

CENTRO DE ENSEÑANZA TÉCNICA Y SUPERIOR

ACUERDO DE RECONOCIMIENTO DE VALIDEZ OFICIAL POR
EL GOBIERNO DEL ESTADO DE BAJA CALIFORNIA
DE 20 DE MAYO DE 2015



MODELO EINGV PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EXITOSA, DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROFESOR

TESIS

que para obtener el grado de:

Doctor en Educación

presenta

Luis Alfredo Padilla López

Directora de tesis:

Dra. Brenda Imelda Boroel Cervantes

Modelo EINGV para la educación superior exitosa, desde la perspectiva del profesor



TESIS

Que para obtener el grado de:

Doctor en Educación

Presenta:

Luis Alfredo Padilla López

Aprobada por:

Dra. Brenda Imelda Boroel Cervantes
Presidente

Dr. David Alejandro Ornelas Gutiérrez
Secretario

Dra. Guadalupe Loreto Mada
Vocal

20 de enero de 2022
Fecha

Dr. David A. Ornelas Gutiérrez
Coordinador Académico

Quiero agradecer a todos y todas las personas que participaron, voluntaria o involuntariamente, en los “proyectos de vinculación” de la EINGV entre 2007 y 2015, porque nos dieron la posibilidad de crear esta propuesta.

También quiero agradecer a las Dra. Griselda Guillén Ojeda y Ana María Vázquez Espinoza, quienes además del gran esfuerzo y creatividad de los profesores y estudiantes, hicieron posible la parte logística y administrativa que casi nunca se reconoce como esencial. Les debo por su paciencia y confianza.

Además, quiero agradecer a Dalma y Danna que me han apoyado, en todo momento para hacer posible este proyecto de formación profesional. Sin su comprensión sería casi imposible.

Resumen

Se presentan los resultados de una investigación que tiene por objetivo analizar si, desde la percepción de los profesores de la UABC, es pertinente la implementación de proyectos de intervención transdisciplinaria (PIT) usando el Modelo EINGV para el fomento de los principios de equidad educativa y el logro de la educación superior exitosa; con este fin se realizaron entrevistas semiestructuradas a seis profesores, tres de tiempo completo y tres de tiempo parcial, que colaboraron en los programas educativos de administración de empresas y de psicología, todos ellos también participaron en los PIT usando el Modelo EINGV, entre 2007 y 2016. El estudio está basado en un diseño de investigación cualitativa, desde un paradigma interpretativo, donde se analizan los discursos institucionales a través de la revisión de su normatividad relacionada a la implementación de la equidad educativa y las transcripciones de las entrevistas a los profesores. Se concluye que la pertinencia en la implementación del Modelo EINGV, desde la percepción de los profesores de la UABC, está limitada por dos razones: 1) la falta de claridad y comprensión de la equidad educativa, tanto desde el discurso institucional como de la falta de percepción de su operatividad, por parte del profesor; y 2) la falta de identificación sobre su rol en la construcción de la educación superior exitosa.

Palabras clave: Profesores universitarios; Modelo EINGV; Educación superior exitosa; Equidad educativa.

Tabla de contenido

	Página
I. Introducción	10
II. Planteamiento del problema	12
A. Problematización	14
B. Preguntas de investigación	15
C. Objetivo general y específicos	16
D. Supuestos y unidades de análisis	17
E. Justificación y viabilidad del proyecto	18
III. Estado del arte	19
A. Criterios de búsqueda y selección	20
B. Sobre los resultados generales de la búsqueda	21
C. Sobre los documentos con mayor impacto científico	22
D. Sobre los métodos y estrategias de investigación	26
E. Conclusión del estado del arte	28
IV. Marco de referencia	30
A. Función social de la educación superior	31
1. Evolución de la función social de la educación superior	32
2. Función social de las universidades en México	38
a. La universidad en México durante el siglo XX	38
b. Fundamento legal de la función social de la educación superior	40
c. Función social de las UPEA's	41
B. Educación superior exitosa	45
1. ¿Qué es la educación superior exitosa?	45
2. Alcances y limitaciones de la educación superior exitosa	47
C. Equidad educativa en la educación superior	48
1. Relación entre la justicia social, inclusión y la equidad educativa	52
2. Ventajas y desventajas del fomento de la equidad y justicia social	54
3. Equidad educativa en el Modelo EINGV	60
D. Vinculación universitaria como estrategia operativa	64
1. Las estrategias de vinculación en la UABC	67
2. El modelo EINGV basado en la vinculación	69
3. El profesor universitario como elemento central para la vinculación y el logro de la educación superior exitosa	72

V.	Marco contextual	75
A.	Contexto y antecedentes	75
	1. Retos iniciales de la EINGV	76
VI.	Método	78
A.	Estrategia metodológica	79
	1. Enfoque cualitativo	79
	2. Paradigma interpretativo	79
B.	Fuentes de información: Los referentes de estudio	80
	1. Mirada institucional	80
	2. Unidades de análisis: Participantes y documentos de las instituciones	81
	3. Materiales de análisis	81
C.	Técnica de recolección de información: Las entrevistas	82
	1. Procedimiento de la aplicación de las entrevistas	83
D.	Técnica de análisis de información: Análisis cualitativo del contenido	84
VII.	Resultados	85
A.	Sobre la revisión de la literatura especializada para la clarificación y propuesta del concepto de la educación superior exitosa	85
B.	Sobre el análisis de los textos normativos e institucionales, de UABC, para identificar la postura discursiva sobre la equidad educativa en la institución	88
C.	Sobre la identificación de las posturas discursivas de los profesores sobre la implementación del modelo EINGV como estrategia para la promoción de la equidad y de la educación superior exitosa	92
	1. Sobre cómo los profesores perciben la función social de la universidad	93
	2. Sobre cómo los profesores perciben la equidad educativa	95
	3. Sobre cómo los profesores perciben la inclusión educativa	97
	4. Sobre cómo los profesores perciben la educación superior exitosa	98
	5. Sobre cómo los profesores perciben el impacto del Modelo EINGV	104
VIII.	Conclusión	108
IX.	Referencias	114

Apéndices	146
Apéndice A. Relación de objetivos y conclusiones de los documentos seleccionados de las bases de datos ERIC, Elsevier (Science Direct), Clarivate (Web of Science), Wiley Online Library, Oxford University Press, Cambridge University Press.	146
Apéndice B. Compilación de los fines de las principales universidades públicas autónomas, nacionales y estatales, de México, según su legislación orgánica.	194
Apéndice C. Formato de la entrevista: Percepción del profesor universitario sobre Modelo EINGV para la educación superior exitosa.	200
Apéndice D. Carta de Consentimiento Informado para el participar en el proyecto.	203
Apéndice E. Relación de artículos, en la normatividad de la Universidad Autónoma de Baja California, relacionada con la equidad educativa.	204

Lista de tablas

	Página
Tabla 1. Documentos seleccionados ordenados por términos de búsqueda, año y autores.	23
Tabla 2. Descripción de los tipos de métodos y técnicas utilizados entre los documentos seleccionados, después de la búsqueda en las bases de datos.	26
Tabla 3. Descripción de los fines para los que fueron creadas algunas de las principales universidades de México, según las leyes orgánicas que las crean.	42
Tabla 4. Resultados de la Encuesta Anual de Ambiente Organizacional que realizó la UABC, entre 2016 y 2018, a profesores universitarios, sobre la vinculación.	74
Tabla 5. Descripción del objetivo, conclusiones y definición del término “educación superior exitosa”, en los documentos seleccionados a partir de la búsqueda en bases de datos.	87
Tabla 6. Relación de documentos de la normatividad universitaria que fueron revisados para identificar la postura discursiva sobre la equidad educativa en la institución.	89
Tabla 7. Relación de artículos, en la normatividad de la UABC, relacionados con la equidad para el ingreso, la permanencia, el egreso y la equidad normativa.	90
Tabla 8. Características generales de los profesores participantes en las entrevistas.	92

Lista de figuras

	Página
Figura 1. Línea del tiempo sobre la función social de las universidades en occidente.	36
Figura 2. Modelo gráfico de los elementos que fundamentan y describen a la educación superior exitosa.	47
Figura 3. Consecuencias de las políticas de apoyo financiero para la educación superior en los Estados Unidos de Norteamérica, entre 2000 y 2018.	55
Figura 4. Consecuencias de la estrategia del gobierno ruso, entre 1990 y 2009, para promover la equidad educativa en educación superior.	56
Figura 5. Consecuencias de las políticas públicas que implementaron los países Latinoamericanos y del Caribe, entre los años 2000 y 2013, en materia de equidad educativa para educación superior.	57
Figura 6. Modelo del proceso de construcción, implementación y consecuencias esperadas de la educación superior.	59
Figura 7. Esquema organizacional y funcional de los PIT, usando el Modelo EINGV.	61
Figura 8. Modelo de vinculación de la UABC, según se describe en su modelo educativo.	68
Figura 9. Beneficios esperados para cada uno de los elementos que intervienen en los Proyectos de Intervención Transdisciplinaria (PIT), usando el modelo de la Escuela de Ingeniería y Negocios, Guadalupe Victoria (EINGV), de la UABC.	70
Figura 10. Descripción general de la dinámica operacional de un Proyecto de Intervención Transdisciplinaria (PIT), usando el modelo de la Escuela de Ingeniería y Negocios, Guadalupe Victoria (EINGV).	71
Figura 11. Esquema gráfico del modelo educativo de la UABC.	77

I. Introducción

Este documento es resultado del proyecto de investigación que, en lo general, pretende entender la percepción que los profesores universitarios tienen de su quehacer como docentes, investigadores, gestores y promotores de las funciones sustantivas de la educación superior. En particular esta tesis se dedicó a tratar de resolver una pregunta base: ¿Es pertinente, desde la percepción de los profesores de la UABC, la implementación del Modelo EINGV para fomentar los principios de la equidad educativa y lograr la educación superior exitosa?

Resolver esta pregunta resulta particularmente importante por tres razones; la primera es que, responderla, aportaría a la comprensión de las razones y pretensiones de la planta docente universitaria para realizar sus actividades; la segunda, es que podría ser más fácil gestionar los proyectos de vinculación universidad-sociedad si conocemos el nivel de conciencia que el profesor tiene sobre las consecuencias de sus actos y su rol como líder académico y social; y la tercer razón, es que podríamos tener una idea más clara sobre cómo los profesores operan las políticas y estrategias educativas que se implementan en las unidades académicas para promover la equidad educativa.

De esta manera en este documento se presentan los resultados de una investigación con enfoque cualitativo que, desde un paradigma interpretativo, tuvo por objetivo analizar, desde la percepción de los profesores de la UABC, la pertinencia de la implementación del Modelo EINGV para fomentar los principios de la equidad educativa y lograr la educación superior exitosa.

Para lograr este propósito, el documento está dividido en varias secciones que llevarán al lector a un orden lógico de ideas que fundamentan las argumentaciones de la conclusión a la que se llega. En primer lugar, se plantean la problematización, preguntas de investigación, el

objetivo de investigación y la justificación que sustentan el proyecto de investigación que se realizó.

En seguida se describe el estado del arte sobre las tendencias del interés científico, sus métodos de aproximación y recolección de datos, y sobre las posturas epistémicas en el ámbito de la función social de la educación superior, la participación de los profesores o las formas en que las instituciones involucran a los profesores en torno a la equidad educativa, la justicia social y la inclusión educativa en los contextos de la educación superior; y sobre todo, la forma de concebir y construir la *educación superior exitosa*.

En el apartado siguiente se construye el marco teórico referencial donde se analiza, de manera más extensa, cómo las características y condiciones de la función social de la educación superior, la educación superior exitosa, la equidad educativa y la vinculación universitaria afectan el quehacer del profesorado universitario y su interpretación de esas actividades. Cabe mencionar que en este apartado se introduce, a manera de propuesta, el concepto de *educación superior exitosa* como una forma de evaluar la eficiencia de la educación superior desde perspectivas objetivas y subjetivas.

Después de la presentación del marco teórico referencial se describe el método de investigación, donde se explicitan la estrategia metodológica, las fuentes de información, la técnica de recolección de los datos y la técnica de análisis de la información.

Posteriormente, se describen los resultados de la investigación relacionados a la revisión de la literatura especializada para la clarificación y propuesta del concepto de la *educación superior exitosa*; el análisis de los textos normativos e institucionales, de UABC, para identificar la postura discursiva sobre la equidad educativa en la institución; y, sobre la identificación de las posturas discursivas de los profesores sobre la implementación del modelo EINGV como estrategia para la promoción de la equidad y de la *educación superior exitosa*.

Casi al final del documento, en la sección de conclusiones, se argumenta con base en el análisis del estado del arte, el marco teórico referencial y los resultados obtenidos si, desde la percepción de los profesores de la UABC, es pertinente la implementación del Modelo EINGV para fomentar los principios de la equidad educativa y lograr la educación superior exitosa.

Al final de este trabajo se presentan las referencias documentales que se utilizaron como base para la argumentación y análisis de los datos; así como algunos documentos que, por su dimensión, no es conveniente incluirlos en el texto principal, pero contienen información importante para el estudio, y se presentan en la sección de apéndices.

Por último, se espera que este documento sea de utilidad para aquellos investigadores, profesores o personal involucrado en la gestión de la educación superior que desean implementar estrategias de mejoras en sus contextos de trabajo. Cabe mencionar que se deben tomar en cuenta las limitantes naturales de este estudio cualitativo donde no se pretende explicar, como tal, las circunstancias del fenómeno estudiado, sino tratar de entender lo que sucedió en dicho contexto y cómo se podría aprovechar este conocimiento para futuros proyectos.

Así, se les invita a leer, criticar y comentar lo que aquí se presenta con las mejores intenciones de avanzar en la ciencia de la gestión de la educación superior. Estaremos muy atentos a sus propuestas de mejora y a sus invitaciones a dialogar y construir juntos.

II. Planteamiento del problema

En principio, todos los que formamos parte de un sistema de educación superior buscamos el éxito de nuestras metas. Es decir, los alumnos pretenden terminar su carrera universitaria y obtener un título académico; los profesores pretenden enseñar y formar a sus alumnos para

que estos ejerzan de la mejor manera su profesión; el personal administrativo y de apoyo pretenden gestionar y ofrecer el mejor servicio posible para que los alumnos y profesores logren sus objetivos y metas; y así, cada uno de los elementos que hacemos posible la educación superior (ES), pretendemos hacer cumplir la promesa implícita de que es posible mejorar la calidad de vida de todos si la ES funciona como se planeó.

Como lo afirma McCowan (2016) "...Como muchos bienes, la educación tiene beneficios que pueden verse como intrínsecos, es decir, el valor de ser educado en sí mismo, de tener una comprensión profunda del mundo, entablar un diálogo crítico con los demás, poseer conocimientos sobre un campo de estudio particular o la capacidad para realizar operaciones complejas. Más allá de estos, la educación tiene una serie de beneficios instrumentales que sustentan una amplia gama de funciones humanas como el trabajo, la participación política y la salud. Los beneficios 'posicionales' pueden verse como un subconjunto de beneficios instrumentales, refiriéndose a las oportunidades que uno tiene en relación con las oportunidades de otros: es decir, en el contexto de bienes escasos, si mis oportunidades aumentan, las oportunidades de los demás disminuyen y viceversa..." (p. 648).

En este contexto, el éxito de la ES resulta algo complejo de lograr y aún más complejo de demostrar. Esto en parte se debe a la complicada integración de este contexto educativo y a la cantidad de elementos que intervienen para lograr que las instituciones o las personas logren sus metas. Además, se debe considerar que constantemente las intenciones personales y la función social de las instituciones de educación superior (IES) cambian.

Pero, el ideal de lograr un método para hacer eficiente, significativa o exitosa la ES es una condición latente que a muchos nos ha interesado crear. No es nueva la ambición, ni suponemos que se logre de una manera específica; más bien, parece claro que han existido y

habrá muchas formas de lograrlo; cada una dependerá de sus condiciones contextuales e históricas (Boyadjieva e Ilieva-Trichkova, 2019).

De cualquier manera, la ES debería estar asociada a mejorar la calidad de vida de sus estudiantes, de la sociedad que la sustenta, de la humanidad en general y del planeta. Pero ¿cómo aseguramos esta condición?

A. Problematización

En la Escuela de Ingeniería y Negocios, Guadalupe Victoria (EINGV), de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) se desarrolló una estrategia pedagógica que pretendía resolver, en una sola acción, varios de los retos de gestión institucional a los que se enfrentaba en su primera etapa de vida, entre 2007 y 2016. En esta estrategia denominada proyectos de intervención transdisciplinaria (PIT), también conocida al interior como Modelo EINGV, participaban varios actores al mismo tiempo: Estudiantes, profesores, sociedad y la UABC.

Con estos PIT se buscaba asegurar que la función social de la universidad se cumpliera con equidad y pertinencia; promoviendo, en todo momento, el éxito de la educación superior.

Cabe mencionar que el elemento central, y motor, para estos PIT fue la planta académica, los profesores de tiempo completo y de tiempo parcial, que colaboraban con sus conocimientos, habilidades y motivaciones. En la numeraria, los resultados de los PIT cumplieron con lo esperado, en los informes de actividades sobresalían; sin embargo, poco sabemos sobre la perspectiva del profesorado en torno a cómo ellos y ellas percibieron los fundamentos, objetivos y logros de la implementación de estos PIT.

No sabemos, si las profesoras y profesores que participaron entendían su rol, los alcances y consecuencias de su acciones con respecto a la función social de la universidad y a las políticas de desarrollo institucional; mucho menos conocemos si su participación en estos proyectos promovió mejoras en su quehacer universitario, si fortaleció su perfil docente o

mejoró su comprensión sobre el rol que juegan sus acciones en la implementación de las políticas institucionales de equidad educativa.

Además, es necesario decir que la estructura organizacional y operativa de los PIT, desde el Modelo de la EINGV, no tenía un fundamento teórico que responda a una corriente de pensamiento pedagógica o educativa; sino un fundamento pragmático que respondía a la necesidad de la pertinencia social de la educación superior y a las necesidades y retos que cada proyecto requería, lo cual hacía más complejo el reto para los profesores.

Debido a lo anterior, emergen algunas dudas sobre qué tan efectivos fueron los PIT para promover y desarrollar, por ejemplo, la permanencia y egreso del alumno; o si el modelo, en sí mismo, promueve el fortalecimiento del perfil docente; en últimas instancias, si este modelo de PIT favorece el logro de la función social de la universidad; lo cual podría implicar una educación superior exitosa.

Así, se decidió que la pregunta de investigación para este proyecto fuera: ¿Es pertinente, desde la percepción de los profesores de la UABC, la implementación del Modelo EINGV para fomentar los principios de la equidad educativa y lograr la educación superior exitosa?

B. Preguntas de investigación

Para ubicar los alcances de la pregunta que guio la investigación, es necesario especificar que es de particular interés, también responder lo siguiente:

1. ¿Cuál es la función social de la universidad en general y cómo se define la función social de la UABC?
2. ¿Cuáles son los principales referentes teóricos para implementar la equidad educativa en los ámbitos de la educación superior que contribuyan al éxito de la función social de las universidades?

3. ¿Qué rol juega el profesor universitario en el logro de la educación superior?
4. ¿Cuáles son los principales referentes teóricos para la construcción del concepto de educación superior exitosa?
5. ¿Cuáles son las condiciones normativas que adopta la UABC para promover y ejercer la equidad educativa y la educación superior exitosa?
6. ¿Cómo perciben los profesores, la implementación del Modelo EINGV con respecto al fomento de la equidad educativa y su capacidad para promover educación superior exitosa?

C. Objetivo general y específicos

De esta manera, con base en la pregunta de investigación, el objetivo general de este proyecto es analizar, desde la percepción de los profesores de la UABC, la pertinencia de la implementación del Modelo EINGV para fomentar los principios de la equidad educativa y lograr la educación superior exitosa.

Es por eso, por lo que el proyecto tiene tres objetivos específicos:

- 1) Revisar la literatura especializada para la clarificación de la función social de la universidad, de los alcances y limitaciones de la equidad educativa en ambientes universitarios, del rol y función de los profesores universitarios y de la propuesta del concepto de la educación superior exitosa.
- 2) Analizar los textos normativos e institucionales de UABC para identificar la postura discursiva sobre la equidad educativa en la institución.
- 3) Identificar las posturas discursivas de los profesores, sujetos de estudio, sobre la implementación del modelo EINGV como estrategia para el fomento de la equidad y de la educación superior exitosa.

D. Supuestos y unidades de análisis

Un reto importante es la definición del término educación superior exitosa que hasta este punto hace suponer que las instituciones de educación superior tienen sustentados los parámetros de sus logros en los límites de su función social; aunque hay que mencionar que, si bien existe el término educación exitosa, este se refiere en gran medida a la educación en general o la educación básica, pero no parece distinguir las particularidades de la educación superior. Por eso, será un especial reto proponer la definición de educación superior exitosa y conocer cómo es percibida por los profesores y profesoras universitarias.

Del mismo modo, suponemos que la función social de la universidad no sólo se limita a ofrecer servicios educativos y generar la investigación científica; suponemos que la educación superior debe contribuir al desarrollo social, económico, cultural y político de su entorno inmediato y regional, basando sus acciones y proyecciones en políticas de equidad educativa, inclusión y justicia sociales.

Asimismo, partiremos del supuesto de que la planta académica, tanto profesores de tiempo completo, como profesores de tiempo parcial o asignatura, son conscientes de los alcances y limitaciones de la función social de la universidad, de las políticas y reglamentos que la institución implementa para el logro de esta y del papel que ellos y ellas juegan con sus acciones en el entorno institucional.

Considerando todo lo anterior, las unidades de análisis para este estudio serán los discursos de los profesores que participaron en los PIT utilizando el Modelo EINGV y los documentos publicados por la UABC sobre sus políticas de equidad educativa, inclusión y justicia sociales; además, analizaremos los documentos fundacionales de las universidades mexicanas, en particular de la UABC, para conocer los alcances y limitaciones de su función social.

