sobre la importancia de avanzar hacia modelos educativos más inclusivos y equitativos, y pone de relieve la utilidad del modelo de estadios de desarrollo organizacional propuesto por Gairín (1998), ya que este permite comprender cómo las instituciones de educación superior transitan por diferentes fases en la construcción de una cultura de equidad. Asimismo, subraya la necesidad de fortalecer la gestión institucional y la vinculación con el entorno como ejes que potencien la calidad de la equidad en la docencia y la investigación.

La comparación entre Udelas y la UJAT abre la posibilidad de generar aprendizajes compartidos y estrategias colaborativas que contribuyan al fortalecimiento de la educación superior latinoamericana en su compromiso con la equidad y la calidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bracho, T., & Hernández, J. (2009, 21-25 de septiembre). *Equidad Educativa: avances en la definición de su concepto*. [Presentación en papel]. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, México.
- Calduch, R. (2014). *Métodos y técnicas de investigación internacional*. Universidad Complutense de Madrid.
- Castro, D., Gairín, J., Terreros, N., Suárez, C. I., & Sánchez, A. (2022). *Estudio sobre el desarrollo de la calidad de la equidad en las universidades iberoamericanas*. (Informe interno).
- Cohen, E., & Franco, R. (2005). *Gestión Social. Cómo lograr eficiencia e impacto en las políticas sociales*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal), Siglo XXI.

- Cordón, M., Padilla, M.I., Terreros, N., Ortega, a., Gálvez, J., López, W., Bósquez, Y., Suárez, C.I., Rodríguez-Sánchez, G., Carranza, E., Quiel, P., Medina, N. Zúñiga, M., & Folgar, A., (2024). La extensión universitaria en Centroamérica: aportes y reflexiones para la medición de su impacto desde las políticas de equidad. Universitat Autònoma de Barcelona. Proyecto FUESE – Fortalecimiento de la Extensión en el Ecosistema Social de las Universidades en Centroamérica.
- Gairín, J. (1998). Los estadios de desarrollo organizacional. *Contextos educativos*, 1, 125-154. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=201034>
- Gairín, J. (2011). Promover e impulsar el cambio educativo desde los municipios. En Gairín, J., & Sánchez, S. (2011) (Eds.). *Municipio y Educación: Reflexiones, experiencias y desafíos* (pp. 7-23). EDO-FIDECAP.
- Gairín, J., & Palmeros, G. (2018). *Políticas y prácticas para la equidad en la educación superior*. Wolers Kluwe.
- Gairín, J., Castro, D., Bernal, J.B., & Barrera-Corominas, A. (2019). *La equidad en la educación superior*. Estudio Sicilia. <https://ddd.uab.cat/pub/pagweb/2024/observatorio-oracle/resources/publications/la-equidad-en-la-educacion-superior-estrategias-para-la-intervencion.html>
- Gómez, C., & De León, E.A. (2014) Método comparativo. En K. Sáenz y G. Tamez (Coord) *Métodos y técnicas cualitativas y cuantitativas aplicables a la investigación en ciencias sociales* (pp. 223-251). Tirant Humanidades México. <http://eprints.uanl.mx/9943/>
- González, A., Romero, A. J., & Álvarez, G. A. (2025). Estrategia para la integración de funciones sustantivas en la universidad. *Revista Conrado*, 21(104), http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442025000300051&lng=es&tlng=es.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M.P. (2014). *Metodología de la investigación*, McGraw Hill.
- Jiménez, L.L., Naranjo, I. & Pantoja, M.T. (2022). Articulación de las funciones sustantivas de la educación superior tecnológica para el aseguramiento de la calidad. *Revista Publicando*, 9(33), 1-13. <https://doi.org/10.51528/rp.vol9.id2277>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2016). *Objetivos de desarrollo sostenible* (ODS). <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) & Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina (Iesalc). (2008). *Declaración y plan de acción de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Unesco, Iesalc. <https://unesdoc.unesco.org/search/bb9d67db-1607-4c37-a878-4df2f7ecbd62>

- Rawls, J. [1971] (1995). *Teoría de la justicia*. (2ª ed). The Belknap Press.
- Sánchez, M., Martínez, A.M, & Torres, R., (Coords.) (2023). *Formación docente en las universidades*. Universidad Nacional Autónoma de México, Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia.
- Schmelkes, S. (2021, 11 de marzo) *Inequidad educativa, principal problema de la educación*. [Comunicado de prensa]. <https://ibero.mx/prensala/inequidad-educativa-principal-problema-de-la-educacion-sylvia-schmelkes>
- Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Superior. (2023). *Programa Nacional de Educación Superior 2023-2024*. SEP.
- Silva, M. (2019). Tres iniciativas de equidad educativa universitaria en la Ciudad de México. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(80), 43-68. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662019000100043&lng=es&tlng=es
- Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT). (2025). *Primer Informe de Actividades 2024-2025*. https://archivos.ujat.mx/2024/rectoria/1er_Informe-2024.pdf

Roles de autor: Palmeros, A.: Conceptualización, metodología, escritura – borrador original, supervisión. Aquino, S.: Conceptualización, escritura – revisión y edición. Terreros, N.: Investigación, escritura – revisión y edición. Mendoza, L. G.: Análisis formal, escritura – revisión y edición.

Cómo citar este artículo: Palmeros, A., Aquino, S., Terreros, N., & Mendoza, L. G. Análisis comparativo del enfoque de equidad en dos instituciones de educación superior en México y Panamá: un estudio basado en los estadios de desarrollo organizacional. *Educación*, XXXV(68), 314-355. <https://doi.org/10.18800/educacion.202601.A014>

Primera publicación: 03 de marzo de 2026.

Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0), que permite el uso, la distribución y la reproducción sin restricciones en cualquier medio, siempre que se cite correctamente la obra original.