E. Justificación y viabilidad del proyecto

En estos tiempos, cuando los recursos económicos, materiales y de personal son limitados para la gestión de la educación superior; cuando las condiciones que propone la innovación tecnológica y las cambiantes condiciones sociales, es necesario recurrir a estrategias pedagógicas que se adapten a las carencias de recursos, a la necesidad de formación profesional pertinente, al fortalecimiento del perfil docente que avale la implementación de los planes de estudio y que asegure que la educación superior sea una herramienta para la movilidad y el desarrollo social.

Esta es la intención última de este proyecto; si el objetivo de este proyecto se logra, no sólo aportaría a la comprensión de las razones y pretensiones de la planta docente universitaria, asunto que parece poco estudiado; sino que, además, podría ser más fácil implementar estos PIT en otras unidades académicas u otras instituciones de educación superior y procurar los buenos resultados que se esperan, con respecto a una educación exitosa.

Además, los resultados nos guiarán hacia la mejora de la gestión educativa al conocer, desde la perspectiva de los profesores, cómo operan las políticas y estrategias educativas que se implementan en las unidades académicas con la finalidad de promover la equidad educativa y, sobre todo, cómo entienden su papel en el logro de la función social de la educación superior.

Por otra parte, con respecto a la viabilidad de este proyecto, es necesario mencionar que la forma de implementar los PIT o sea el Modelo EINGV, fue diseñada por el autor de este documento y mejorado por los participantes (alumnos, profesores, directivos de las instituciones y empresas), lo cual asegura un conocimiento detallado del mismo; además, todos los documentos publicados sobre los resultados de este modelo y de los proyectos mismos están resguardados en la biblioteca de la EINGV y en los archivos administrativos de la misma unidad académica, y aún se mantiene una relación activa de la EINGV con las empresas e instituciones

donde se desarrollaron los proyectos, lo cual también aporta viabilidad para el acceso a la información e informantes que resulten necesarios para esta investigación.

Aunque, igualmente es conveniente reiterar que este proyecto sólo analizará las condiciones de realización y los resultados, desde la perspectiva de los profesores, de un modelo que sólo tiene el sustento empírico y pretendía resolver problemas que ya han evolucionado. Debido a las condiciones de tiempo, recursos económicos y acceso a los estudiantes que participaron no podemos ampliar, en este momento, el análisis desde las diferentes perspectivas de todos sus autores.

Así, antes de presentar el método de aproximación al objetivo, es necesario hacer una revisión y análisis de la bibliografía disponible sobre las condiciones que pueden ayudar a entender cómo otros investigadores han abordado la misma problemática o las variables consideradas en este estudio y quiénes son los líderes en esta materia. A continuación, se describe y analiza el estado del arte que define nuestro conocimiento actual de la situación.

III. Estado del arte

Como lo afirma George (2019):

Con el estado del arte se pueden conocer enfoques innovadores que representan una disrupción en la forma en la que se seleccionan los componentes de las propuestas investigativas como la elaboración de objetivos, generación de hipótesis, tipos de estrategias, técnicas, instrumentos, etc., lo anterior permite aportar nuevos conocimientos respecto al estado actual de las tendencias investigativas, mostrar conflictos metodológicos entre estas tendencias, así como vacíos teóricos. (p. 5).

En este caso, se realizó un análisis del estado del arte con la finalidad de conocer sobre las tendencias actuales del interés científico, sus métodos de aproximación y recolección de datos,

y sobre las posturas epistémicas en torno a la función social de la educación superior, la participación de los profesores o las formas en que las instituciones involucran a los profesores en torno a la equidad educativa, la justicia social y la inclusión educativa en los ambientes de la educación superior; y sobre todo, la forma de concebir y construir la educación superior exitosa.

En particular, se ubicaron documentos de difusión científica publicados entre 2016 y 2021, en las bases de datos más robustas del Sistema Bibliotecario de la UABC: (<http://www.uabc.mx/biblioteca/>); cabe mencionar que, en un principio se realizó la búsqueda dentro del rango de los cinco años, sin embargo, la cantidad de documentos encontrados fue tan pequeña que se decidió ampliar un poco más. Ya se describirá más adelante que ampliar el rango de búsqueda permitió una mejor comprensión de la línea temática.

A. Criterios de búsqueda y selección

Ahora bien, es necesario mencionar que la recopilación de los documentos tuvo tres momentos:

Primer momento: Se efectuó una búsqueda general en las bases de datos: Scopus (Elsevier B.V.); EBSCOhost; ERIC (*Institute of Education Sciences*); *Science Direct* (Elsevier); *Web of Science* (Clarivate Analytics); *Wiley Online Library* (John Wiley and Sons, Inc.); *Oxford Academic* (Oxford University Press); *Cambridge Core* (Cambridge University Press); considerando los siguientes criterios de identificación y selección:

- a) En el título, debían contener las frases (solas o combinadas): *Función social; función sustantiva; educación superior exitosa; equidad educativa; inclusión educativa; justicia social; social function; substantial function; successful higher education; successful college education; successful university education; educational equity; education equity; educational inclusion o social justice.*

- b) Sólo se seleccionaron aquellos que también implicaban, en el título, la frase “*higher education*”, “*university*”; “*college*”; “*universidad*”; “universidades”; “instituciones de educación superior” o “educación superior”. Esto con la intención de asegurar que los contenidos se asociaban a contextos de educación superior.
- c) Además, en el título, se debía indicar o hacer notar que el enfoque del contenido es sobre los estudiantes, los profesores o las políticas institucionales aplicadas a la vida académica; se descartaron todos aquellos que sólo implicaban análisis de mercados, posicionamiento de marcas, análisis financiero, análisis de administración organizacional y sus temas afines.
- d) Sólo se seleccionaron artículos científicos o capítulos de libro, publicados entre 2016 y 2021.

Segundo momento: A partir de los documentos seleccionados, se realizó una indagatoria, en las bases de datos *Web of Science* y *Scopus*, sobre los artículos que fueron citados con mayor frecuencia y que son considerados destacados debido a su contribución teórica y empírica;

Tercer momento: Se revisó, de manera particular los objetivos, métodos y conclusiones de cada uno de los documentos para determinar las estrategias de aproximación más utilizadas, así como las tendencias de las líneas del conocimiento generado sobre los temas de estudio.

B. Sobre los resultados generales de la búsqueda

Con respecto a los resultados del primer momento; entre 2016 y 2021, se publicaron e incorporaron a las bases de datos 720 documentos de difusión científica, en formato de artículos de revistas científicas o capítulos de libro; que, en el título, están presentes las frases (solas o combinadas): “Función social”; “función sustantiva”; “educación superior exitosa”, “equidad educativa”, “inclusión educativa” o “justicia social”. En todos los casos siempre se asocian a los contextos de educación superior.

Es importante mencionar que, en general, se encontraron 11,700 documentos relacionados con la función social o sustancial de la educación, la educación exitosa, equidad educativa, inclusión educativa o justicia social en los contextos educativos, pero, de estos, muy pocos relacionados a los ámbitos de la educación superior; por lo regular los documentos publicados se asocian a educación básica o media superior; lo cual nos hace notar la poca investigación científica, sólo el 6.5% (720 documentos), sobre estas condiciones de la educación superior.

Así, con respecto a los 720 documentos encontrados en las bases de datos; la distribución, en cada una de ellas, fue: *Science Direct* (185 documentos, 25.7%); *Web of Science* (153, 21.2%); *EbscoHost* (143, 19.9%); *Scopus* (95, 13.2%); y ERIC (92, 12.8%); algunos documentos se repiten en varias bases de datos, pero en estas cifras se eliminaron esas repeticiones y se refieren, en orden de presentación, a las bases donde hay más publicaciones sobre estos temas; es decir, es más probable encontrar documentos de nuestro interés en *Science Direct* que en ERIC, a pesar de que esta última está especializada en educación.

En concreto, de los 720 documentos, sólo reunieron todos los requisitos y, por ende, fueron seleccionados 86, que corresponden al 11.9% del total. Este dato reitera la idea de que, en términos de investigación científica, parece que el ámbito de la educación superior es muy poco atendido, el 0.73% con respecto a los 11,700; dato casi irónico, toda vez que es, desde la educación superior, donde se realiza la investigación científica.

Por otra parte, entre los documentos seleccionados, la cantidad es diferenciada por temas. Hay una amplia mayoría de documentos sobre “equidad educativa” (34 documentos, 39.5%), igual número para “inclusión educativa” y “justicia social” (17 documentos, 19.8%); y sólo pocos documentos sobre la función social de la educación superior (8, 9.3%) o la educación superior exitosa (5 documentos, 5.8%) o documentos donde se encontraban al mismo tiempo, en el título, dos o más de los términos de búsqueda (5, 5.8%). En la Tabla 1, se muestra la distribución de los documentos seleccionados, por tema y año de publicación.

Tabla 1

Documentos seleccionados ordenados por términos de búsqueda, año y autores.

Términos de búsqueda	Cantidad	Año	Autores
Función social; Función sustantiva; Social function; substantial function (de la educación superior o universidad)	8	2021	SD
		2020	González-Campo et al.(2020); Pabón Serrano et al. (2020).
		2019	García (2019); Andrades (2019).
		2018	Arenas Botero et al.(2018); Díez Gutiérrez (2018); De Manuel Jerez y Donadei (2018).
		2017	SD
Educación Superior Exitosa; Successful Higher Education; Successful College Education; Successful University Education.	5	2016	Paz et al.(2016).
		2021	SD
		2020	SD
		2019	Wier y Price (2019); Nyström et al.(2019).
		2018	Nomkhosi, et al.(2018)
Equidad Educativa; Educational Equity; Education Equity.	34	2017	Goodchild (2017); Pennington, et al.(2017).
		2016	SD
		2019	Hayward y Karim (2019); Taylor y Shallish (2019); Barrow y Grant (2019); Santelices et al. (2019); Serpa y Falcón (2019); García de Fanelli y Adrogué (2019); Joshi, y Ahir (2019); Fundora, et al.(2019).
		2018	Bennet (2018); Krsmanovic et al.(2018); Prystowsky (2018).
		2020	Li y Carroll (2020); Silva-Laya (2020); Benslimane y Moustaghfir (2020); Krishnamoorthi y Kaissi (2020); Pitman, et al.(2020); Garces (2020); Eaton et al.(2020).
Inclusión Educativa; Educational Inclusion.	17	2021	Patfield et al.(2021); Lyons et al.(2021); Luster et al.(2021)
		2020	García-Vita et al.(2021)
		2020	Bell-Rodríguez (2020).
		2019	Capelari et al.(2019); Partington (2019); Larracilla-Salazar et al.(2019); Mejía (2019); Álvarez-Rebolledo et al.(2019); Rogers et al.(2019); Dalton, et al. (2019); Chiwandire y Vincent (2019).
		2018	Abdul-Rahman y Alwi (2018).
Justicia Social; Social Justice (sólo aplicada en ámbitos de educación superior)	17	2017	Santiviago, et al. (2017); Valdivieso et al.(2017); Bagnato (2017).
		2016	Tenorio y Ramírez-Burgos (2016); Rockenbach y Crandall (2016); García, et al.(2016).
		2021	McWhirter y McWha-Hermann (2021); Min et al.(2021); Naidoo y Matthews (2021).
		2020	Raffaghelli (2020); Klaasen (2020).
		2019	Nimer y Çelik (2019); Dollinger y Mercer-Mapstone (2019); De Kadt (2019); Lawyer (2019).
Temas integrados (títulos donde se incluyen dos o más de los términos de búsqueda).	5	2018	Charity y Mallinson (2018); Sumida y Abeita (2018); Watson, et al.(2018); Gair y Baglow (2018).
		2017	Villalobos, et al.(2017).
		2016	Culp (2016); Dominguez-Whitehead (2016); Ridell (2016).
		2021	Rodríguez et al.(2021)
		2020	Bunn y Bennett (2020).
	5	2019	SD
		2018	Abdullah y Chaudhry (2018).
		2017	Bhopal (2017).
		2016	Solomon (2016).

Fuente: Autoría propia. SD= Sin documento seleccionado y publicado en ese año.

Algo destacable que se puede observar en la Tabla 1 es que la mayoría de los documentos seleccionados se publicaron en 2019, 24 documentos (27.9%); sin embargo,

ninguno de ellos se publicó combinando los términos de búsqueda en el título, lo cual puede implicar que no se podía apreciar la relación entre los términos o que simplemente no se pueden relacionar. De hecho, entre 2016 y 2021 sólo cinco documentos, de los 86 seleccionados, lo hacen.

También es importante para este proyecto hacer notar que se ha publicado muy poco sobre “*educación superior exitosa*”; incluso si se amplía la búsqueda a 20 años, sólo se encuentran 98 documentos, de los cuales 14 (14.2%) cumplen los requisitos; esto es, sólo siete más de los que se presentan en la tabla 1 (Alexis, 2000; Hernandez y Dunlap, 2012; Kobaiissi, 2015; Luić y Boras, 2010; Marshall, 2015; Terrana y Grills, 2001; Thomas, 2011); lo que significa, al menos dos cosas, que en los últimos cinco años se ha publicado más que en los primeros quince de este siglo y que, obviamente, se ha incrementado el interés por esta temática.

Del mismo modo, la investigación sobre la *función social o función sustancial de la educación superior* tan sólo reúne 8 documentos; lo que parece implicar que son pocas las reflexiones que se publican, considerando los criterios de inclusión para este análisis, en torno al papel que juega la educación superior en las sociedades modernas.

C. Sobre los documentos con mayor impacto científico

Por otra parte, al hacer un análisis de los 86 documentos, sobre su impacto en las publicaciones científicas de difusión, considerando la cantidad de citas recibidas, se aprecia que casi la mitad de los trabajos seleccionados (34 documentos, 39.5%) tienen, al menos una cita en la *Web of Science* o en *Scopus*. De estos, la mayoría han recibido entre una y cuatro citas (26, 76.5%), cuatro han recibido entre cinco y nueve citas (11.7%); y otros cuatro documentos, 11.7%, tienen 10 o más citas.

El documento que más citas recibe, 36 citas, es el de *McCowan* (2016) que tiene por objetivo evaluar diversas conceptualizaciones de la equidad y explorar las formas en que se incorporaron a las políticas de los sistemas de educación superior de Inglaterra, Brasil y Kenia; encontrando que "...El análisis de las opciones y resultados de las políticas lleva a una propuesta de tres principios para entender la equidad de acceso: disponibilidad, accesibilidad y horizontalidad. El tercero de estos principios aborda la salvaguarda poco reconocida de que los estudiantes desfavorecidos no deben estar confinados a instituciones de menor calidad, y al mismo tiempo permitir la diversidad de valores y enfoque disciplinario" (p.1). Según Web of Science, este documento ha impactado principalmente en los temas de investigación educativa, específicamente sobre educación superior, y la mayor cantidad de citas se realizan entre 2018 y 2020; lo cual hace suponer que es un autor al que se debe dar seguimiento.

Entre los documentos con 17 y 15 citas respectivamente, están los de *Jia y Ericson* (2017) e *Hillman y Corral* (2017) que también tienen que ver con la equidad en la permanencia después de implementar programas de financiamiento basados en el desempeño académico del estudiante y sobre la relación entre los antecedentes socioeconómicos y la equidad en el acceso a la educación superior, respectivamente.

Tan sólo dos publicaciones relacionadas con la educación superior exitosa tienen citas, la de *Pennington et al.*(2017), con nueve citas, y la de *Goodchild* (2017), una cita. En la primera, los autores exploran la forma en que los programas previos al ingreso de la educación superior fomentan una transición exitosa a esta y cuáles son los factores asociados con la satisfacción del estudiante sobre los cursos tomados; en el segundo estudio, *Goodchild*, también describe la complejidad del proceso de toma de decisiones para los estudiantes que inician su carrera

universitaria a tiempo parcial y las barreras que enfrentan. En el Apéndice A se identifican la cantidad de citas para cada documento, según lo indican Scopus y Web of Science.

D. Sobre los métodos y estrategias de investigación

Con respecto a los métodos más utilizados en los 86 documentos seleccionados se puede observar que siete de cada diez (69.7%, 60 artículos) se describe el uso de metodología cualitativa; y los métodos cuantitativos o mixtos, únicamente son usados en 11 (12.8%) y 14 (16.2%) documentos, respectivamente; para más detalle sobre estos datos ver Tabla 2.

Tabla 2

Descripción de los tipos de métodos y técnicas utilizados entre los documentos seleccionados, después de la búsqueda en las bases de datos.

Términos de búsqueda	Método	Estrategia/Técnica	Documentos
Función social o función sustantiva de la educación superior	Cualitativo	Análisis de documentos oficiales y científicos; Análisis de entrevistas.	Pabón Serrano et al. (2020); García (2019); Andrades (2019); Arenas Botero et al. (2018); Diez Gutiérrez (2018); De Manuel Jerez y Donadei (2018); Paz et al.(2016).
	Cuantitativo	Aplicación de cuestionarios.	González-Campo et al. (2020);
Educación Superior Exitosa	Cualitativo	Análisis de entrevistas; Teoría fundamentada.	Nyström et al. (2019); Nomkhosi, et al. (2018);
	Cuantitativo	Aplicación de cuestionarios.	Pennington, et al. (2017).
	Mixto	Análisis de entrevistas; Estadística descriptiva; Estudio de caso; Aplicación de cuestionarios.	Wier y Price (2019); Goodchild (2017).
Equidad Educativa	Cualitativo	Análisis de documentos oficiales y científicos; Análisis con enfoque de sistemas.	Lyons et al. (2021); Luster et al. (2021); Silva-Laya (2020); Krishnamoorthi y Kaissi (2020); Garces (2020); Eaton et al. (2020); Taylor y Shallish (2019); Barrow y Grant (2019); Ramos y Falcón (2019); García de Fanelli y Adrogué (2019); Joshi, y Ahir (2019); Bennet (2018); Prystowsky (2018); Downing (2017); Jarpa (2017); Muhr (2016); McCowan (2016); Glater (2016); Sosa et al. (2016); Purnastuti y Ekalzatzaty (2016)
	Cuantitativo	Aplicación de cuestionarios; Análisis estadístico descriptivo e inferencial;	Li y Carroll (2020); Krsmanovic, King y Sabina (2018); Hillman y Corral (2017); Li, et al. (2017); Andrewartha, y Harvey (2017).
	Mixto	Análisis situacional de las organizaciones; Análisis estadístico descriptivo e inferencial; Estudios de caso; Teoría del Programa; Análisis de entrevistas; Análisis comparativo con caso control; Grupos focales.	Patfield et al. (2021); Benslimane y Moustaghfir (2020); Pitman, et al. (2020); Hayward y Karim (2019); Santelices et al. (2019); Fundora, et al. (2019); Phuong et al. (2017); Jia y Ericson (2017); Lopez-Frances et al. (2016).

Continuación de Tabla 2

Términos de búsqueda	Método	Estrategia/Técnica	Documentos
Inclusión Educativa	Cualitativo	Investigación acción-participativa; Análisis de entrevistas; Análisis de enfoques comparados; Análisis de documentos oficiales y científicos; Entrevista de profundidad; Estudio de caso; Análisis situacional de las organizaciones; Análisis de textos por método deductivo; Análisis de narraciones biográficas.	García-Vita et al. (2021); Bell-Rodríguez (2020); Capelari, Nápoli y Tilli (2019); Partington (2019); Mejía (2019); Dalton, et al. (2019); Chiwandire y Vincent (2019); Abdul-Rahman y Alwi (2018); Santiviago, et al. (2017); Valdivieso et al. (2017); Bagnato (2017); Rockenbach y Crandall (2016).
	Cuantitativo	Aplicación de cuestionarios; Análisis estadístico descriptivo e inferencial; Aplicación de pruebas psicológicas.	Larracilla-Salazar et al. (2019); Álvarez-Rebolledo et al. (2019); Rogers et al. (2019); García, et al. (2016).
	Mixto	Estudios de caso; Análisis de entrevistas; Aplicación de cuestionarios; Análisis estadístico descriptivo.	Tenorio y Ramírez-Burgos (2016).
Justicia Social	Cualitativo	Análisis de documentos oficiales y científicos; Análisis basado en el Modelo de Nussbaum sobre justicia social; Análisis basado en el Modelo de Fraser para la justicia social; Análisis basado en el Modelos de Distinción de Moje entre pedagogía socialmente justa; Estudio de caso autobiográfico.	Min et al. (2021); McWhirter y McWha-Hermann (2021); Raffaghelli (2020); Klaasen (2020); Dollinger y Mercer-Mapstone (2019); De Kadt (2019); Lawyer (2019); Charity y Mallinson (2018); Sumida y Abeita (2018); Watson, et al. (2018); Gair y Baglow (2018); Villalobos, et al. (2017); Culp (2016); Dominguez-Whitehead (2016); Ridell (2016).
	Mixto	Estudio de caso; Análisis de documentos oficiales y científicos.	Naidoo y Matthews (2021); Nimer y Çelik (2019).
Temas integrados	Cualitativo	Análisis de documentos oficiales y científicos; Descripción temática; Reflexión crítica desde el enfoque del Constructivismo social.	Rodríguez et al. (2021); Bunn y Bennett (2020); Abdullah y Chaudhry (2018); Bhopal (2017); Solomon (2016).

Fuente: Autoría propia.

El abordaje que cada autor hace para obtener datos e información es claramente diferenciado; en general, 6 de cada 10 documentos seleccionados para este análisis se sustentan en el análisis de documentos oficiales y científicos como base de su propuesta. Entre los medios para la obtención de datos, la entrevista es usada por la quinta parte de los autores (21.2%) y el cuestionario sólo por el 16.2% (14 documentos).

Además, la estrategia para la obtención de datos e información es diferenciada según el tema a tratar; por ejemplo, prácticamente todos los trabajos relacionados con “función social de la educación superior” o “justicia social” son ensayos de opinión basados en el análisis de documentos oficiales y científicos; algo similar sucede con el tema de “equidad educativa”, donde el 68% (24 documentos) utilizan la misma estrategia. Mientras que, para el tema de “educación superior exitosa”, más de la mitad de los documentos utilizan la entrevista y ninguno implica un ensayo de opinión. Por otro lado, en el tema de “inclusión educativa” las estrategias son equilibradas utilizando tanto la entrevista, el cuestionario o el análisis de referencias bibliográficas, casi por igual.

E. Conclusión del estado del arte

Al parecer, el interés por el estudio de la participación o involucramiento del profesorado universitario en el logro de las funciones sustantivas de la educación superior, considerando el fomento de la equidad e inclusión educativa, así como la justicia social, está aún en ciernes. La relación proporcional de estudios sobre este tema es mínima, lo cual plantea un reto importante a este trabajo ya que, al no existir mucha información nos da la oportunidad de proponer rutas alternas y constructos novedosos para promover el entendimiento de estos fenómenos socioeducativos.

Por ejemplo, en los temas de la función social de la educación superior y de la educación superior exitosa, los documentos revisados proponen buscar la manera de cerrar la brecha entre lo ideal y lo funcionalmente operativo; permanece la idea de que la educación superior debería orientarse por los principios teóricos y pragmáticos de la educación básica, pero el diseño de ambas tiene diferentes intenciones, sobre todo cuando la actualidad propone escenarios con cambios constantes (González-Campo et al., 2020; García, 2019; Wier y Price,

2019; Nyström et al., 2019; Díez Gutiérrez, 2018; Paz et al., 2016); entonces, habría que elaborar un constructo de educación superior exitosa que nos permita avanzar en el logro ideal de la educación y, al mismo tiempo, evaluar la pertinencia funcional de la educación superior.

Con respecto a la equidad educativa, justicia social y la inclusión educativa, el contexto que plantean los documentos es que se estudia muy poco sobre la percepción de los profesores sobre su rol o impacto para fomentar estas condicionantes de la educación superior; varios se enfocan en la percepción del estudiante (Patfield et al., 2021; Naidoo y Matthews, 2021; García-Vita et al., 2021; Li y Carroll, 2020; Partington, 2019) o en cómo se deberían implementar las políticas y programas institucionales (Min et al., 2021; Bell-Rodríguez, 2020; Dalton, et al., 2019; Abdul-Rahman y Alwi, 2018), pero no sobre cómo lo entiende y opera el profesorado.

Esta situación ofrece, de nuevo, una posibilidad de aportar a través de este proyecto al entendimiento que el profesorado tiene sobre su quehacer, tanto en las instituciones de educación superior, como en la sociedad; y sobre su nivel de conciencia en torno al impacto que tienen sus acciones para el logro de la educación superior y el desarrollo socioeconómico, cultural y político de su región.

Por último, este análisis del estado del arte deja claro que la tendencia para explorar y analizar estos temas, es el uso de métodos cualitativos, particularmente la entrevista como la estrategia para obtener datos e información y el análisis de documentación oficial y científica, para sustentar los resultados.

A continuación, se presenta un análisis teórico más extenso y descriptivo de cada uno de estos constructos y la forma en que se relacionan para ayudarnos a crear la estrategia metodológica para analizar, desde la percepción de los profesores de la UABC, la pertinencia de la implementación del Modelo EINGV para fomentar los principios de la equidad educativa y lograr la educación superior exitosa.

IV. Marco de referencia

Una vez realizado el análisis de las formas en que se estudia y las estrategias de aproximación a los temas de interés, hace falta analizar de manera más extensa cómo los elementos del contexto en la educación superior afectan las acciones y la comprensión de los profesores sobre su rol y el impacto que sus acciones tiene en su quehacer cotidiano.

Se intentará hacer un análisis de lo general a lo particular; es decir, comenzaremos con la revisión sobre la función social de la educación superior para entender el marco general de referencia, ¿para qué existe la educación superior? ¿Qué se espera que suceda con la existencia de la educación superior? ¿Cuál es el rol de las universidades en las sociedades?, en particular ¿cuál es la función social de la UABC? Quizá esto nos lleve a comprender qué es lo que se espera de un profesor universitario.

Posteriormente, revisaremos las circunstancias y características del éxito de la educación superior; en otras palabras, ¿cómo sabemos que la educación superior cumplió su función social?, para ello se plantea la propuesta del constructo: *Educación superior exitosa*. Este concepto nos permite describir la forma de evidenciar la eficiencia de la educación superior con respecto a su función social; pero, sobre todo, conocer cómo los profesores, estudiantes y demás actores en la educación superior colaboran para ello.

El siguiente tema revisado atiende el análisis de los elementos necesarios para que la educación superior exitosa suceda: la equidad y justicia social. En ambos casos se conjugan las relaciones entre las políticas públicas que las sustentan, su operatividad institucional y las ventajas y desventajas de su implementación para el logro de la función social de la educación superior.

Después, se revisa y describe cómo una de las funciones esenciales de las universidades, la vinculación universitaria, juega un papel importante como elemento clave para lograr la educación superior exitosa en un marco de justicia social y equidad educativa. En particular se analiza el Modelo EINGV utilizado para realizar proyectos de intervención transdisciplinaria en las comunidades de la zona rural de Mexicali.

Por último, se analiza de una forma integral, cómo los profesores universitarios entienden su rol y el impacto de sus acciones, tanto en el logro de la educación superior exitosa como en las acciones concretas de la vinculación universitaria; particularmente cómo los profesores de la UABC perciben su participación en las acciones de vinculación universitaria.

Así pues, se trata de integrar el conocimiento generado por otros estudios y la experiencia propia para definir un marco de referencia teórico que nos ayudó a fundamentar el método de investigación y el soporte teórico para la interpretación de los resultados.

A. Función social de la educación superior

Parece lógico pensar que, si se quiere hacer un análisis del éxito de la educación superior o de los resultados de la equidad educativa, en el contexto de la ES, primero se debe identificar el parámetro del éxito o de la pertinencia de la educación superior, es decir, ¿Cuál es la función social de la ES? ¿Qué debemos exigirle como resultado? ¿Para qué fue creada?

En este apartado trataremos de encontrar respuesta a estas interrogantes como punto de partida para definir operacionalmente el significado de función social de la educación superior, considerando que esto servirá de base para el posterior análisis de su relación con la implementación de políticas que fomentan la equidad educativa y propician la educación exitosa en el ámbito universitario.

1. Evolución de la función social de la educación superior

Al parecer, la educación superior siempre ha sido una herramienta de la sociedad para promover mejores condiciones de vida, estabilidad social, crecimiento económico y, desde luego, para incrementar lo que ahora llamamos capital intelectual. Aunque lograr estos fines ha significado enfrentar múltiples retos y una amplia cantidad de estrategias.

El nacimiento de las primeras universidades europeas, Bolonia, Padua, Praga, París, etcétera, se debe a que los gobernantes las crearon como una estrategia para fortalecer la imagen de la región y atraer a intelectuales y artistas que promovieran el crecimiento económico, político (sobre todo del mandatario en turno) y cultural de la región, y en menor medida con el interés de tener a un pueblo mejor educado y capacitado (Rodríguez, 2015; Valadés, 2001); un ejemplo de lo anterior lo menciona Bowen (1992) en este fragmento de su texto:

... Es interesante observar que en 1442 fue dirigida una petición a Leonello, Marqués de Este, para que reconociera mediante una carta de privilegio esta universidad que venía funcionando desde 1436; el motivo aducido era que dicha elevación de rango serviría de ornato a la ciudad y contribuiría al enriquecimiento de la misma por la afluencia de estudiantes y viajeros. La sugerencia sin duda se hacía por haber visto que Bolonia y Padua se habían beneficiado exactamente de esta manera... (p. 320).

Es decir, no pretendían crear un centro que generara conocimiento para mejorar las condiciones sociales o crear capital intelectual, más bien parece que la intención se enfocaba en hacer un espacio donde se fomentara el libre pensamiento y la creatividad que el estado favorecía o inhibía según las condiciones del gobernante en turno o incluso las creencias

religiosas del momento, como también describe el mismo Bowen (1992) en un apunte sobre la historia de la Universidad de París:

... Enrique IV, que en 1601 promulgó nuevos estatutos para la Universidad de París a fin de acabar con un viejo problema. Dichos estatutos prohibían admitir en la universidad a cualquier muchacho cuya edad fuese inferior a nueve años.” (pág. 364).

En este tipo de instituciones nacientes entre los siglos XIII y XVIII lo común era que los profesores compartieran los conocimientos generados en experimentos u observaciones que ellos hacían para sí y el currículum consistía en la enseñanza del “Trivium” (gramática, lógica y retórica) y del “Cuadrivium” (aritmética, geometría, teoría de la música y astronomía), que los preparaban comúnmente para ejercer el derecho, la medicina o la teología, lo cual los convertiría normalmente en empleados del Estado (Skorton y Bear, 2018; Altbach y Salmi, 2011; Bowen 1992).

Así, la primera función social de las universidades está ligada a una estrategia económica y política de los gobiernos municipales para atraer turismo de consumo y como una estrategia de reclutamiento de personal especializado para el gobierno.

Pero las condiciones cambian drásticamente en el siglo XIX cuando el imperio prusiano decide darle un giro a la función de la Universidad de Berlín. En 1810, Wilheml von Humboldt fundó esta universidad con la venia del Rey Federico II para que se hiciera investigación científica a favor del estado prusiano, con énfasis en la libertad de cátedra y libertad de aprendizaje. Todos los profesores eran considerados sirvientes del Estado y gozaban de muy alto prestigio social (Altbach y Salmi, 2011). Estas nuevas condiciones marcaron la pauta para la modernidad universitaria y promovieron la apertura a una nueva “posibilidad” de las universidades. La nueva función social de la universidad implicaba que la universidad sería la fuente intelectual para la solución de problemas comunes y para ello requería de la autonomía

administrativa y de pensamiento, con respecto al gobierno. No más dependencia de los cambios de humor político o eclesiástico.

Un tercer cambio, importante en el rol que juegan las universidades en la sociedad, lo propone el sistema universitario de California, diseñado por Clark Kerr, en la década de 1960. La propuesta esencialmente crea una distribución más eficiente de recursos de infraestructura, de personal, de fondos económicos y de organización, según los fines que se persigan en la política de desarrollo macroeconómico del Estado. En este sistema de educación superior queda claro que no todos sus integrantes tienen las habilidades o condiciones personales para hacer investigación o ser profesionistas especializados; es por eso que se crearon tres tipos de instituciones: Colegios comunitarios (Community College), donde se puede estudiar un oficio o una carrera técnica superior universitaria; Universidades (University), donde se puede lograr una licenciatura o una maestría profesionalizante; y las universidades de investigación (Research University), donde exclusivamente se hace investigación científica y se puede estudiar un doctorado o hacer un postdoctorado (Altbach y Salmi, 2011; Kerr, 1991).

Cabe mencionar que la propuesta del sistema universitario del Dr. Kerr es una consecuencia directa de la participación de los Estados Unidos en la II Guerra Mundial, ya que tanto el gobierno federal como la iniciativa privada invirtieron grandes cantidades de dinero en la capacidad intelectual y de infraestructura ya instalada de las universidades americanas para el desarrollo de nuevas tecnologías durante su participación en esa guerra; cabe mencionar que antes de esto los inventos importantes, en los Estados Unidos de Norteamérica los realizaban las empresas privadas, no las universidades (Nodine, 2015; Altbach, 2014; Stanfield, 2008).

Desde entonces la propuesta del Dr. Kerr para la estructuración funcional de la educación superior ha sido el nuevo parámetro de organización de los sistemas educativos en casi todo el mundo (Altbach y Salmi, 2011); por lo menos a Estados Unidos parece que le ha

funcionado como una estrategia para apoyar las necesidades de las empresas y los gobiernos (federal, estatal o de los condados) en los proyectos que estos puedan financiar, a través de la formación de profesionistas especializados para las necesidades del mercado laboral y la generación de investigación científica que soluciona lo que se solicita.

Además del modelo de sistema de educación superior antes mencionado, otros países han diseñado sus propios modelos, aunque no han podido lograr una estabilidad y solidez como el sistema de California. Por ejemplo, el caso de las universidades y los sistemas de educación superior europeas han mostrado un constante cambio de intereses y funciones; a finales de la década de 1980 y principios de la década de 1990, las universidades europeas tendían a hacer una clara separación del Estado y una incorporación a las tendencias de los mercados (Taylor, 1999), quizá orientándose al modelo de universidades americanas; y para finales de la misma década, la Unión Europea, decide crear el Espacio Europeo de Educación Superior (reincorporándose a las decisiones del gobierno) como estrategia para impulsar la competitividad económica de la región homologando los criterios de formación profesional y de la integración de conocimientos científicos y tecnológicos; y como consecuencia las condiciones de calidad del ejercicio profesional (Rodríguez, 2018).

Así, las instituciones de educación superior (particularmente las universitarias) han transitado en cuanto a sus funciones sustantivas, y por ende su función social, de centros de docencia municipales a centros de investigación científica donde, además, se forma a especialistas para la identificación y solución de problemas; pero, al parecer, nunca ha abandonado su esencia de estrategia para el desarrollo socioeconómico local, y ahora también internacional (ver figura 1).

Figura 1

Línea del tiempo sobre la función social de las universidades en occidente.



Fuente: Diseño del autor; basado en Rodríguez, 2018; Altbach, 2011; y Bowen, 1992.

En la Figura 1 se hacen notar los hitos de la función social que la universidad, como entidad sustantiva de las sociedades modernas, ha asimilado como consecuencia de la modificación de las relaciones comerciales entre las naciones, de los cambios ideológicos resultantes de las relaciones internacionales, del avance tecnológico y de los cambios socioculturales asociados a estos escenarios.

Así, durante la mitad del siglo XX, la mayoría de los países institucionalizaron la educación y la legalizaron para asegurarla como una función propia del estado y un derecho fundamental de los ciudadanos (UNESCO, 2016); esto, según algunos autores (Najmanovich, 2017; Baudelot, 2012; Ricobaldi 2012; Mitra, 2012) se debe a que los nuevos procesos de industrialización requerían formar mano de obra que tuviera ciertas habilidades y conocimientos

que los hacían más aptos para las empresas; el aprendizaje requería de métodos pedagógicos mecanicistas, así el empleo para los más capaces, estaba asegurado.

De tal suerte que actualmente las universidades tienen un papel fundamental en la formación de capital humano y este a su vez, como lo afirman Joshi y Ahir (2019) "...tiene un papel fundamental que desempeñar en la era actual de la economía del conocimiento. Se espera que una nación con abundante capital humano crezca a un ritmo mayor. En consecuencia, tanto la cantidad como la calidad de la población de una nación en particular son vitales para un crecimiento económico sostenible..." (p. 71).

Sin embargo, una de las consecuencias de la tercera y cuarta revolución industrial, la era de la digitalización, nos lleva a otras formas de trabajar, de aprender y de organizarnos. Las industrias ya no están en grandes edificios o ubicadas físicamente en un lugar, los empleados ya no tienen que estar todos en un mismo edificio, las bibliotecas más grandes no son tangibles, el mundo puede ser recorrido y escuchado a nivel de calle con google earth, desde la cama; si se quiere aprender a hacer un auto electrónico, reparar un motor diesel o resolver dudas sobre análisis factorial confirmatorio, sólo se tienen que consultar los videos de YouTube.

Por otra parte, los acuerdos de colaboración y comercio internacionales, las tecnologías de telecomunicación y las informáticas; la tendencia a la estandarización global de la calidad educativa; la movilidad global de profesionistas y las condiciones climáticas globales, bosquejan las nuevas funciones que deberán asimilar las universidades; al parecer estas instituciones tenderán a ser un mediador y gestor de las transformaciones, no sólo tecnológicas ni comerciales, sino también culturales, morales y éticas (Nazar et al., 2018; World Bank Group, 2018; Gaebel et al., 2018; Nwuneli et al., 2017; UNESCO, 2015; Amadio et al., 2014; Altbach y Salmi, 2011; OECD, 2009).

Por lo tanto, debemos asumir que la importancia de la educación superior para la sociedad actual, estriba en cinco funciones básicas: la creación y difusión del conocimiento; la formación de profesionistas especializados que generan estos conocimientos; promoción de cambios de actitud para la transformación social; promoción y formación de una nación-estado fuerte; y la promoción de mejor calidad de vida individual y social (Puttaswamaiah, 2013).

Aunque también debemos entender que las universidades, por sí mismas, no podrán hacer realidad sus propios proyectos sin la colaboración sinérgica de la misma sociedad, la iniciativa privada y los gobiernos, como lo expresa la Global University Network for Innovation ([GUNI], 2017): "...Como instituciones clave en la sociedad, todas las universidades tienen una ubicación única (principalmente en las ciudades) y no pueden evitar una relación con la gran cantidad de otras instituciones y comunidades que también habitan ese lugar..." (p. 115).

Así, las universidades ahora juegan un papel importante en el desarrollo local, regional y global, no sólo como formadores del capital intelectual sino también como elementos activos de los cambios socioeconómicos, culturales y políticos; y se espera que promuevan cambios desde lo individual hasta lo social. Esto es así en el panorama global de la educación superior, pero ¿qué ha sucedido en México?, ¿Cómo hemos entendido la función social de nuestras universidades y hacia dónde vamos?

2. *Función social de las universidades en México*

a. La universidad en México durante el siglo XX.

En 1910, en medio de los procesos de reorganización social que llevarían a la revolución mexicana, el presidente Porfirio Díaz autoriza la creación de la Universidad Nacional de México, a partir de la propuesta del secretario de Instrucción Pública, Justo Sierra Méndez. En esta nueva institución de educación superior se integraban, por decreto, las Escuelas Nacionales de

Jurisprudencia, Medicina, Ingenieros, Bellas Artes (sólo el área de Arquitectura), Preparatoria y la Escuela Nacional de Altos Estudios (Rodríguez, 2015; Casanova y Rodríguez, 2011; Alvarado, 2001)

La Universidad Nacional de México, a diferencia de su predecesora, tenía desde su origen las funciones de docencia e investigación, aunque durante 30 años no tiene claro su función social, como lo expresan Casanova y Rodríguez (2011):

La creación de la Universidad Nacional dio lugar a un nuevo ámbito de formación profesional y cultivo de las ciencias. Sobre todo en las tres primeras décadas de su existencia, en que fue objeto de amplia discusión su misión general, su orientación educativa, la naturaleza de su vínculo social y su papel en el desarrollo de México... (p. 63).

En 1929, se promueve la Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México y años más tarde, se le incorpora la función de vinculación o extensión que la nueva Secretaría de Educación Pública (SEP) venía desarrollando como una estrategia de pertinencia ante las nuevas condiciones postrevolucionarias del país. Esta estrategia de extensionismo fue necesaria para que la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) sobreviviera económica y políticamente como proyecto; así, José Vasconcelos propone crear programas universitarios desde la UNAM que se extiendan hacia las comunidades rurales y que los universitarios participen en las soluciones de los problemas cotidianos de los ciudadanos, como el aprender a leer (Rodríguez, 2015, Loyo, 2011).

A partir de esta experiencia, el resto de las universidades instaladas y las que posteriormente se crearan tendrían como funciones esenciales la formación de profesionistas, la investigación científica y la extensión del conocimiento. Por esto, la función social de la

educación superior en México evoluciona prácticamente del mismo modo que en el resto del mundo; de concebirse, inicialmente, como un centro de capacitación (Gonzalbo, 2011; Rangel, 2001; Rodríguez, 2015) hasta convertirse en una institución obligada a la aplicación del conocimiento generado por su investigación científica.

b. Fundamento legal de la función social de la educación superior en México.

El Estado Mexicano, desde su Constitución Política de 1917, establece que los fines de las universidades mexicanas deberán ser la educación superior, la investigación y la extensión de la cultura; con la filosofía base muy parecida a la de la Universidad de Berlín, según se expresa en su Artículo 3ro, fracción VII:

Las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas; determinarán sus planes y programas; fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico; y administrarán su patrimonio... (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917).

Sin embargo, no se establece que el Estado Mexicano está obligado a ofrecer la educación superior como una función estatal, como lo es la educación básica y la media superior, sino más bien reconoce que está obligado a promoverla y regularla; por lo menos así lo afirma el Artículo 3ro, fracción V:

Además de impartir la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior, señaladas en el primer párrafo, el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos – incluyendo la educación inicial y a la educación superior– necesarios para el desarrollo de la nación, apoyará la investigación científica y

tecnológica, y alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura... (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917).

Esto implica que, si bien el Estado Mexicano concibe a la educación universitaria como necesaria para el desarrollo de la nación, no define cómo lo hará ni cuáles serán sus alcances. Pero, la Ley General de Educación (1929) sí estableció que serán las entidades federativas quienes determinen cuál será la función social de las universidades; expresamente el Artículo 1ro, párrafo segundo de esta ley, menciona que: “La función social educativa de las universidades y demás instituciones de educación superior a que se refiere la fracción VII del artículo 3o.de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, se regulará por las leyes que rigen a dichas instituciones.”

Estas leyes que rigen la función social educativa de las universidades son las leyes orgánicas que son creadas por los Congresos de Diputados de las entidades federativas. Este tipo de leyes crean y dan vida institucional a las universidades públicas del país, algunas de origen nacional y la mayoría de origen estatal, y entre ellas algunas dotadas de autonomía para la autogobernanza. En particular, para este proyecto de investigación, son las Universidades Públicas Estatales Autónomas (UPEA) las que nos ayudarán a entender y definir operacionalmente la función social de la educación superior, ya que la UABC es una UPEA.

c. Función social de las UPEA´s.

En el apéndice B se presenta un compendio de los fines que persiguen las principales UPEA´s y dos de las universidades autónomas nacionales: la UNAM y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM); según las leyes orgánicas que las crean y los estatutos generales que definen las condiciones de gobernanza para las mismas. En este apéndice se puede apreciar que todas ellas tienen como finalidad la formación profesional, la investigación científica y la extensión de la cultura. Aunque esto no implique que deban realizarse de manera integral, fusionadas o por separado.

Además, si revisamos a detalle las leyes orgánicas, la función social de la universidad tiene parámetros difusos; es decir, los fines no son iguales para cada institución; por ejemplo, con referente a la docencia, en el caso de la UNAM, su Ley Orgánica estima que se crea para formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad; para el caso de la UABC, su Ley Orgánica define que ésta es creada para formar profesionales; o el caso de la BUAP, donde su Ley Orgánica afirma que la institución fue creada para contribuir a la prestación de los servicios de educación superior; para más detalle, ver la Tabla 3.

Tabla 3

Descripción de los fines para los que fueron creadas algunas de las principales universidades de México, según las leyes orgánicas que las crean.

Institución	¿Para qué fue creada?, según la ley orgánica que le da origen
UNAM	Para formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad; organizar y realizar investigaciones, principalmente acerca de las condiciones y problemas nacionales, y extender con la mayor amplitud posible, los beneficios de la cultura. (Art. 1ro; Ley Orgánica de la UNAM, 1945)
UAM	Para procurar que la formación de profesionales corresponda a las necesidades de la sociedad; para organizar y desarrollar actividades de investigación humanística y científica, en atención, primordialmente, a los problemas nacionales y en relación con las condiciones del desenvolvimiento histórico; y para preservar y difundir la cultura. (Art. 2; Ley Orgánica de la UAM; 1973)
UABC	Para formar profesionales; fomentar y llevar a cabo investigaciones científicas, dando preferencia a las que tienden a resolver los problemas estatales y nacionales; y extender los beneficios de la cultura. (Art. 1; Ley Orgánica de la UABC, 1957)
UAEH	Para la docencia, la investigación, la creación, preservación y difusión de la cultura, la vinculación, el fomento de la legalidad, transparencia y protección de los derechos humanos, y la promoción de la calidad y excelencia. (Art. 3; Ley Orgánica de la UAEH, 2015)
UANL	Para crear, preservar y difundir la cultura en beneficio de la sociedad. (Art. 2; Ley Orgánica de la UANL, 1971)
BUAP	Para contribuir a la prestación de los servicios de educación superior; realizar investigaciones científica, tecnológica y humanística y coadyuvar al estudio, preservación, acrecentamiento y difusión de la cultura. (Art. 1; Ley Orgánica de la BUAP, 1991)
UADY	Para educar, generar el conocimiento, y difundir la cultura en beneficio de la sociedad. (Art. 3; Ley Orgánica de la UADY, 1984)
UdG	Para formar y actualizar los técnicos, bachilleres, técnicos profesionales, profesionistas, graduados y demás recursos humanos que requiera el desarrollo socio económico del Estado; para organizar, realizar, fomentar y difundir la investigación científica, tecnológica y humanística; para rescatar, conservar, acrecentar y difundir la cultura; y para coadyuvar con las autoridades educativas competentes en la orientación y promoción de la educación media superior y superior, así como en el desarrollo de la ciencia y la tecnología. (Art. 1; Ley Orgánica de la UdG, 1994)
UG	Para educar, investigar y difundir la cultura. (Art. 3; Ley Orgánica de la UG, 2007)
UASLP	Para difundir la cultura en el Estado, hacer investigación científica y formar los profesionistas, especialistas o técnicos cuyas actividades requieren legalmente título oficial para su ejercicio, o que por su importancia y responsabilidad necesiten de una preparación adecuada. (Art. 3; Ley Orgánica de la UASLP, 2011)

Fuente: Autoría propia. Nota: Los textos fueron adaptados por el autor para eficientizar el análisis. UNAM: Universidad Nacional Autónoma de México; UAM: Universidad Autónoma Metropolitana; UABC: Universidad Autónoma de Baja California; UAEH: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo; UANL: Universidad Autónoma de Nuevo León; BUAP: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla; UADY: Universidad Autónoma de Yucatán; UdG: Universidad de Guadalajara; UG: Universidad Autónoma de Guanajuato; UASLP: Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

Desde la perspectiva que se describe en la Tabla 3, el éxito de la educación superior, como una entidad única, es poco probable ya que las dimensiones semánticas y semióticas de los fines fundacionales proponen varias formas de identificar un parámetro único para determinar si la educación superior, en México, tiene éxito. Es decir, aunque queda claro que las UPEAS deben formar profesionistas, hacer investigación científica y promover el desarrollo cultural, la interpretación de estas es algo difusa incluso, resulta difícil determinar si estas acciones favorecen el fortalecimiento de las condiciones socioeconómicas de la región.

Claro está que cada institución, en su momento, debió crear sus cuerpos legislativos que le dan sentido, orden y claridad a lo que requiere la ley orgánica como parámetro de éxito de la estrategia planteada; también el sistema de educación superior del país y los órganos colegiados externos (por ejemplo, los organismos acreditadores de la calidad educativa) crearon otros parámetros que definen si las universidades logran cumplir con la función para la que fueron creadas.

Por ejemplo, la Subsecretaría de Educación Superior del gobierno federal mexicano ha creado al menos dos mecanismos para evaluar la calidad y eficiencia de las universidades mexicanas; uno de ellos es el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) y el otro es el Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Instituciones Educativas (PROFECE). Además, las asociaciones de instituciones de educación superior crearon los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES, <https://www.ciees.edu.mx/>), el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. (COPAES, <https://www.copaes.org/>) y la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES, <https://www.fimpes.org.mx/>). Incluso existen asociaciones civiles independientes de las instituciones de educación superior que evalúan los resultados de sus funciones sustanciales como el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL, <https://www.ceneval.edu.mx/>).

Sin embargo, ninguno de los programas, comités, consejos o centros mencionados en el párrafo anterior, evalúa de manera directa el impacto de la educación superior en el desarrollo socioeconómico de la región o el país, ni el impacto en la preservación de la cultura; aunque sí consideran la calidad de las funciones sustantivas como la docencia, la investigación y la extensión de la cultura.

Así, es inquietante reiterar que la educación superior en México no parece tener, aún, un sentido claro en su función social como estrategia de desarrollo socioeconómico o cultural, a nivel nacional ni regional. Al igual que pasa en otras latitudes donde, a pesar de que las universidades forman profesionistas, tienen investigadores desarrollando la ciencia o llevan a cabo programas de intervención social y cultural, las condiciones de desarrollo y movilidad social no son las óptimas (Andrades, 2019, Diez Gutiérrez, 2018; McCowan, 2016).

Cada día es más evidente que de acuerdo con la situación actual de un difícil acceso a los recursos económicos, al incremento en la complejidad de los cambios sociales, a la creciente exigencia de las interacciones sociedad-empresa-universidad y a los nuevos roles de liderazgo y mediación política-científica-social que juegan las universidades, el resultado de las acciones coordinadas e integradas de docencia, investigación y extensión de la cultura debe ser la esencia de la educación superior.

Pero también es conveniente crear un marco de referencia o parámetro que nos ayude a entender cómo se integran estas funciones y cuáles podrían ser los elementos por considerar en la evaluación de su eficiencia. Los PIT, basados en el Modelo EINGV, ya realizan esta integración, pero no tienen una estructura de evaluación que defina su eficiencia. En el siguiente apartado se propone un nuevo constructo: Educación Superior Exitosa, como una opción para fundamentar la evaluación de la eficiencia en la integración de las tres funciones sustantivas con respecto a la función social de la universidad.

B. Educación superior exitosa

1. *¿Qué es la educación superior exitosa?*

Considerando todo lo que hasta aquí se ha revisado, es plausible entender que las instituciones de educación superior no se crean por sí mismas, sino son creadas por los gobiernos o la iniciativa privada (con la venia del gobierno) para resolver problemas sociales, es decir, son una estrategia del estado para fomentar el crecimiento y bienestar social y, como bien afirman Karorsa y Polka (2015), "...necesitan abordar los objetivos sociales, económicos y culturales de su contexto nacional o regional..." (p.20).

De esta manera, la educación superior, el desarrollo socioeconómico, cultural y político de un país están estrechamente relacionados a partir del ejercicio y productos de las funciones básicas de la primera: formación de personas especializadas, generación y difusión del conocimiento y la vinculación (interacción directa) con la sociedad. Lo cual haría suponer que los PIT, basado en el Modelo EINGV, son pertinentes para los fines de la educación superior.

Por lo tanto, como ya se ha mencionado, debemos asumir que la función social de la educación superior es la creación y difusión del conocimiento; la formación de profesionistas especializados que generan estos conocimientos; la promoción de cambios de actitud para la transformación social; la promoción y formación de una nación-estado fuerte; y la promoción de mejor calidad de vida individual y social.

Quizá por esto, los pocos autores que se dedican a estudiar el fenómeno del éxito de la educación superior lo consideran más como un constructo financiero o de mercadotecnia (Brand y Xie, 2010; Chapleo, 2010; Tierney, 2009), un concepto administrativo (Luić y Boras, 2010; Marnelle, 2008; Nyström et al., 2019), de gestión educativa relacionada con el acceso a este nivel educativo o con la eficiencia terminal (Goodchild, 2017; Hernandez y Dunlap, 2012; Kobaiissi, 2015; Pennington et al., 2017; Wier y Price, 2019).

Algunos otros se han dedicado a analizarlo desde la percepción de los estudiantes (Nomkhosi et al., 2018; Sá, 2020), aunque cabe mencionar que no se conoce alguna propuesta para entenderlo o evaluarlo desde la perspectiva de los profesores, que también son otro elemento importante en el fenómeno de la educación superior.

Al igual que Sá (2020), suponemos que una educación superior exitosa se puede analizar desde dos perspectivas complementarias: La subjetiva y la objetiva. La perspectiva *subjetiva* de la educación superior exitosa se refiere a la percepción, por parte del individuo de que la educación recibida le ha significado un bien o le ha mejorado su calidad de vida y por lo tanto ha valido la inversión de tiempo, dinero y esfuerzo; de tal suerte que esta depende exclusivamente de la interpretación razonada que el individuo haga sobre la diferencia entre la expectativa que tenía de la educación superior y el resultado de la experiencia vivida; independientemente de que para los demás o la misma institución educativa tenga el mismo valor.

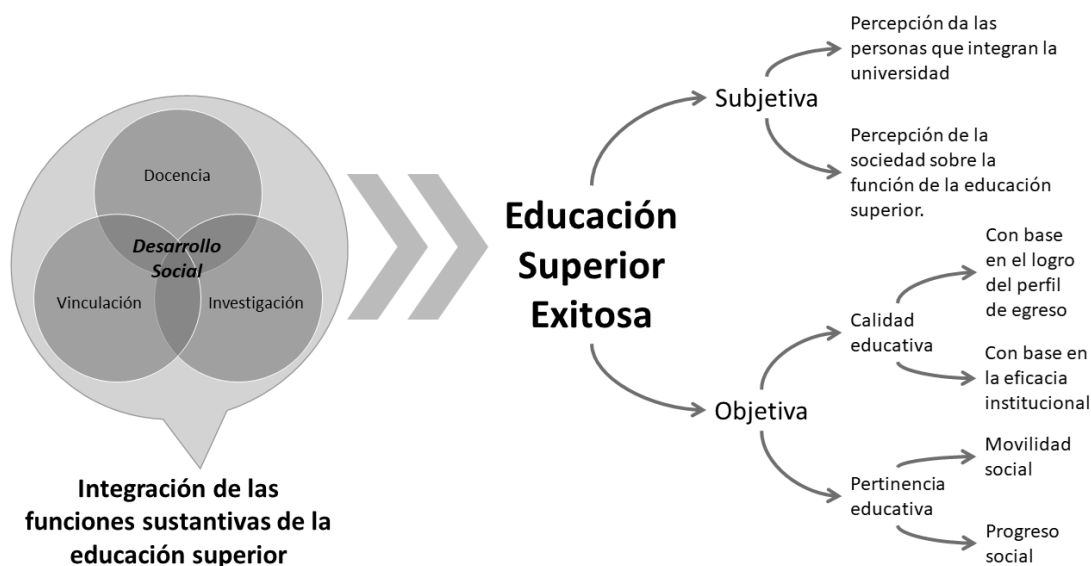
Por otra parte, la educación superior exitosa desde la perspectiva *objetiva* se relaciona con la calidad educativa y la pertinencia que el modelo o programa educativo logre con respecto a su función social. En otras palabras, la educación superior exitosa objetiva puede identificarse, por un lado, como cualidad inherente de la calidad educativa con respecto al logro del perfil de egreso del programa educativo y la eficacia de la institución al implementar las estrategias para lograr las metas planeadas; por otro lado, también, de manera complementaria este tipo de educación exitosa puede identificarse a través de la pertinencia educativa que se refleja en la movilidad social y el progreso social alcanzado por el egresado como consecuencia directa de su formación profesional.

En otras palabras, la educación superior exitosa subjetiva está íntimamente relacionada con la evaluación que el individuo hace del impacto que tuvo en él o ella la educación recibida o

su interacción con la educación superior; y la educación superior exitosa objetiva se asocia directamente con la evaluación que las instituciones realizan para determinar si los resultados de sus acciones son lo que se esperaba con respecto a su función social (ver Figura 2).

Figura 2

Modelo gráfico de los elementos que fundamentan y describen a la educación superior exitosa.



Fuente: Diseño del autor.

Así, para fines de este documento, se asume que la educación superior exitosa es un parámetro del efecto de la educación superior que puede ser evaluada a partir del resultado, subjetivo y objetivo, de la integración de las funciones sustantivas de la universidad.

2. Alcances y limitaciones de la educación superior exitosa

De esta forma, la educación superior exitosa no depende exclusivamente de que el estudiante, el profesor o la misma institución educativa logren metas preestablecidas por otras

entidades (planes de estudio, evaluaciones, acreditaciones, certificaciones, etc.) sino que también depende del cumplimiento de las expectativas con respecto a su función social preconcebida, ya sea por el individuo (alumno, profesor, directivo) o por un colectivo (los padres, la comunidad, el estado); toda vez que, a diferencia de la educación básica, la educación superior no es obligatoria; por lo tanto tiene en su esencia actos de voluntad y utilidad preconcebida por los individuos; así como la obligatoriedad dual de construirse-descomponerse constantemente para adaptarse a los entornos locales, regionales y globales al mismo tiempo.

No obstante, no olvidemos que cada una de esas acciones y reacciones dependen, en gran medida de las reglas explícitas e implícitas que regulan el entorno de la educación superior. Por eso, el logro de la educación superior exitosa no es posible sin la generación de políticas públicas que fomenten la justicia social y formalicen la equidad educativa, sobre todo para el acceso y permanencia en la educación superior, ya que esto podría asegurar que la educación superior cumpla con su función social, sobre todo en los países en vías de desarrollo (Klaasen, 2020; Puttaswamaiah, 2013). Así que, en el apartado siguiente, revisaremos a detalle el papel de la equidad educativa y sus consecuencias que pueden promover una educación superior exitosa.

C. Equidad educativa en la educación superior

La historia ha demostrado que la educación superior y sus consecuencias esperadas, tanto por los gobiernos como por los ciudadanos, no son suficientes como estrategia que promueve la movilidad social o el desarrollo social (Brown, 2018; Silva-Laya, 2014; Sánchez-Santamaría y Ballester, 2014; Schmelkes, 2009); es decir, la educación superior ha fomentado y fortalecido la desigualdad social, a través de la inequidad de acceso, permanencia y egreso a

las carreras universitarias (Aponte-Hernández t.al., 2008; OECD, 2017; Posslets y Grodsky, 2017, Ferreyra et al., 2017).

Ramos y Falcón (2019) describen de otra manera las consecuencias no esperadas de la educación superior:

“Las instituciones de educación superior en la actualidad, y particularmente las universidades, reciben impactos negativos, como la inclinación a la conversión de la educación superior en un negocio que atenta contra la calidad y pertinencia de sus funciones y razón misma de ser. Ello, unido a las tendencias muchas veces contradictorias de masificar el acceso -por un lado-, y la poca permanencia y egreso en este nivel educativo -por otro-, junto a las limitaciones de recursos financieros para el mantenimiento y desarrollo de sus actividades, en su conjunto atenta contra la realización efectiva del carácter verdadero y consecuentemente abierto y equitativo de la educación superior...” (p. 296).

Es necesario replantear la forma de crear y diseñar la educación superior; Schemelkes (2009), sugiere de manera clara y contundente:

“Necesitamos una educación que prepare para el empleo y el trabajo digno. Necesitamos una educación que enseñe a pensar, a criticar, a proponer; que aliente el pensamiento científico y la capacidad para el desarrollo tecnológico. Pero también requerimos de una educación que forme para la participación democrática. Necesitamos una educación que forme seres humanos respetuosos de los otros y del medio ambiente, que valoren nuestra diversidad. Necesitamos una sociedad que forje seres humanos socialmente responsables y solidarios, intolerantes a la injusticia, creativos y transformadores...” (p. 48).

Al parecer, la fórmula para que la educación superior promueva esas condiciones de desarrollo humano y fortalecimiento socioeconómico, que implican en cierta forma el logro de una educación superior exitosa, es la implementación de acciones que evidencien una equidad educativa.

Aunque la equidad educativa sea un concepto muy conocido y utilizado en la educación básica, en el ámbito de la educación superior aún no queda muy claro. McCowan (2016) lo describe de la siguiente manera:

“...La noción de "equidad" tal como se utiliza en este artículo se acerca a lo "justo". En consecuencia, es diferente de la idea de "igualdad"; en particular, no siempre implicará igualdad de trato o igualdad de resultados. Puede ser justo tratar a las personas de diferentes maneras (por ejemplo, en los exámenes de admisión a la universidad) si tienen necesidades específicas que de otro modo presentarían una barrera infranqueable, como una discapacidad visual. Puede ser justo que haya una diversidad de resultados (por ejemplo, logros en la universidad o uso divergente de las calificaciones universitarias posteriormente) si esa diversidad se debe a factores sobre los cuales el individuo tiene responsabilidad o control (como el esfuerzo), o es una expresión de agencia (es decir, la elección de convertirse en escultor en lugar de tener un trabajo bien remunerado para una empresa de seguros). Sin embargo, la equidad tiene un significado cercano a la "igualdad de oportunidades" y está igualmente sujeto a la ambigüedad y diversidad de interpretación...” (p. 647).

De esta manera, la equidad educativa implica grandes retos para la educación superior y pueden entenderse, básicamente, en dos dimensiones: una de ellas tiene que ver con el aspecto de lo justo y el otro con lo mínimo necesario. Díaz (2015), nos indica que la OCDE define a la equidad educativa en dos dimensiones “...La primera de estas dimensiones es la equidad, que asume que el estatus personal y social (es decir, género, posición

socioeconómica u origen étnico) no debe obstaculizar el logro del potencial educativo. Otra dimensión de la equidad educativa es la inclusión, que asume un estándar mínimo básico de educación para todos...” (p.104).

En línea con este razonamiento, habría que entender que la equidad resulta ser una virtud, un sinónimo de objetividad y parte potenciadora de la justicia; debe implicar, por esencia, un patrón de comportamiento que se ha convertido en hábito y tiene como consecuencia promover y hacer el bien común (García y Saiz, 2007); entonces la equidad es, en sí misma, un acto individual y se evidencia en la forma en que se aplica la ley o la política educativa, por lo tanto, es un acto, no una consecuencia.

Así, los profesores, alumnos o directivos de una institución universitaria cuando realizan sus actividades promueven, ejercen y fortalecen la equidad educativa (independientemente si están conscientes de ello o no); por lo que, si existe una normatividad o políticas institucionales que la aseguren y propicien actos en dirección de su logro, quizá estos actores tendrán más presente que son, ellos mismos, quienes a través de sus actos hacen posible la equidad educativa.

Por lo que lograr la equidad educativa en los contextos de la educación superior también es un reto constante para los gobiernos y las instituciones; no es exclusivo de los niveles socioeconómicos, de ciertas estructuras sociopolíticas ni de factores culturales, al parecer todas las universidades y sistemas educativos en el mundo tienen este objetivo en la mira (Gair y Baglow, 2018; McCowan, 2016), porque las consecuencias de lograrlo van más allá de una educación superior exitosa, implica una mejor calidad de vida para todos.

1. Relación entre la justicia social, inclusión y la equidad educativa

Como se mencionó anteriormente, en el ámbito de la educación superior, a diferencia de los niveles educativos previos, los conceptos de equidad, de inclusión y de igualdad de oportunidades, entre otros de similar alcance, son de reciente incorporación al lenguaje de las políticas públicas y de la planeación educativa, como lo expresan Aponte-Hernández y sus colegas (2008): "... La inclusión y la equidad de acceso a oportunidades en la educación superior es un acontecimiento reciente en el ámbito internacional y su desarrollo ha estado marcado por el reconocimiento de las diferencias de género y en particular por las necesidades de personas con discapacidades y potencial para hacer estudios en el nivel superior..." (p. 133).

Además, varios autores han considerado a la educación superior como una herramienta esencial que, si fomenta y se ejerce con equidad educativa y responsabilidad social, promete ser un motor potenciador importante para el progreso, la movilidad y la equidad social. (Aponte-Hernández et al., 2008; Latorre et al., 2009; Silva-Laya, 2012; Vélez et al., 2013; Marmolejo, 2016; Browne y Shen, 2017; GUNI, 2017).

También, se ha comprobado que los países que fomentan y fortalecen la educación superior tienen mejores índices de calidad de vida (Jahan, 2017; OECD, 2017) ya que esta tiene amplio impacto en las condiciones políticas, sociales, económicas y culturales al proveer a los egresados de este nivel educativo, de mayor credibilidad social, mayor participación en actos políticos, mayor prestigio laboral y un mayor ingreso per cápita con respecto a las personas que no ingresan a la educación terciaria; en definitiva, la educación superior sí tiene, a pesar de todo, un valor positivo en sí misma.

Pero el valor intrínseco de la educación superior, como lo describe McCowan (2016) tiene varias interpretaciones cuando se considera el factor de justicia social:

“Si la educación superior solo tuviera un valor intrínseco, sería más aceptable que todos tuvieran acceso a un mínimo y se les permitiera buscar nuevas oportunidades de acuerdo con sus intereses y valores particulares. Sin embargo, en el contexto de los beneficios posicionales, la distribución general de la educación superior es muy significativa. Incluso si Alpesh y yo tenemos el mismo nivel de calificación, una licenciatura, si él tiene un título de alto prestigio y alta calidad de una universidad de élite, y yo tengo uno de una institución poco conocida y con pocos recursos, mis oportunidades sufrirán consecuentemente. Ampliar el acceso a la educación superior de manera estratificada (al proporcionar una oferta de mayor calidad a los estudiantes de un estatus socioeconómico más alto) puede aumentar los beneficios intrínsecos generales de la educación superior para la población, pero no proporcionará más beneficios posicionales a los que anteriormente estaban en desventaja y, en última instancia, no reducirá las desigualdades...” (p. 649).

Los temas de la igualdad de oportunidades y las políticas de justicia social que intentan promoverla son dos de los grandes retos que actualmente se tienen si se busca promover la equidad educativa.

La justicia social, en los ámbitos de la educación superior, implica un compromiso con la participación equitativa de todos y un trabajo conjunto para satisfacer las necesidades de un pueblo, actualmente las instituciones de educación superior no pueden ni deben aislarse de la interacción con las comunidades en las que están inmersas (Gair y Baglow, 2018, GUNI, 2017; Ridell, 2016). Según Villalobos y sus colegas (2017):

“... En general, igualdad de oportunidades e igualdad de resultados son los dos conceptos principales que se utilizan para referirse a la justicia social en el acceso a la

educación superior. Por un lado, la igualdad de oportunidades se considera un valor primordial del sistema educativo y está en el centro del debate sobre el acceso a la universidad... Sin embargo, en efecto, la igualdad de oportunidades es un concepto mucho más complejo, ya que existen diferentes formas de interpretar la “competencia leal” y el “mérito individual”.” (p. 5-6).

Claro que el solo hecho de que más personas ingresen a la educación superior es una muestra de oportunidad para mejorar las condiciones socioeconómicas, tanto del estudiante, como de su familia y de la sociedad misma, pero también supone “...prestar especial atención a las chances que tienen los jóvenes de los sectores de menores ingresos y según género, de acceder y obtener un título de educación superior...” (García de Fanelli y Adrogué, 2019, p.3).

Sobre este asunto habría que considerar que las condiciones actuales de la oferta de educación terciaria están definidas por una combinación de aportaciones, donde, tanto el Estado como la iniciativa privada comparten inversión y estrategias de colaboración para promover el desarrollo del país (Mungaray et al., 2006; Ferreyra et al., 2017); y que, además, los países generan políticas públicas que fomentan la equidad educativa para asegurar un incremento en el ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes y fomentan la participación de la iniciativa privada en este ámbito educativo (Sánchez et al., 2002; Latorre et al., 2009; Silva-Laya, 2012; Browne y Shen, 2017; Dwyer, 2018).

2. Ventajas y desventajas del fomento de la equidad y justicia social

Entre las políticas públicas más utilizadas para promover la equidad en el acceso a la educación superior, están las relacionadas con el factor económico; por una parte, las becas o subvenciones al costo de la matrícula y por otra, están los préstamos educativos (Ferreyra et al., 2017; Dwyer, 2018); así como apoyos hacendarios para la iniciativa privada y la solicitud de

fondos internacionales para proyectos educativos, utilizados como mecanismos compensatorios que apoyan la permanencia de los estudiantes en la educación superior (Aponte-Hernández et al., 2008; Marmolejo, 2016; Browne y Shen, 2017; Ferreyra et al., 2017; GUNI, 2017; OECD, 2017).

Sin embargo, las formas en que funcionan estos mecanismos de apoyo dejan muchas dudas sobre lo equitativo que resulta ser para la educación superior. Por ejemplo, en los Estados Unidos, para un ciudadano promedio decidir estudiar una carrera puede implicar solicitar préstamos bancarios o de fondos mixtos (gobierno-iniciativa privada) que le podrían generar un problema significativo para mantener su estancia en la universidad e incluso su condición postuniversitaria.

Según Dwyer (2018), los factores negativos que se asocian al logro socioeconómico, consecuente a la educación superior, son principalmente dos: 1) los estudiantes de nivel socioeconómico medio tendrán deudas más grandes que los de nivel socioeconómico menor; y, 2) Es más probable que los estudiantes que fueron a un colegio de dos años o a universidades privadas incumplan con los préstamos y que sufran otros problemas financieros.

Entonces, por lo menos para esta cultura educativa, las políticas de apoyo financiero al acceso y permanencia en la educación superior promueven el incremento de matrícula, pero atentan contra los resultados de los procesos educativos y fomentan grandes desigualdades sociales, de tal suerte que generan la idea de que estudiar una carrera universitaria, más que un logro podría ser un gran dolor de cabeza (Figura 3).

Por otra parte, para el caso de Rusia, los mecanismos y estrategias de apoyo para el ingreso, permanencia y egreso de la educación

Figura 3

Consecuencias de las políticas de apoyo financiero para la educación superior en los Estados Unidos de Norteamérica, entre 2000 y 2018.



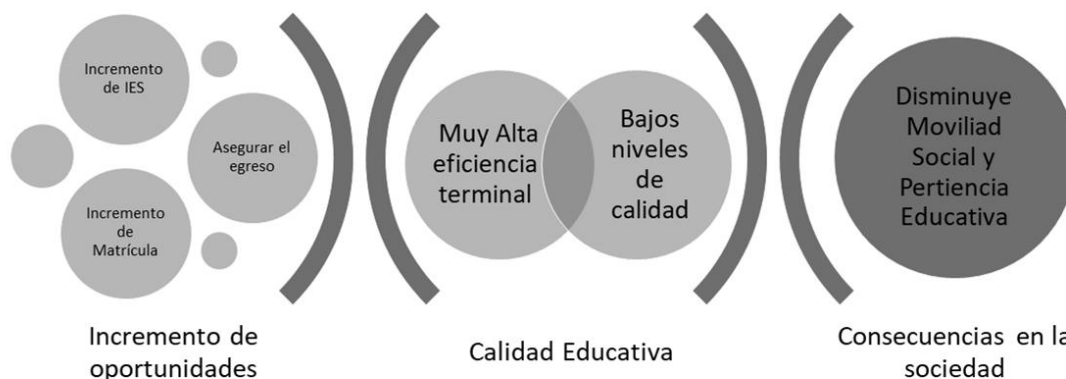
Fuente: Diseño del autor.

superior generados entre 1990 y 2009, implicaron la creación de un incremento considerable de nuevas instituciones de educación superior y con ello un incremento en la nueva matrícula, lo que según Burlutskaja (2014) traerá como resultado que "...en el futuro cercano más de la mitad de los trabajadores en el mercado laboral tendrán una educación superior..." (p. 58); además de una creciente desilusión por parte de los alumnos y padres de familia al saber que prácticamente todos los alumnos que ingresan, egresan; y el mercado no tiene la capacidad de emplear a todos y la calidad educativa tampoco les ayuda a generar la tan esperada movilidad social que tenían pensada, tanto egresados como familiares (Figura 4).

Esta experiencia, donde una buena intención de las políticas públicas para apoyar el ingreso, permanencia y logro de la educación superior, parece sólo promover la saturación de especialistas en el mercado laboral, con sus consecuentes reducciones de sueldos y el incremento de subempleo; también, puede ser una evidencia más de que, al parecer, no basta con la generación de políticas educativas que sólo afecten a un sector de la vida social, en este caso la educación superior; las políticas públicas deberán considerar de manera integral el proceso de movilidad social y progreso social; además de promover el ingreso y egreso, deberán existir espacios donde se desarrolle, consolide y retribuya ese éxito de la educación superior.

Figura 4

Consecuencias de la estrategia del gobierno ruso, entre 1990 y 2009, para promover la equidad educativa en educación superior.

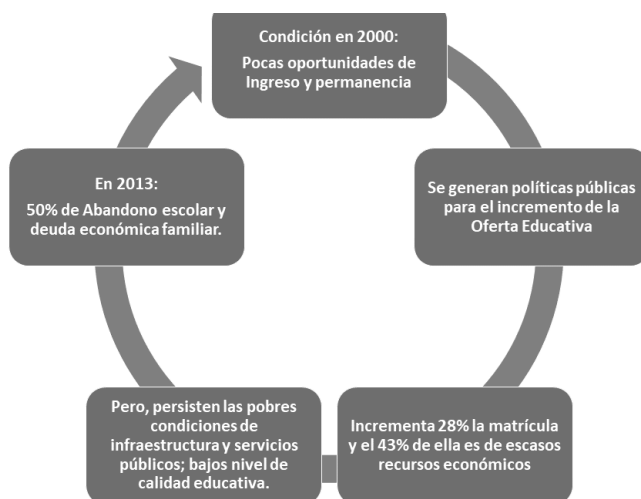


Fuente: Diseño del autor.

El caso de Latinoamérica y el Caribe presenta circunstancias particulares con el apoyo al ingreso. Ferreyra et al. (2017) afirman que, a nivel global, la región generó estrategias que promovieron un incremento significativo en la matrícula, tan sólo en trece años (2000-2013) creció en 28%, y lo mejor es "... que el 50 por ciento más pobre de la población (P50) representaba únicamente el 16 por ciento del estudiantado de educación superior en el año 2000, este grupo llegó a representar aproximadamente el 24 por ciento de los estudiantes en 2012..." (p. 9). Pero el gran aumento de la matrícula se debe al incremento de la oferta desde la iniciativa privada, a partir del año 2000, se han constituido 2,300 nuevas instituciones que ofrecen 30,000 programas educativos nuevos; además el 43% de los nuevos estudiantes procede de familias de ingreso bajo y, como se explica más adelante, está menos preparado académicamente que sus pares procedentes de entornos más favorecidos..." (Ferreyra et al., 2017; p. 10); lo cual promovió que la mitad de los estudiantes dejaran los estudios universitarios (Figura 5).

Figura 5

Consecuencias de las políticas públicas que implementaron los países latinoamericanos y del Caribe, entre los años 2000 y 2013, en materia de equidad educativa para educación superior.



Fuente: Diseño del autor.

Esta condición de éxito educativo trunco nos sugiere que, al igual que en los ejemplos previos, las condiciones con las que llega y vive el estudiante de educación superior tienen un peso igual o superior a las condiciones que el gobierno o las instituciones pueden atender. Es muy importante que los sistemas educativos fortalezcan la calidad de la educación básica y secundaria para promover el éxito de la educación superior; además el papel que juegan los gobiernos locales, estatales y federales al proveer las condiciones de equidad social, de estado de derecho, de seguridad social y de calidad de los servicios públicos es muy importante para incrementar las posibilidades de una educación superior exitosa y de calidad.

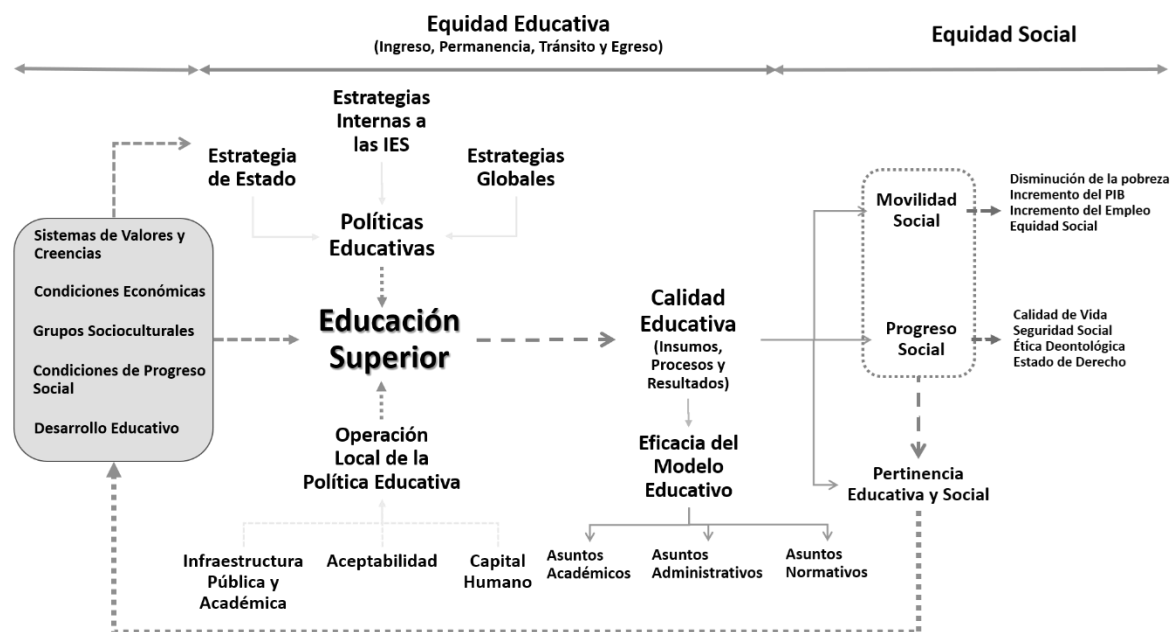
En resumen, los tres casos anteriores nos indican que, si bien los hacedores de políticas públicas buscan crear condiciones para la equidad educativa, estas siempre tienen consecuencias secundarias, aparentemente inesperadas, que pueden resultar de una falta de visión integral de los procesos previos y posteriores a la ejecución de la educación superior. También hay que recordar que la equidad educativa, que implique acciones de justicia social o no, es un acto de los individuos, no de las instituciones; es decir, independientemente de que las instituciones gubernamentales o educativas creen políticas y normatividad para promover la inclusión educativa y una educación superior con tendencias a fortalecer la justicia social, esto no implica que los profesores, los alumnos o el personal administrativo las entiendan y las operen adecuadamente.

Esto, por ende, nos confirma que la educación superior es un fenómeno social muy complejo, de varias aristas que interactúan y se afectan mutuamente, de tal suerte que, si modificamos una de ellas, debemos darle seguimiento para prever las consecuencias. En la

Figura 6 se presenta una interpretación gráfica del proceso de educación superior que puede orientar sobre esta complejidad.

Figura 6

Modelo del proceso de construcción, implementación y consecuencias esperadas de la educación superior.



Fuente: Diseño del autor.

En el modelo de la Figura 6 se asume que, si se planea cualquier programa de educación superior con una perspectiva de equidad educativa, considerando los sistemas de valores y creencias, las condiciones socioculturales, económicas y de progreso social, así como el nivel de desarrollo educativo de la región que se pretende apoyar y las condiciones de infraestructura pública y académica, además de la aceptabilidad de los programas educativos y las condiciones del capital humano; esto podría promover un verdadero equilibrio entre la equidad y la justicia social que deben imperar en la educación superior, toda vez que se han

considerado, no sólo los factores macrosociales sino también a los actores operativos: profesores, estudiantes, personal administrativo y sociedad.

Así, la educación superior exitosa objetiva, se puede planear y los integrantes de las universidades podrían ser más conscientes de su rol y el alcance sus actos; lo cual, a su vez, tendrá impacto sobre la educación superior exitosa subjetiva.

De esta manera, la educación superior no sólo cumplirá con su función social, lo que en sí mismo aseguraría su éxito, sino que además generaría la credibilidad de que puede ser un mecanismo que disminuya la desigualdad social y sus consecuencias.

3. *Equidad educativa en el Modelo EINGV*

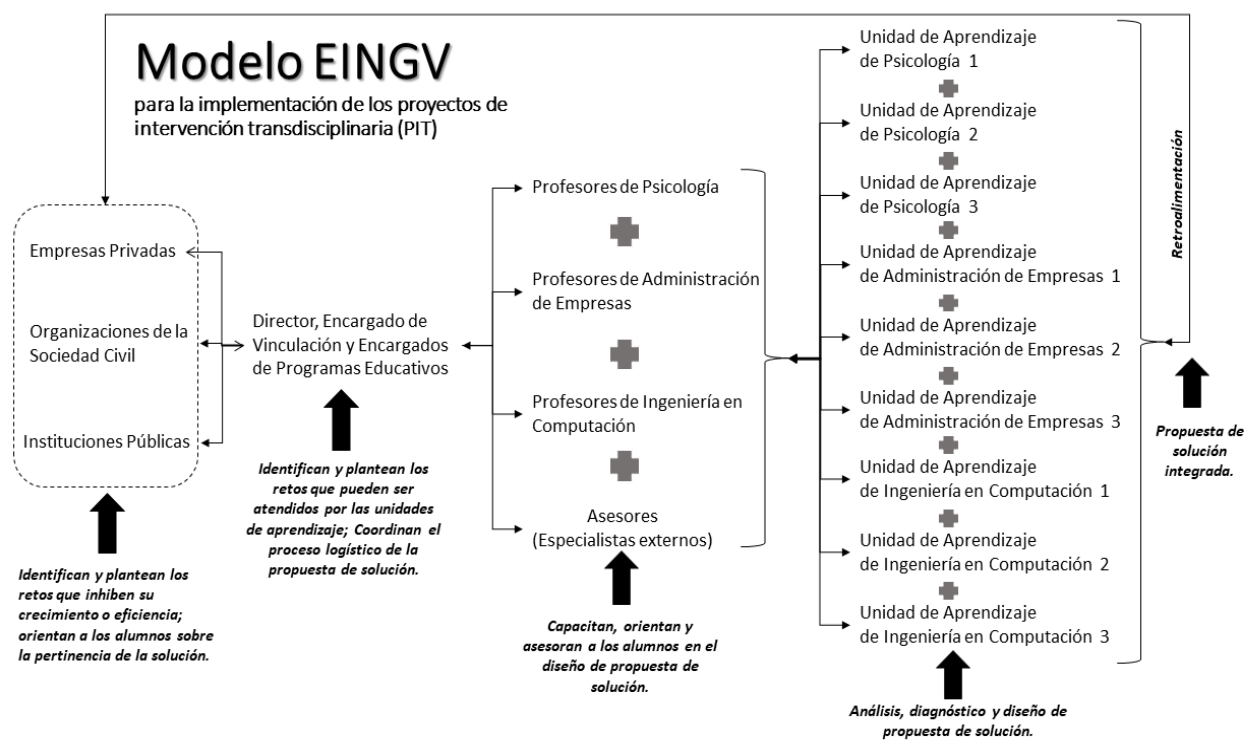
Lo que hasta aquí se ha revisado sobre equidad educativa en los ámbitos de la educación superior, nos hace suponer que cualquier estrategia para lograrla implicará una acción integral, con visión de campo que ayude a comprender la dinámica relación entre los elementos que constituyen el complejo mundo de la educación superior (ver Figura 6), ya que si queremos atender sólo uno de los aspectos sin considerar los efectos sobre los demás podríamos lograr un resultado asinérgico y descompensatorio, como ya se describió en la sección anterior con los esfuerzos de Estados Unidos, Rusia y Latinoamérica.

En el Modelo EINGV se intenta cubrir esta sinergia atendiendo las necesidades de los cuatro actores principales de la educación superior: los estudiantes, los profesores, la sociedad y la institución de educación superior, a partir del reto que plantea la sociedad, tratando de hacer pertinente la función social de la universidad con las necesidades del entorno y ajustando los constructos teóricos y pedagógicos para construir nuevos conocimientos que promuevan la

propuesta de soluciones creativas basadas en criterios de la investigación científica realizada en una estructura organizacional horizontal entre disciplinas (ver Figura 7).

Figura 7

Esquema organizacional y funcional de los PIT, usando el Modelo EINGV.



Fuente: Padilla-López et al. (2020).

Con este esquema de trabajo se pretende asegurar el éxito educativo del estudiante; es decir, que el egresado logre insertarse al campo laboral y resolver los retos que le corresponden en su ejercicio profesional de manera pertinente, lo que a su vez implicará lograr la movilidad social y promover el progreso social (Lemaitre, 2005; Mungaray et al., 2006; Vélez et al., 2013; Porter et al., 2017).

Además de las consecuencias académicas, el Modelo EINGV atiende las necesidades de las otras dos funciones sustantivas de la universidad: Investigación y Extensión; y como consecuencia de ello las actividades implícitas de fortalecimiento del perfil académico, el fortalecimiento de las capacidades de producción académica-científica, la creación y consolidación de acciones colegiadas y la creación de estrategias para la vinculación con la sociedad del entorno inmediato, regional, nacional e internacional, entre otras.

Todas esas son acciones que también repercuten en la pertinencia social de la educación superior como una forma de responsabilidad social y de equidad educativa, por lo que las comunidades del entorno inmediato también se benefician de manera directa con la operación de este modelo de PIT.

Cabe mencionar que, entre 2008 y 2015, aplicando el Modelo EINGV se realizaron 53 PIT en los que participaron 667 alumnos, 46 profesores (10 de tiempo completo y 36 de tiempo parcial) y esta dinámica tuvo como consecuencia el apoyo a 97 empresas e instituciones de la zona rural de Mexicali; la creación de dos cuerpos académicos: “Salud Mental, Profesión y Sociedad” y “Desarrollo Empresarial”, ambos registrados en el Programa de Mejoramiento del Profesorado, de la Subsecretaría de Educación Superior; la producción de 41 artículos en revistas indexadas, 11 libros, 24 capítulos de libro, 140 memorias de congresos, 95 talleres y cursos impartidos y seis conferencias magistrales; además de la creación del Consejo de Vinculación de la EINGV (Padilla-López, 2016).

Al parecer, el Modelo EINGV fue capaz de resolver los retos que en su momento vivía la EINGV y generó oportunidades para el desarrollo de habilidades y conocimientos técnicos especializados de los estudiantes que aprendían en situación real, así como el fortalecimiento de la capacidad y competitividad de la planta docente, además del posicionamiento institucional

en la sociedad; pero, sobre todo generó nuevas expectativas de la pertinencia social de la educación superior en la zona rural de la capital del estado de Baja California.

En cierto modo asumimos que el Modelo EINGV es una estrategia pedagógica y de vinculación que facilita esa sinergia que requiere la educación superior para fortalecer la equidad educativa y la justicia social ya que permite demostrar que el modelo educativo de la UABC es pertinente con las necesidades de formación profesional y las necesidades de desarrollo socioeconómico de la región, así como un instrumento que evidencia la posibilidad de acciones coordinadas entre los alumnos, los profesores, los líderes de la iniciativa privada y la sociedad organizada y la institución universitaria (UABC) para beneficio mutuo.

Otra razón para pensar que, quienes participaron en la realización de los PIT usando el Modelo EINGV, fortalecieron la equidad educativa es que, esta última no sólo se debe entender como la posibilidad de asegurar el derecho a la educación superior, su permanencia y egreso, implicando las condiciones de inclusión y justicia social, sino que también se debe orientar siempre hacia algo más complejo: transformar personas en profesionistas con ética social.

Como aseguran Cortina y Conill (2000), al referirse al deber ser de las profesiones: la profesión es "...una actividad social cooperativa, cuya meta interna consiste en proporcionar a la sociedad un bien específico e indispensable para su supervivencia como sociedad humana..." (p.15); y esta afirmación coincide tanto con la función social de la educación superior como con el espíritu de la justicia social que todo profesor debería promover entre los estudiantes.

En concreto, ejercer la equidad educativa, deberá ir más allá de las consideraciones que se deben tomar para hacer valer los derechos humanos universales y en particular los derechos a una educación de calidad (UNESCO, 2015); deberá ir más allá de hacer coincidir las políticas públicas y políticas institucionales con los intereses económicos de los mercados profesionales

(Mungaray et al., 2006); ejercer la equidad educativa implica ser consciente del rol que nos toca vivir como profesores, estudiantes, padres y ciudadanos para contribuir al desarrollo de nuestro entorno social, político, económico y cultural, previendo así un mejor futuro de nuestros conciudadanos.

En la siguiente sección analizamos un poco más sobre la función y características de la vinculación universitaria y cómo la figura del profesor universitario está involucrada, desde una perspectiva teórica e institucional, en esta función sustantiva; se hará énfasis en las condiciones propias de la UABC para tratar de comprender la normatividad y políticas institucionales que le permiten o no, al profesor entender la pertinencia de la implementación del Modelo EINGV para fomentar los principios de la equidad educativa y lograr la educación superior exitosa.

D. Vinculación universitaria como estrategia operativa

Como ya se ha expresado a lo largo de este documento, tanto la educación superior exitosa como la implementación de la equidad educativa en este ámbito requieren de acciones integrales, planeadas y de colaboración sinérgica. La vinculación universidad-empresa-sociedad parece ser la vía perfecta para lograrlo.

Antes que nada, debemos entender que actualmente, la vinculación universitaria se entiende como "...la relación que se establece entre la universidad con los sectores productivos de bienes o servicios (públicos o privados), con el propósito de establecer intereses afines y lograr avances significativos en la transmisión del conocimiento..." (Pérez-Cazares, 2017; p.39); y a esto debemos agregar que la vinculación universitaria no es algo estático y mucho menos acabado, tiene múltiples formas y concepciones, dependiendo de sus fines y sus actores.

Recordemos que desde mediados del siglo XX las universidades empezaron a asumir el reto de formar a profesionistas que atendieran las necesidades de desarrollo del sector industrial y se consolida el sistema de educación de California a lo largo de los Estados Unidos de Norteamérica y Europa (ver Figura 1); pero, en la década de 1990, esta función universitaria evolucionó considerablemente cuando los mercados económicos internacionales entran a la era de la franca globalización, las economías liberales y la tendencia a las sociedades del conocimiento, las cuales exigen nuevas estrategias de formación profesional, con egresados más competentes, especializados y capaces de resolver, no sólo de teorizar (Alcántar et al., 2006).

Iniciando el siglo XXI el Dr. Henry Etzkowitz y sus colegas (Etzkowitz, 2003a; Etzkowitz, 2003b; Etzkowitz y Leydesdorff, 2000; Etzkowitz et al., 2000) describen la hipótesis de que es posible el desarrollo de un modelo operativo de participación equilibrada entre el gobierno, la universidad y el sector privado para fomentar el desarrollo económico regional; a este modelo le denominó “modelo de triple hélice”. Este modelo viene a modificar el funcionamiento de las universidades con respecto a su vida interna y la relación con su entorno regional; describe una nueva función para los profesores que ahora se convertían, además de profesor-investigador, en profesores que gestionan sus proyectos en grupos de investigación y que al mismo tiempo son asesores de las industrias y empresas con las cuales colaboran a través de la formación de sus alumnos.

Como lo afirman Etzkowitz y Leydesdorff (2000) “...La Triple Hélice denota no solo la relación de la universidad, la industria y el gobierno, sino también la transformación interna dentro de cada una de estas esferas...” (p. 118). Esta nueva condición de vinculación, donde las reglas no las ponía sólo el Estado o la misma universidad a sus miembros, sino que las tres partes se afectan para promover la innovación, se orientaba casi exclusivamente al sector industrial de innovación tecnológica.

Sin embargo, hasta hace poco se ha documentado que este modelo también puede aplicarse, con algunas modificaciones, a otros sectores como el empresarial de servicios o el sector social. Por ejemplo, algunos autores (Amni y Diyah, 2018; Bencke et al., 2019; Formin, 2019; Hu et al., 2018; Leisyte y Fochler; 2018) han dado cuenta de la importancia de pasar de una relación de triple hélice a una de cuatro donde involucran el papel de la comunidad o los grupos sociales para promover cambios sociales, económicos y de innovación tecnológica que promueva la reducción de la pobreza, modificaciones a la normatividad jurídica o al desarrollo de las microempresas.

En este sentido, se han documentado diferentes maneras de hacer coincidir la formación profesional, el quehacer del profesor universitario, la investigación científica y la vinculación universitaria en ambientes empresariales, comunitarios o industriales donde el actor principal de la planeación, la ejecución y la evaluación es el profesor universitario.

En algunos estudios se analiza la forma de nuevos modelos operativos que favorezcan resultados exitosos tanto para la formación profesional como para el desarrollo socioeconómico inmediato en la región (Formoso-Mieres, 2019; Contreras et al., 2020; Gaponova et al., 2020; Olsson et al., 2021); en otros se analiza la forma en cómo se deben adaptar las condiciones estructurales, organizacionales y normativas dentro de las universidades para atender esta tercera función universitaria (Brescia et al., 2016; Cesaroni y Piccaluga, 2016; Ishizaka et al., 2020; Pitman et al., 2020; Sala y Sobrero, 2021; Sengupta y Ray, 2017; Ye et al., 2020); y muy pocos hacen énfasis en el trabajo en equipo que juegan el profesor y el alumno como la unidad funcional y operativa de la vinculación universitaria (Bengtson et al., 2017; Oonk et al., 2020; Nunes y Machado; 2021).

Así, las universidades pasan de ser un proveedor de capital humano a un socio estratégico comercial y promotor dinámico de las políticas públicas para el desarrollo tecnológico, social y

económico; y la sociedad o el sector privado pasan a ser también un centro de enseñanza e innovación.

Por eso se afirma, al inicio de esta sección que la vinculación universitaria puede ser un mecanismo efectivo, no sólo para promover una educación superior exitosa sino también para fundamentar y dar seguimiento, desde lo cotidiano, a mejores políticas públicas e institucionales de equidad educativa que fortalezcan la función social de las universidades, toda vez que este ejercicio tiende a diluir las consecuencias negativas que se observaron con los ejemplos de Estados Unidos, Rusia y Latinoamérica (ver Figuras 3, 4 y 5).

1. Las estrategias de vinculación en UABC

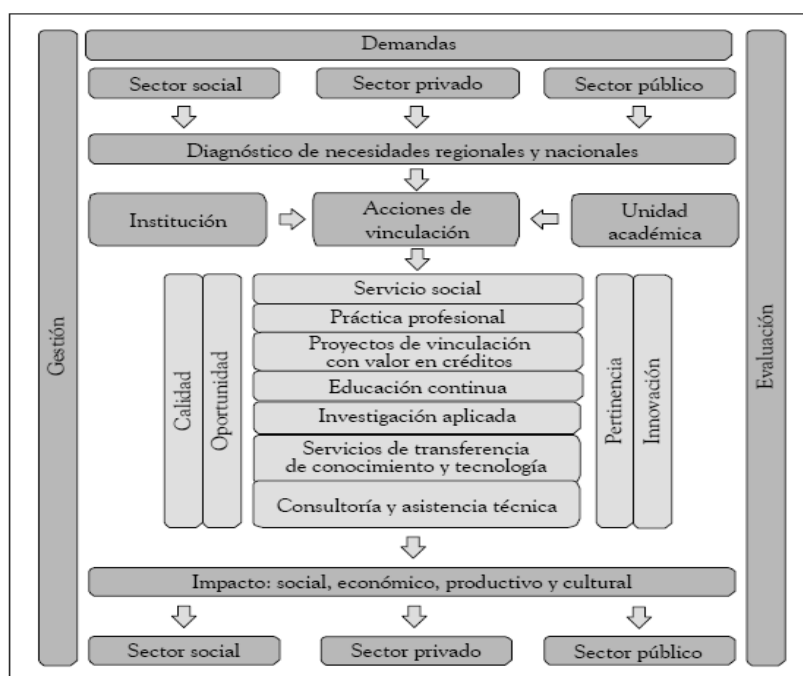
Cabe mencionar que, si bien la educación superior en general, ha sido fuertemente afectada por la filosofía del modelo de triple hélice, ya las universidades en Latinoamérica tenían un amplio historial en la vinculación universidad-comunidad, por ejemplo, la UNAM desde su fundación en 1929, ya tenía como función esencial el extensionismo (Rodríguez, 2015, Loyo, 2011) que implicaba llevar a las comunidades los conocimientos generados desde la universidad. Del mismo modo todas las universidades públicas mexicanas asumieron esta función como esencial (ver Tabla 3).

En particular la UABC, desde su fundación en 1957, ya establece que una de sus funciones esenciales será la vinculación y extensión de la cultura. Incluso, es un componente de su modelo educativo y entiende a la vinculación como "...toda actividad que involucra cuatro actores fundamentales: universidad, empresa, sociedad y Estado. La vinculación no se concibe como un proceso aislado, sino se sitúa en distintos contextos y coyunturas que conllevan diversas acciones que la relacionan con otros conceptos como el desarrollo científico y la innovación tecnológica, en las cuales la investigación científica es piedra angular..." (UABC, 2018a; p. 82).

Como se puede apreciar, en la descripción anterior, la concepción de vinculación universitaria ya rebasa el modelo la triple hélice e incluye a la sociedad como actor fundamental de la vinculación. Además, la UABC prevé que esta función esencial se puede realizar a partir de varias acciones, de manera simultánea o independientes, entre ellas el servicio social, prácticas profesionales, proyectos de vinculación con valor en créditos, educación continua, investigación aplicada, servicios de transferencia de conocimientos y tecnología; así como la consultoría y asistencia técnica (ver figura 8).

Figura 8

Modelo de vinculación de la UABC, según se describe en su modelo educativo.



Fuente: UABC (2018a). Modelo educativo de la UABC. Pág. 18.

En cada una de estas acciones los actores principales de su ejecución son los estudiantes y los profesores; como ya se ha expresado, para este estudio nos interesa particularmente la participación del profesor, toda vez que el actor principal de la integración de

las funciones sustanciales de la educación superior es el profesor, según se expresa en los artículos 2 y 3 del Estatuto del Personal Académico de la UABC (2014).

Así, el profesor no sólo es el profesionista y docente con la experiencia suficiente para compartir los conocimientos y desarrollar las habilidades en los estudiantes; es, también el que está obligado por la normatividad a desarrollar la investigación científica y la vinculación universitaria.

Al entender esta circunstancia y los fines de la vinculación universitaria, los proyectos de vinculación con valor en créditos (PVVC) resultan ser el mecanismo idóneo para que los profesores realicen, en una sola acción, las tres funciones sustantivas de la universidad.

Según el modelo educativo de la UABC, los PVVC,

se refieren a múltiples opciones para la obtención de créditos, las cuales incluyen, de manera integral y simultánea, varias de las modalidades de aprendizaje. Estos proyectos son de carácter optativo y se realizan en la etapa terminal a través de la coordinación de la unidad académica con los sectores social y productivo, como una experiencia de aprendizaje para los alumnos a fin de fortalecer el logro de competencias específicas al situarlos en ambientes reales y al participar en la solución de problemas o en la mejora de procesos de su área profesional. Lo anterior se efectúa con la asesoría, supervisión y evaluación de un docente y un profesionista de la unidad receptora... (UABC, 2018a; p. 80).

Los PIT, usando el Modelo EINGV, se basan en esta premisa y utiliza los PVVC como la vía académico-administrativa para su desarrollo, aunque no se limita sólo a esta opción de vinculación, porque la realidad de cada institución o empresa es más compleja que la visión académica.

2. El Modelo EINGV basado en la vinculación

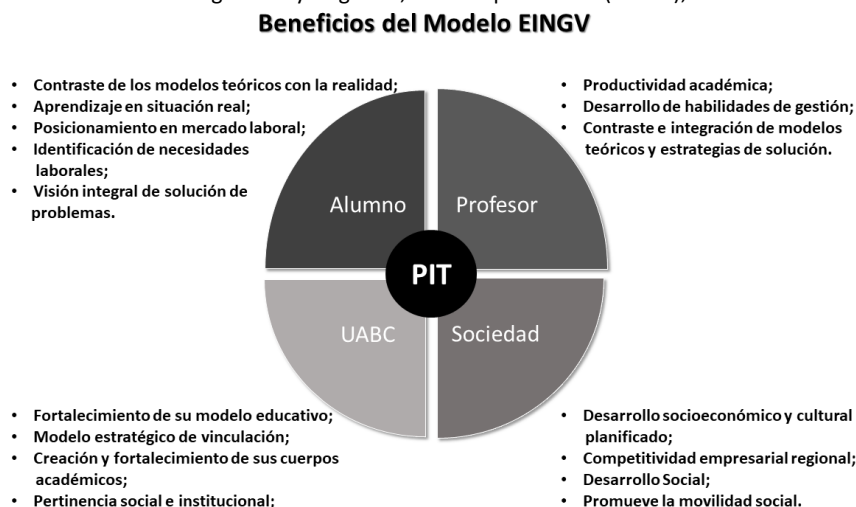
Al igual que el Modelo Educativo de la UABC (UABC, 2018a), el Modelo EINGV se basa en tres atributos generales: Flexibilidad curricular, formación integral y un sistema de créditos.

Estos atributos fundamentan los cuatro componentes sustanciales del Modelo EINGV: Aprendizaje centrado en el alumno; enfoque por competencias; las modalidades de aprendizaje; y la extensión y vinculación.

En particular el Modelo EINGV se basa en la vinculación de cuatro actores principales: Estudiante, Profesor, UABC (como institución) y Sociedad (ver Figura 9). La intención de esta vinculación es atender las necesidades de cada uno de estos actores en una sola acción y al mismo tiempo. Esta acción está sustentada en un convenio de colaboración bajo la filosofía de ganar-ganar y materializada en un PIT cuyos objetivos y metas varían según las características del problema que planteen las instituciones u organizaciones sociales. Cabe mencionar que estos proyectos de intervención, para fines académico-administrativos, se registran como PVVC, aunque también se ejercen otros tipos de acción vinculatoria.

Figura 9

Beneficios esperados para cada uno de los elementos que intervienen en los Proyectos de Intervención Transdisciplinaria (PIT), usando el modelo de la Escuela de Ingeniería y Negocios, Guadalupe Victoria (EINGV), de la UABC.

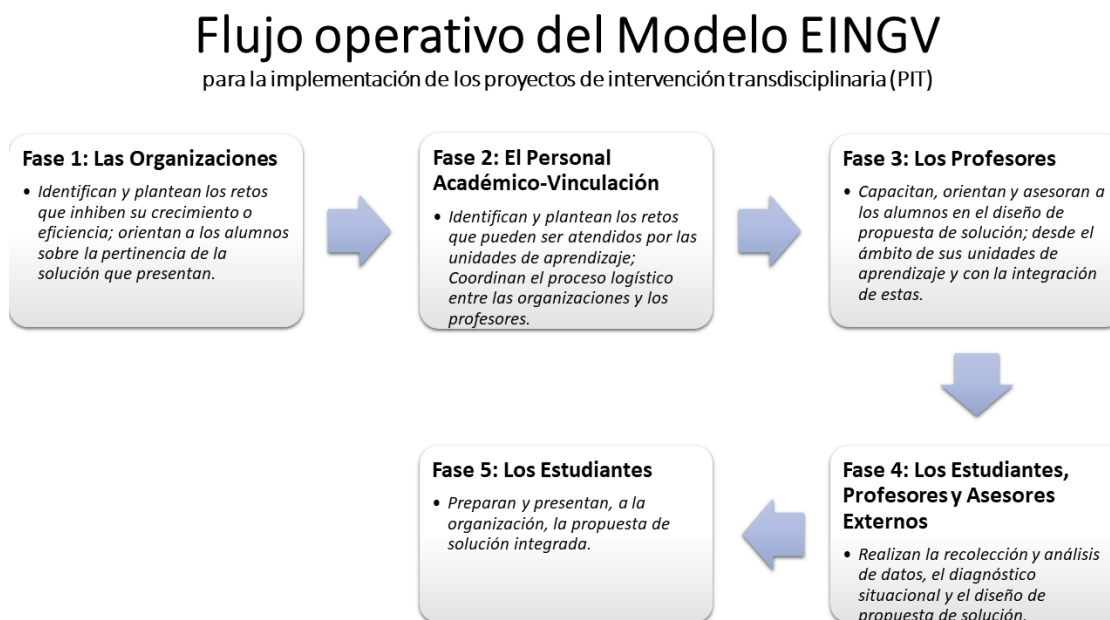


Fuente: Diseño del autor.

Los pasos y secuencias de construcción y realización de estos proyectos, considerando el Modelo EINGV, se describen en la Figura 10. Cabe resaltar que, en todo momento, se busca la colaboración continua entre profesores, alumnos y personal de la institución que plantea el problema.

Figura 10

Descripción general de la dinámica operacional de un Proyecto de Intervención Transdisciplinaria (PIT), usando el modelo de la Escuela de Ingeniería y Negocios, Guadalupe Victoria (EINGV).



Fuente: Basado en Padilla-López et al. (2014) y Padilla-López (2014). Diseño del autor.

Al final, se asume que todos los actores participan de manera sinérgica para lograr que la educación superior signifique un bien público, no sólo en el texto sino también con productos tangibles que promueven la transferencia de conocimiento y tecnología inmediatos a la sociedad; al mismo tiempo que el alumno, tanto comparte como, adquiere conocimientos en ambientes reales, y esto favorece que posibles empleadores reconozcan la utilidad de contratar profesionistas que conocen el entorno y sus empresas no sólo por fuera sino también por dentro; además, al alumno le permite conocer, de primera mano, las necesidades reales del mercado laboral pudiendo decidir si será un empleador o empleado en ese nicho de mercado.

Como se puede apreciar, la implementación de los PIT, usando el Modelo EINGV, puede ayudar a entender si las políticas públicas de equidad educativa están surtiendo el efecto deseado, en los casos de equidad de proceso y de resultados, o se deben adaptar a las condiciones evidenciadas; de la misma manera, el Modelo EINGV, aporta para que la educación superior tienda al cumplimiento de su función social y por lo tanto al logro de la educación superior exitosa.

3. *El profesor universitario como elemento central para la vinculación y el logro de la educación superior exitosa*

Como ya se ha descrito en varias ocasiones en este documento, a pesar de que el profesor es una pieza clave formal e informalmente para realizar las funciones esenciales de la educación superior, para hacer operativas las políticas de equidad educativa, para que la inclusión educativa se materialice y para que la vinculación universitaria se lleve a cabo, entre otras muchas cosas en la vida cotidiana de la educación terciaria... a pesar de todo esto, poco se ha documentado su intención, su pensar y la forma en cómo se concibe él o ella misma dentro del escenario universitario (Gottardello y Karabag, 2020; Lai et al., 2018).

En realidad, existen pocos estudios que analicen el papel o función del profesor en el logro de la función social de la universidad o como elemento para la integración de las funciones esenciales de la universidad (Abadía et al., 2015; Alonso et al., 2018; Caballero y Bolívar, 2015; Drago et al., 2015; Evans, 2015a; García-Merino et al., 2016; Lerma, 2017; Moreno-Olivos, 2019).

No es menor el reto de conocer, como sujeto de estudio, al profesor universitario una vez que nos damos cuenta el tamaño de las consecuencias de sus acciones; si bien las instituciones confían en su personal para que realicen su trabajo (y en muchos casos, su vocación), es importante conocer la forma en que los profesores entienden su papel en la formación profesional; como lo describen Gottardello y Karabag (2020):

“...Primero, la enseñanza es el resultado de un proceso colectivo que está influenciado por factores institucionales. Estos, a su vez, dan forma a las acciones de los maestros y les exigen que consideren factores que no están directamente relacionados con la educación en el aula. En segundo lugar, la forma en que los maestros ven su rol afecta los resultados

que producen: su concepto de su rol puede determinar cómo definen su trabajo, qué creen que se debe enseñar y las formas en que se tratan estos temas. Por lo tanto, si un rol autoidealizado difiere del rol real del profesor, esto limita la forma en que él / ella implementa los estándares de integridad y el apoyo brindado a los estudiantes para lograr un comportamiento ético...” (p. 3).

Incluso, debemos entender que normalmente ni el profesor sabe qué es ser profesor universitario, esto es más común de lo que parece. En estudios realizados por Evans (2015a; 2015b) a través de entrevistas a profesores del Reino Unido se da cuenta que para ellos el concepto de profesor universitario es una idea esquiva, además de que describe que los liderazgos académicos los va desarrollando el profesor gracias a sus habilidades personales, pero no por una formación institucional como tal, de esta manera su percepción sobre la educación superior y sus consecuencias tienen atributos subjetivos.

Parece que el mundo de la vida académica en los ambientes universitarios, por lo menos para los profesores, está más disperso y difuso de lo que esperamos; por ejemplo, cuando se les pregunta a los profesores de UABC sobre la vinculación universitaria y su participación en este proceso, los resultados son entre suficientes y regulares, según lo ha captado la Encuesta Anual de Ambiente Organizacional que realiza la UABC desde 2016 (ver Tabla 4). A pesar de que los profesores afirman que existe una comunidad académica preocupada por impulsar las actividades de vinculación, ni la mitad de ellos afirma que conoce los convenios de vinculación en los que participa la UABC y sólo seis de cada 10 participan en programas de vinculación y extensión.

Tabla 4

Resultados de la Encuesta Anual de Ambiente Organizacional que realizó la UABC, entre 2016 y 2018, a profesores universitarios, sobre la vinculación.

Ítem	2016	2017	2018	Promedio
Los académicos participamos regularmente en programas de vinculación y extensión.	64.6%	63.8%	60.1%	62.8
Conozco los convenios de vinculación en los que participa la UABC.	46.5%	49.1%	45.7%	47.1
Los académicos estamos bien informados sobre el desarrollo de la universidad y el cumplimiento de sus funciones.	63.9%	67.2%	64.6%	65.2
Existe una comunidad académica preocupada por impulsar las actividades de vinculación.	67.8%	72.5%	70.1%	70.1
En la UABC existe un fuerte sentido de colaboración entre sus académicos.	59.7%	60%	60.4%	60.0
En la UABC se trabaja de manera colaborativa.	69.6%	67.9%	69.1%	68.8
Mis responsabilidades docentes, de investigación y de gestión me permiten ser efectivo y eficiente en mi trabajo.	69.1%	67.6%	67.3%	68.0

Fuente: Autoría propia, basada en UABC (2017b; 2018b; 2019a).

Al respecto de su participación en los proyectos de innovación educativa y vinculación universitaria, hay algunos estudios que indican que la autoeficacia percibida por parte del profesor, en ambientes académicos no tradicionales, es un elemento esencial para mantenerse en el desafío de la innovación educativa y que la forma en el intercambio de información entre los profesores y las instituciones con las que se vinculan hace que la productividad de los proyectos sea más positiva (Clauss y Kesting, 2017; Lai et al., 2018).

Es por este motivo, entre otros, que nos interesa analizar, desde la perspectiva del profesor si considera que la implementación del Modelo EINGV fomenta la equidad educativa y logra la educación superior exitosa. Como lo mencionamos en párrafos anteriores, los datos duros pueden indicarnos si la educación exitosa objetiva se ha logrado, pero independientemente de este logro, si los profesores no lo perciben, el éxito educativo no se difundirá ni existirá y mucho menos se apropiará en la comunidad universitaria.

V. Marco contextual

A. Contexto y antecedentes

En noviembre de 2006 la UABC crea la EINGV, en la zona rural de Mexicali, como parte de su iniciativa de atención a la demanda con calidad y equidad, en torno a la política institucional de oferta educativa, que en su momento reconocía que la institución debía cumplir con sus compromisos de cobertura, pertinencia y equidad en sus programas educativos, a través de "... crear y ofrecer una diversidad de programas con base en alternativas académicas para organizar el aprendizaje desde perspectivas innovadoras, dinámicas, abiertas y flexibles." (UABC, 2003; pág. 11).

La creación de este proyecto resultó de las solicitudes que la misma comunidad venía haciendo, de la intención institucional para promover la equidad al acceso y permanencia de los jóvenes y de la generosidad altruista de una familia que donó los terrenos donde se construyó (Mungaray, 2015; Hurtado de Mendoza, 2015).

Así, el Consejo Universitario aprobó en Asamblea Ordinaria del 16 de noviembre del 2006 (Gaceta Universitaria, 2006) que en la EINGV se ofertaran los programas educativos (PE) de Licenciado en Ingeniería en Computación, Licenciado en Administración de Empresas y Licenciado en Psicología; incluyendo los troncos comunes (el primer año de formación) de las áreas de Ciencias Económico-Administrativas (que incluyen los PE de economía, contabilidad, administración de empresas, negocios internacionales y turismo), Ciencias de la Ingeniería (los PE de industrial, bioingeniería, electrónica, mecatrónica, topógrafo y geodesta, computación, eléctrica, mecánica y sistemas computacionales) y de las Ciencias Sociales (los PE de ciencias de la educación, ciencias de la comunicación, psicología y sociología). De esta manera, la

creación de la EINGV implicaba una verdadera oportunidad de acceso y permanencia en la educación superior.

1. Retos iniciales de la EINGV

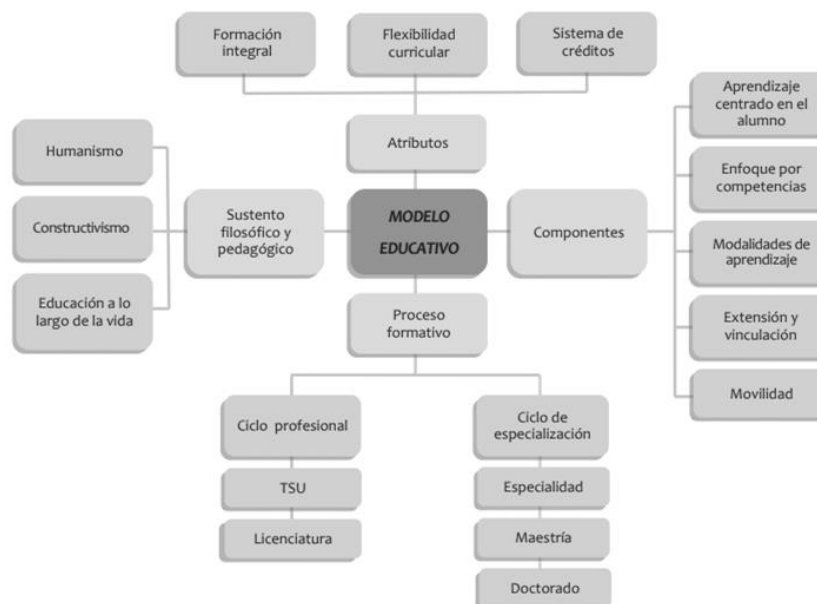
La EINGV es instalada, a partir de 2006, en una parcela de 20 hectáreas en la Colonia Gutiérrez de la Delegación Guadalupe Victoria, en la zona rural de Mexicali, ciudad capital del Estado de Baja California. Esta delegación tenía una población de 18,000 habitantes (Instituto Nacional de Geografía, Estadística e Informática [INEGI], 2010), siendo así el segundo núcleo poblacional más grande, después de la mancha urbana, de Mexicali. Geográficamente está ubicada a 43 kilómetros al sureste de la zona urbana y cuenta, parcialmente, con algunos de los servicios públicos, además de un deficiente servicio de transporte público, telefonía y casi nulo acceso a internet; pero con unidades académicas públicas que ofrecen desde educación preescolar hasta bachillerato.

Ahí, la EINGV comenzó formalmente sus actividades con seis profesores de tiempo completo (recién nombrados), tres profesores de tiempo parcial, 109 alumnos (22 de ingeniería, 31 de ciencias administrativas y 56 de psicología) y con las altas expectativas que la comunidad tenía de la presencia universitaria en esta parte del valle de Mexicali.

En 2007, la EINGV tenía que hacer valer la propuesta del modelo educativo de la UABC (UABC, 2006a) que tiene entre sus componentes esenciales al aprendizaje centrado en el alumno, un enfoque por competencias, diferentes modalidades de aprendizaje, la vinculación y extensión universitaria y la movilidad estudiantil; los principales atributos, del modelo educativo, son la formación integral, la flexibilidad curricular y un sistema de créditos; todo ello se sustenta filosófica y pedagógicamente en el humanismo, el constructivismo y los principios de una educación a lo largo de la vida (ver Figura 11).

Figura 11

Esquema gráfico del modelo educativo de la UABC.



Fuente: UABC (2006a). Nota: Elaborado con modificaciones a partir del modelo educativo de la UABC.

Así, el proceso formativo para las licenciaturas implica que el alumno transite su formación profesional en tres etapas: Básica, Disciplinaria y Terminal. Donde las modalidades de aprendizaje, según se describe en el Artículo 155 del Estatuto Escolar de la UABC (UABC, 2016a), van desde las unidades de aprendizaje obligatorias y las unidades de aprendizaje optativas, hasta los PVVC, pasando por otras 17 modalidades tipificadas.

En esos momentos de fundación y posicionamiento, se tenía que hacer algo rápido y eficaz para responder a las necesidades y expectativas del estudiante sobre su formación, así como a los retos que los indicadores institucionales, los indicadores de los organismos acreditadores externos, los indicadores de las fuentes de financiamiento internas y externas; y, sobre todo, a los retos que la comunidad regional planteaba en sus aportaciones y esperanzas de que la educación superior realmente fuese un bien público capaz de promover el desarrollo y la movilidad social (Boyadjieva e Ilieva-Trichkova, 2019; UNESCO, 2015).

Es por lo anterior que se determinó crear una forma de implementar PIT que involucraran la interacción de los cuatros actores principales de la educación universitaria: el alumno, el profesor, la sociedad y la institución universitaria.

Como ya se mencionó anteriormente, entre 2008 y 2015 se realizaron 53 PIT en los que participaron 46 profesores (10 de tiempo completo y 36 de tiempo parcial), 667 estudiantes y 97 instituciones del sector público y privado; logrando el fortalecimiento del perfil de egreso de los estudiantes, el fortalecimiento del perfil docente y profesional de los académicos, el desarrollo socioeconómico y cultural de la zona rural de Mexicali y el posicionamiento de la UABC como una institución útil para la sociedad (Padilla-López, 2016).

Actualmente, varios de los profesores aún continúan laborando en esta unidad académica, han mejorado su capacidad docente y su competitividad profesional; y la EINGV, ahora Facultad de Ingeniería y Negocios, Guadalupe Victoria, mantiene la vinculación constante con los líderes sociales, políticos y empresariales, así como con la a comunidad del valle de Mexicali. Sin embargo, falta conocer si ellos y ellas consideran que su la participación en estos PIT, les ayudó a fomentar los principios de la equidad educativa y lograr la educación superior exitosa.

VI. Método

En este capítulo se describen las decisiones y estrategia metodológica consideradas para la realización de la investigación, con el fin de responder al objetivo general y a los específicos.

En el primer apartado se explica la estrategia metodológica en general y en el segundo se da más detalle de los referentes de este estudio, los cuales incluyeron a participantes entrevistados y documentos normativos e institucionales de UABC.

A. Estrategia metodológica

Para dar cumplimiento a los objetivos de la investigación se decidió trabajar con un diseño de investigación cualitativo desde un paradigma interpretativo. Se consideró que esa decisión permitiría conocer a mayor profundidad el tema de la educación exitosa, los componentes internos y externos de la universidad dentro de un contexto delimitado, como el de la UABC. A continuación, se describen, de manera general, algunas consideraciones respecto al enfoque y paradigma que enmarcan la investigación.

1. Enfoque cualitativo

Se consideró el enfoque cualitativo ya que en esta investigación (con base en características descritas por Salgado, 2007, adaptadas a este trabajo):

- Las conclusiones que pretenden brindarse buscan ser abiertas, generadoras de discusión y abonar a la comprensión de una realidad.
- Se asume que la realidad estudiada es resultado de un contexto particular.
- Las voces de los participantes son parte fundamental de la investigación, lo que ellos aportan a la investigación no está considerado para ser cuestionado sino para ser apoyo para la comprensión del objeto de estudio.
- Se busca retroalimentar con los resultados y conclusiones a la UABC.

2. Paradigma interpretativo

El paradigma interpretativo, se compone de dos procesos: a) la manera en que los sujetos humanos interpretan la realidad que ellos construyen; y b) el modo en que los científicos sociales intentan comprender cómo los sujetos humanos construyen socialmente esas realidades. Siguiendo estas ideas, se podría decir que el investigador interpreta una realidad respecto a cómo otros construyeron esa realidad (Vain, 2012).

Lo anterior tiene sentido en esta investigación de la siguiente manera; se consideró que si se quería conocer al objeto de estudio (educación exitosa), la interpretación de ello también llevaría a conocer cómo es que la UABC construyó su significado. Fue así como ocurrió ese doble proceso mencionado por Vain (2012), mientras se buscaba analizar a la educación exitosa, se interpretaba cómo es que esa “realidad” fue construida.

B. Fuentes de información: Los referentes del estudio

El referente empírico de esta investigación lo da la UABC. Cuyo propósito es describir y discutir los sentidos que adquiere la educación superior exitosa desde la implementación de los PIT usando el Modelo EINGV. La información fue retomada a través de personas que laboran en la institución y también se consideraron documentos oficiales de la UABC.

En un principio se consideró únicamente contemplar los documentos institucionales para analizar la postura de equidad como componente de la educación superior exitosa; no obstante, se decidió la inclusión de participantes que fortalecieran la información recabada de los documentos. De esta manera, se pudo contar con la perspectiva de personas que laboran en la institución, cuyas visiones enriquecieron la investigación, ya que son parte del equipo de trabajo que se encarga de ejecutar las acciones estipuladas en los documentos oficiales.

Enseguida se explica quiénes fueron los participantes, los documentos, criterios de selección y descripción de estos.

1. *Mirada institucional*

El corpus del estudio lo componen dos tipos de textos:

- Transcripciones de entrevistas hechas a personal de UABC
- Documentos institucionales y normativos de UABC

2. Unidades de análisis: Participantes y documentos de las instituciones

La selección de los participantes del estudio estuvo basada en dos criterios principales:

Las características situacionales y contextuales del caso que se presentan en la sección anterior a este capítulo; pero cabe mencionar que durante la implementación del Modelo EINGV participaron un total de 46 profesores, de los cuales actualmente están vigentes en la unidad académica sólo 18.

Debido a que se desconoce la ubicación del total de los profesores que participaron, a que los 18 son fácilmente ubicados en la misma unidad académica donde se desarrollaron los PIT, que la disposición de espacio en la agenda de cada profesor, y a que de los espacios disponibles que pudo facilitar la unidad académica, sólo se buscó la colaboración de los profesores que participaron en, al menos, tres PIT que se realizaron con este modelo.

La muestra entonces nos dejó un total de 14 profesores vigentes en el periodo 2019-1, que participaron en, al menos, tres PIT. Seis de ellos tienen la condición contractual de profesor de tiempo completo: dos de ciencias administrativas, uno de ingeniería y tres de ciencias sociales; los otros ocho en condición de profesor de tiempo parcial: tres de ciencias administrativas y cinco de ciencias sociales.

3. Materiales de análisis

Se realizó una recopilación de la normatividad universitaria relacionada con la equidad educativa y una recopilación de los programas operativos que realiza la universidad con el fin de operar la equidad educativa.

La normatividad universitaria revisada es la que se presenta en página web de la oficina del abogado general de la UABC

(<http://sriagral.uabc.mx/Externos/AbogadoGeneral/Reglamentos.html>), que incluye la normatividad vigente.

C. Técnica de recolección de información: Las entrevistas

Para recabar datos sobre la percepción de los profesores en torno a si el Modelo EINGV mejora la capacidad docente para fomentar los principios de la equidad educativa y lograr la educación superior exitosa, se creó un instrumento para entrevista semiestructurada. Este instrumento fue diseñado a partir de las referencias revisadas en el marco teórico y validada por dos profesores ajenos a la EINGV; uno experto en los temas propios de este proyecto y con experiencia en el diseño de instrumentos de evaluación y en ciencias de la educación; el otro profesor, experto en programas de intervención comunitaria con más de 20 años de trabajo en la UABC y especializado en psicología. Ambos revisaron la consistencia interna de las preguntas con respecto al objetivo de la entrevista.

Además, se realizó una fase piloto de aplicación a dos profesores de la EINGV, a partir de la cual se eliminaron varias de las preguntas por ser repetitivas o incomprensibles. Así, el cuestionario de la entrevista que se aplicó consta de 35 preguntas abiertas, agrupadas en cinco grandes temas (ver Apéndice C): 1) Función social de la universidad; 2) Equidad educativa; 3) Inclusión educativa; 4) Educación superior exitosa; e 5) Impacto del Modelo EINGV.

El primer tema, función social de la universidad, está compuesto por ocho preguntas; el segundo, equidad educativa, también consta de ocho preguntas; el tercero, inclusión educativa, está conformado por tres preguntas; el cuarto, educación superior exitosa, por seis preguntas y el quinto, impacto del Modelo EINGV, se forma por diez preguntas.

En general las preguntas se distribuyen para recolectar información sobre la percepción de su contexto laboral (10), la normatividad universitaria (dos ítems), la operatividad de la normatividad (9) y sobre la percepción de la operatividad (14).

1. Procedimientos de la aplicación de las entrevistas

La implementación del método implicó tres fases de trabajo: Identificar y asegurar la muestra de participantes; recabar los datos; análisis de datos.

Para la primera fase se identificó desde las bases de datos de la coordinación de formación profesional de la unidad académica y de los reportes técnicos entregados al final de cada PVVC, el listado de los profesores que reunieron los requisitos de inclusión y exclusión para formar parte de la muestra; posteriormente, se solicitó a la dirección de la unidad académica un cubículo donde se pudieran realizar las entrevistas a cada uno de los profesores, este cubículo, debía estar alejado del cubículo del resto de los profesores y con la privacidad suficiente para poder realizar una videograbación o la grabación en audio; una vez asignado el espacio se invitó a cada profesor para que formara parte de la muestra y se motivara a participar en la investigación.

Para la segunda fase, a cada profesor, por separado se le explicó la intención y el objetivo del proyecto para que, si así lo decidía, firme la carta de consentimiento informado (ver Apéndice D) para poder grabar en vídeo o audio la entrevista y utilizar los datos con fines de investigación y publicación. Posterior a la firma del consentimiento informado se desarrolló el formato de entrevista.

En la tercera fase, una vez terminadas las entrevistas, estas se transcribieron en un documento electrónico, en formato .doc del software Microsoft Office Word, para crear campos semánticos de las respuestas a partir de la técnica de análisis de contenido.

D. Técnica de análisis de información: Análisis cualitativo del contenido

El análisis cualitativo de contenido permite reducir la información de los textos para categorizar aquellos apartados relevantes que ayuden a responder la pregunta (o preguntas) central de la investigación (Mayring, 2000), de esta forma, se pueden obtener códigos que permitan una comprensión a detalle del objeto de estudio.

El proceso de codificación se elaboró de manera inductiva. Esto consiste en hacer la codificación a todo el corpus, así se pudieron generar códigos a partir de lo que va apareciendo en la lectura de los textos. El esquema que se siguió fue con base en Mayring (2000). Para el análisis de los textos, primero se realizó una transcripción de las entrevistas en el procesador de textos de Microsoft 365-Word, posteriormente se realizó una base de datos para cada una de las preguntas, integrando las respuestas de cada uno de los sujetos, usando el programa de Microsoft 365-Excel.

La elaboración de reglas de codificación, códigos y categorías se realizó a través de agendas de codificación, las cuales incluían: Categoría y definición del código, Código, Definición del Código y Ejemplo. Finalmente se llegó a una síntesis de la información, no sin antes regresar a afinar los códigos con base en el establecimiento de objetivos (sustentados por el preanálisis). Todo este proceso se realizó en la hoja de cálculo de Microsoft 365-Excel.

La codificación deductiva no se realizó en los textos porque se piensa que inductivamente se podrían recuperar más códigos al no limitar la lectura a los referentes teóricos.

VII. Resultados

A. Sobre la revisión de la literatura especializada para la clarificación y propuesta del concepto de la educación superior exitosa

Al respecto del primer objetivo específico de este documento, que trata sobre revisar la literatura especializada para la clarificación y propuesta del concepto de la educación superior exitosa; se realizó una búsqueda en las bases de datos: Scopus (Elsevier B.V.); EBSCOhost; ERIC (Institute of Education Sciences); Science Direct (Elsevier); Web of Science (Clarivate Analytics); Wiley Online Library (John Wiley and Sons, Inc.); Oxford Academic (Oxford University Press); Cambridge Core (Cambridge University Press); considerando los siguientes criterios de identificación y selección:

- a) En el título, debían contener las frases (solas o combinadas): función social, función sustantiva, educación superior exitosa; equidad educativa; inclusión educativa; justicia social; social function; substantial function; successful higher education; successful college education; successful university education; educational equity; education equity; educational inclusion o social justice.
- b) Sólo se seleccionaron aquellos que implicaban, en el título, la frase “higher education”, “university”; “college”; “universidad”; “universidades”; “instituciones de educación superior” o

“educación superior”. Esto con la intención de asegurar que los contenidos se asociaban a contextos de educación superior.

c) También, en el título, se debía indicar o hacer notar que el enfoque es sobre los estudiantes, los profesores o las políticas institucionales aplicadas a la vida académica; se descartaron todos aquellos que sólo implicaban análisis de mercados, posicionamiento de marcas, análisis financiero, análisis de administración organizacional y sus temas afines.

d) Sólo se seleccionaron artículos científicos o capítulos de libro, publicados entre 2016 y 2021.

El resultado de esta búsqueda de documentos terminó con 720 documentos de difusión científica identificados, de los cuales sólo 86 cubrieron los requisitos de selección. Los resultados se describen, detalladamente, en la sección “Estado del arte”, así como en las Tablas 1 y 2, de este documento.

En particular, como ya se mencionó en aquella sección, sobre el término “educación superior exitosa” se ha publicado muy poco, desde el año 2000 hasta el 2020 sólo se encontraron 98 documentos, de los cuales 14 cumplen los requisitos, pero sólo cinco se han publicado entre 2016 y 2021, lo que significa que en los últimos seis años se ha publicado más que en los primeros quince de este siglo.

Sobre estos últimos cinco documentos que, en el título expresan evidentemente el término “educación superior exitosa” o “successful higher education”, si tratamos de encontrar el constructo o su definición, no la tienen. Lo que sí nos demuestran estos documentos es que el éxito de la educación superior se ha estudiado sobre la percepción que el estudiante tiene de su experiencia en la vida universitaria o en la transición a ella. En otras palabras, se ha explorado

más la educación superior exitosa subjetiva desde la percepción del estudiante; pero no encontramos documentos que exploren o analicen la percepción del profesor, ver Tabla 5.

Tabla 5

Descripción del objetivo, conclusiones y definición del término “educación superior exitosa”, en los documentos seleccionados a partir de la búsqueda en bases de datos.

Documentos	Objetivo del documento	Conclusión del documento	¿Cómo definen educación superior exitosa?
Wier y Price (2019).	“...esta investigación se llevó a cabo con el objetivo de identificar los entornos propicios y los sistemas de apoyo que han permitido a las niñas del distrito rural y montañoso de Solukhumbu en Nepal alcanzar con éxito la educación universitaria en los niveles de clase 11 y 12, a pesar de la presencia de barreras existentes para sus estudios y el éxito educativo...”	“...Los resultados muestran que el éxito se logra mediante programas de apoyo financiero; apoyo familiar, tanto en términos de motivación y estímulo como mediante la reducción de las responsabilidades domésticas y de cuidado familiar de las niñas; aumentar la conciencia de los beneficios de la educación en las comunidades; y apoyo ofrecido por programas de ONG...”	Los autores no definen el término “Educación superior exitosa”, asumen que el éxito se logró cuando las entrevistadas ingresaron a la educación superior.
Nyström et al. (2019).	“... en este artículo exploramos la comprensión subjetiva y las construcciones del éxito de los estudiantes, y los discursos sobre los estudiantes "exitosos" en contextos de educación superior que son reconocidos por ser exigentes y presionados. Nos basamos en datos de 87 entrevistas semiestructuradas con estudiantes y personal de programas de derecho, medicina e ingeniería física en una prestigiosa universidad de Suecia...”	“...Además, ser sociable y tener un alto rendimiento académico significaba vivir una "buena vida" y, en derecho y medicina, competencia profesional. Discutimos las implicaciones de las construcciones dominantes del éxito, concluyendo que es más probable que los hombres de clase media (alta) sean leídos como "estudiantes exitosos", especialmente en ingeniería física.”	Los autores indagan sobre la construcción del concepto de estudiantes universitarios exitosos a partir de la percepción de los estudiantes; pero no definen la educación superior exitosa.
Nomkhosi, et al. (2018).	“Este artículo investiga la comprensión de los estudiantes y las experiencias de acceso y éxito de los estudiantes en una institución de educación superior...”	“...Este estudio ha encontrado que la institución ya está brindando servicios que los estudiantes necesitan para tener éxito. Sin embargo, es necesario realizar una extensión de estos sistemas para que lleguen a toda la población estudiantil.”	El autor no define “educación superior exitosa”, hace un análisis de las variables que pueden, desde la perspectiva de los estudiantes, hacer que el alumno sea exitoso en la universidad.
Goodchild (2017).	“...Este artículo informa sobre un estudio para investigar las experiencias iniciales de un grupo de estudiantes universitarios a tiempo parcial que han optado por cursar un título en un pequeño centro de estudios dirigido por una universidad...”	“...La investigación destaca la complejidad del proceso de toma de decisiones inicial para los estudiantes a tiempo parcial y las barreras que enfrentan. Concluye que se necesita un enfoque flexible pero unificado, que involucre a los tutores y los servicios de apoyo más amplios, ya que los estudiantes únicos requieren respuestas únicas a sus necesidades de transición...”	El autor no utiliza algún constructo de “educación superior exitosa”, pero sí analiza la forma de crear una inmersión exitosa de los estudiantes de reciente ingreso a la universidad.
Pennington et al. (2017).	“...Los objetivos del presente estudio fueron dos: (1) explorar si los programas previos al ingreso fomentan una transición exitosa a la educación superior, y (2) examinar longitudinalmente los factores asociados con la satisfacción del curso...”	“...Los hallazgos actuales indican que los programas previos al ingreso pueden tener un impacto positivo en el sentido de autoeficacia académica de los estudiantes. En un nivel más general, los hallazgos también sugieren que la autoeficacia académica y la identidad social pueden ser indicadores clave de la satisfacción de los estudiantes...”	Las autoras no definen la “educación superior exitosa”, pero se basan en las variables asociadas a una transición exitosa de la educación media superior a la educación superior, según la percepción de los estudiantes.

Fuente: Autoría propia, a partir del análisis de los documentos citados.

Aunque, en la revisión extendida sí hay un artículo (Marshall, 2015) sobre las características del profesor universitario exitoso que actúa en el ámbito global, donde se afirma que la compasión por la humanidad, la comunicación abierta, el respeto y el etnorelativismo; así como leer literatura internacional, adaptarse, colaborar y ayudar a otros a tener éxito, establecer una red, son las características principales de aquellos profesores que son exitosos internacionalmente.

En resumen, lo que se encontró en esta revisión de la literatura especializada para la clarificación y propuesta del concepto de la “educación superior exitosa” es que se utiliza este término como sinónimo de éxito educativo del alumno y desde la percepción del estudiante. Además de que no se ha encontrado algún documento que estudie la percepción del profesor sobre la educación superior exitosa o sobre la definición de este término.

B. Sobre el análisis de los textos normativos e institucionales, de UABC, para identificar la postura discursiva sobre la equidad educativa en la institución

Con respecto al segundo objetivo específico de este proyecto que es analizar los textos normativos e institucionales de UABC, para identificar la postura discursiva sobre la equidad educativa en la institución, se realizó una revisión de la normatividad vigente en la UABC presentada en la página web oficial de la oficina del abogado general (<http://sriagral.uabc.mx/Externos/AbogadoGeneral/Reglamentos.html>). Del total de 138 documentos publicados, entre Leyes, Estatutos, Reglamentos Institucionales, Reglamentos Internos de las Unidades Académicas; Normas, Acuerdos del Rector, Acuerdos del Patronato y Acuerdos del Consejo Universitario; sólo se revisaron 59, ya que se consideraron con mayor probabilidad de contener temas explícitamente relacionados con la equidad educativa; la normatividad revisada se presenta en la tabla 6.

Tabla 6

Relación de documentos de la normatividad universitaria que fueron revisados para identificar la postura discursiva sobre la equidad educativa en la institución.

Tipo de norma	Título
Leyes	Ley Orgánica de la Universidad Autónoma de Baja California.
Estatutos	Estatuto del Personal Académico. Estatuto General de la Universidad Autónoma de Baja California. Estatuto Escolar de la Universidad Autónoma de Baja California. Estatuto Orgánico del Tribunal Universitario de la Universidad Autónoma de Baja California.
Reglamentos Generales	Reglamento de Becas de la Universidad Autónoma de Baja California. Reglamento de Exámenes Profesionales de la Facultad de Derecho Mexicali de la Universidad Autónoma de Baja California. Reglamento de Incorporación y Revalidación de Estudios de la Universidad Autónoma de Baja California. Reglamento de Servicio Social de la Universidad Autónoma de Baja California. Reglamento General de Estudios de Posgrado. Reglamento General de Exámenes Profesionales de la Universidad Autónoma de Baja California. Reglamento Interior de la Junta de Gobierno de la Universidad Autónoma de Baja California. Reglamento Interior del Tribunal Universitario de la Universidad Autónoma de Baja California.
Reglamentos Internos de las Unidades Académicas	Los 40 Reglamentos Internos de las Unidades Académicas.
Acuerdos del Rector	Acuerdo de Creación del Centro de Educación Abierta de la Universidad Autónoma de Baja California Acuerdo de Creación del Centro de Innovación y Desarrollo Docente (CIDD) de la Universidad Autónoma de Baja California. Acuerdo que Establece las Bases Para la Integración y el Funcionamiento del Comité de Ética En Investigación (CEI) de la Universidad Autónoma de Baja California Acuerdo que Establece las Disposiciones Complementarias del Artículo 22 del Estatuto Escolar, Para la Integración y Funcionamiento del Comité de Equidad de la Universidad Autónoma de Baja California. Acuerdo que Establece el Código de Ética de la Universidad Autónoma de Baja California. Acuerdo que Establece la Integración y Funcionamiento de los Comités de Prevención y Atención de la Violencia de Género en la Universidad Autónoma de Baja California.

Fuente: Autoría propia; basada en la página web oficial de la Oficina del Abogado General de la UABC (<http://sriagr.al.uabc.mx/Externos/AbogadoGeneral/Reglamentos.html>)

Particularmente se buscó la expresión explícita de las palabras “equidad”, “equitativo” “justo”, “igualdad” y se retomaron sólo aquellos artículos o cláusulas donde aparecen estas palabras y hacen referencias a la equidad educativa o aquellos artículos donde se hace referencia directa a promover la equidad educativa para el ingreso, la permanencia, el egreso, la equidad normativa o incluso la equidad de género.

En general, la palabra “equidad” sólo aparece ocho veces en siete, de los 59, documentos revisados. En el Apéndice E se presenta el resultado, en extenso, de esta revisión.

Además, se identificaron 41 artículos, en 10 documentos, que están relacionados con la equidad educativa; siete tratan sólo de la equidad para el ingreso, 16 artículos asociados a la equidad para la permanencia, nueve sobre la equidad para el egreso, ocho sobre la equidad normativa y un artículo asociado a la equidad de género (ver Tabla 7).

Tabla 7

Relación de artículos, en la normatividad de la UABC, relacionados con la equidad para el ingreso, la permanencia, el egreso y la equidad normativa.

Tipo de equidad que promueve	Norma Universitaria	Artículos
Para el ingreso	Ley Orgánica.	Art. 7.
	Estatuto General.	Art.96; Art. 172.
	Estatuto Escolar.	Art. 21.
	Reglamento de Becas.	Art. 21.
	Reglamento de Incorporación y Revalidación de Estudios.	Art. 1.
	Acuerdo que establece las disposiciones complementarias del artículo 22 del estatuto escolar, para la integración y funcionamiento del comité de equidad de la Universidad Autónoma de Baja California.	Quinto.
Para la permanencia	Estatuto General.	Art.96; Art. 172.
	Estatuto Escolar.	Art. 26; Art. 54; Art. 167; Art. 169; Art.171; Art. 172; Art. 190.
	Reglamento de Becas.	Art. 22; Art. 25; Art. 26; Art. 33; Art. 36; Art. 40.
	Reglamento de Incorporación y Revalidación de Estudios.	Art. 1.
Para el egreso	Estatuto Escolar.	Art. 167; Art. 169; Art.171; Art. 172; Art. 176; Art. 183; Art. 190.
	Estatuto General.	Art.96; Art. 172.
	Ley Orgánica.	Art. 29.
Normativa	Estatuto General.	Art.96; Art. 152; Art. 153; Art. 209.
	Estatuto Orgánico del Tribunal Universitario.	Art. 14.
	Reglamento Interno de la Facultad de Derecho Tijuana.	Art. 2.
	Acuerdo que establece el código de ética de la Universidad Autónoma de Baja California.	Inciso 5).
	Acuerdo que establece la integración y funcionamiento de los comités de prevención y atención de la violencia de género en la Universidad Autónoma de Baja California.	Cuarto.

Fuente: Autoría propia; basada en Congreso del Estado de Baja California (1957); UABC (2019b; 2019c; 2017a; 2016a; 2016b; 2015; 2013; 2009; 2006b).

Cabe mencionar que en el Reglamento Interno de la Facultad de Derecho Tijuana (UABC, 2009) se hace mención de la palabra “equidad”, pero en ningún otro reglamento interno de las unidades académicas; también hay que mencionar que en el Artículo 2 de ese reglamento se menciona que “...La misión de la Facultad de Derecho Tijuana será la que se precise en el Plan de Desarrollo de la propia unidad, pero en todo caso estará orientada a preparar profesionales de calidad en la ciencia jurídica y promover el desarrollo social, económico, político y cultural de la entidad y del país, en condiciones de pluralidad, equidad, respeto y sustentabilidad...”.

Otro dato que resalta en la postura discursiva de la universidad, con respecto a la equidad educativa, es que la mayor cantidad de artículos se relacionan con asegurar la equidad para la permanencia; esto se refleja particularmente en el Estatuto Escolar de la UABC (UABC, 2016a) donde la mayoría de los artículos identificados están relacionados con los servicios de apoyo al estudiante; y derivado de este estatuto, el Reglamento de Becas (UABC, 2019b), también tiene la mayoría de sus artículos identificados relacionados con la asignación de apoyos para asegurar la reinscripción y la estancia del estudiante, es decir, asegurar la permanencia del estudiante en la educación superior.

Aunque, también hay que mencionar que en ninguno de los 59 documentos revisados existe una descripción sobre lo que la universidad entiende por equidad o equidad educativa; ni en el Acuerdo que crea al Comité de Equidad de la UABC (UABC, 2013), ya que en este se busca asegurar la equidad social y no la educativa, como se expresa en su artículo Quinto “...Las solicitudes de ingreso apoyadas en consideraciones de equidad social, humanitarias, de salud y otras similares, podrán hacerse en cualquier tiempo; pero siempre deberán presentarlas los propios interesados en las oficinas...”.

C. Sobre la identificación de las posturas discursivas de los profesores sobre la implementación del modelo EINGV como estrategia para la promoción de la equidad y de la educación superior exitosa

En torno al tercer objetivo específico que tiene este documento, el cual busca identificar las posturas discursivas de los profesores, sujetos de estudio, sobre la implementación del modelo EINGV como estrategia para la promoción de la equidad y de la educación superior exitosa; se realizaron entrevistas semiestructuradas a seis de los 14 profesores que se tenía estimado; esto debido a que sólo ellos aceptaron participar y a que sus agendas coincidían con los horarios del espacio prestado por la unidad académica.

En específico, se entrevistó a tres profesores de tiempo completo y tres de tiempo parcial; tres de ellos colaboran en el programa educativo de administración de empresas y tres en el programa educativo de psicología; entre ellos están tres psicólogos, una comunicóloga, una contadora y una trabajadora social. Todos ellos participaron en, al menos, tres PIT basados en el Modelo EINGV (ver Tabla 8).

Tabla 8

Características generales de los profesores participantes en las entrevistas.

Profesor	Perfil profesional	Programa académico donde colabora	Condición laboral	Puesto al momento de participar	Cantidad de proyectos
PROFESOR 1	Psicóloga	Psicología	PTP	Profesora	3
PROFESOR 2	Psicóloga	Psicología	PTP	Profesora	3
PROFESOR 3	Psicólogo	Psicología	PTC	Profesor	15
PROFESOR 4	Comunicóloga	Administración de empresas	PTC	Coordinadora de vinculación y formación profesional.	12
PROFESOR 4	Trabajadora Social	Administración de empresas	PTP	Profesora	14
PROFESOR 5	Contadora	Administración de empresas	PTC	Coordinadora de Programa Educativo.	13

Fuente: Autoría propia.

La entrevista se realizó en un cubículo de la Facultad de Ingeniería y Negocios, Guadalupe Victoria, ubicado en el edificio F y distanciado de los cubículos de los profesores, donde se podía tener la privacidad suficiente para el diálogo y las grabaciones. La entrevista consistió en

explorar la percepción de los profesores en cinco temas: Función social de la universidad; equidad educativa; inclusión educativa; educación superior exitosa y el impacto del Modelo EINGV (ver Apéndice C). A continuación, se da cuenta sobre los resultados de esta entrevista.

1. Sobre cómo los profesores perciben la función social de la universidad

Con respecto a cómo los profesores perciben la función social de la universidad, se rescatan las respuestas a tres preguntas clave: Actualmente, ¿qué opinión le merece la participación de la universidad en el desarrollo socioeconómico regional?; ¿Por qué la vinculación es una función esencial de la universidad?; y, ¿Qué aportan los PVVC que realiza la unidad académica al desarrollo socioeconómico regional?

En opinión de las profesoras, la participación de la universidad en el desarrollo socioeconómico regional se relaciona con las oportunidades que brinda y las acciones que realiza para las empresas y la sociedad en general:

“...Pues, que ha colaborado con muchas empresas y juntas han hecho como diferentes proyectos que se han llevado a cabo bien...” (PROFESOR 2)

“Creo que, pues obviamente aporta por el tipo de las oportunidades a los alumnos de nuevo ingreso y obviamente también la parte de los egresados de la universidad y que eso implica... bueno, se supone que hay mayores oportunidades para las comunidades para la sociedad en general y pues esto implica un crecimiento... Pues en todos los aspectos...” (PROFESOR 1)

Además, consideran que el hecho de que la universidad interactúe con la sociedad, a través de la vinculación universitaria, es una función esencial porque fortalece la formación profesional de los estudiantes y apoya el desarrollo comunitario sin fines de lucro:

“...Yo creo... me parece que es una de las partes más nobles y sensibles de la labor universitaria, además de que la educación Universitaria pública es muy noble porque no es algo que se está buscando para fines de lucro, sino para beneficio de la sociedad; la vinculación Universitaria es el buscar ese ganar-ganar con la sociedad y usualmente, por lo menos en nuestro país y sus países latinoamericanos, la sociedad tiene muchas carencias, muchas necesidades y pocas veces se le toma en cuenta sin buscar aspectos que tenga que ver con el dinero...” (PROFESOR 4)

“...En general de la educación superior general, sí. Pues hace sentido que las habilidades y conocimientos que se desarrollan al profesionista se contextualizan las necesidades del entorno, del mercado laboral...” (PROFESOR 3)

En ese mismo sentido, la aportación que los PVVC realizan al desarrollo socioeconómico regional, en opinión de los profesores, está principalmente en ofrecer los conocimientos técnicos y científicos basados en su realidad inmediata que les permitirá mejorar sus condiciones de operación y de vida:

“La transferencia de conocimiento.” (PROFESOR 3)

“...Bueno, aportan en el sentido de darle a las empresas herramientas o estrategias de cómo crecer, cómo solucionar una problemática, cómo favorecer el crecimiento de su empresa; siempre y cuando la empresa lo implemente, porque nosotros cumplimos con establecer un diagnóstico, establecer soluciones o estrategias de mejora; pero, pues, si la empresa no lo realiza se queda hasta ahí y aunque nosotros creamos que estamos solucionando problemas, quién debe actuar y quién debe de implementar es la empresa...” (PROFESOR 5)

2. Sobre cómo los profesores perciben la equidad educativa

Para describir la percepción de los profesores sobre la equidad educativa, se retoman las respuestas a tres preguntas: ¿Cuáles son las principales políticas de la universidad que promueven la equidad para el acceso, la permanencia y el egreso de los estudiantes? ¿Cómo su unidad académica favorece la equidad para la permanencia de los estudiantes en la educación superior? ¿Cómo el ejercicio de la equidad educativa afecta el logro de una educación superior exitosa?

Parte de las respuestas sobre cuáles son las principales políticas de la universidad que promueven la equidad para el acceso, la permanencia y el egreso de los estudiantes, los profesores parecen no percibir las o no las conocen, aunque les queda claro cómo se evidencian a través de los servicios:

“...existen diferentes mecanismos para lograr, desde becas, este... un buen sistema de becas, un buen sistema de tutorías (me refiero a cómo funciona un sistema); un buen posicionamiento social, también, que implica credibilidad en la universidad y eso a su vez brinda equidad. El nivel socioeconómico o sociocultural del alumno que puede entrar a la universidad inclusive, a lo mejor para que entre, permanezca y egrese, va a depender de

que cumpla con las habilidades; incluso un sistema de ingreso que hasta parece que pudiera revisarse mejor, ¿no? para esta equidad, ¿no? Tan respetuoso que personas con habilidades mentales o físicas diferentes, pueden ingresar...” (PROFESOR 3)

“... ¿Para el ingreso y egreso? ¿Las políticas?... Pues, que yo sepa, pues lo único que sé es que, pues, cualquier persona puede ingresar; bueno, siempre y cuando cumpla con los requisitos ¿no?, el examen de ingreso Y con los documentos para la titulación, pero realidad se me hace muy accesible...” (PROFESOR 2)

Esto se repite cuando se trata de una dimensión local; en la opinión de los profesores, la unidad académica donde colaboran favorece la equidad para la permanencia de los estudiantes en la educación superior a través de sus servicios de apoyo académico y con el seguimiento personal a cada estudiante:

“...Creo que no hay distinción como para el ejercicio o la formación de los estudiantes. Se les da las mismas oportunidades a todos, el trato creo que es equitativo para todos; y creo que involucrarlos en las actividades que se hacen por parte de la universidad, creo que es, de la escuela, creo que son las mismas...” (PROFESOR 1)

“...Las becas, como ya lo mencioné, el tutor, me parece que es una figura importante porque es quien está monitoreando a los estudiantes, que igual habría que revisar qué tanto se monitorean, o por las cuestiones que manejamos anteriormente de las cargas de trabajo de los, en este caso de los tiempos completos, qué tanto tiempo se tiene para tener 30 estudiantes y realmente darle seguimiento a cada uno... las becas, el tutor y el psicopedagógico me parece que es otra herramienta...” (PROFESOR 4)

Sin embargo, no parecen tener idea sobre cómo ejercer la equidad educativa afecta el logro de una educación superior exitosa:

“...No sé, creo que es... lo que se ha hecho, ¿no?, mejorando las condiciones...”

(PROFESOR 1)

“...Pues afecta en medida positiva, ¿no? Porque tú estás dándole toda la... ahora sí que estás dándole equidad en educación, entonces, yo creo que sería un impacto positivo que se mostraría a la sociedad o a los actores involucrados...” (PROFESOR 6)

3. Sobre cómo los profesores perciben la inclusión educativa

En cuanto a cómo los profesores perciben la inclusión educativa, aquí se presentan las respuestas a dos de las preguntas realizadas: ¿Cómo su unidad académica favorece la equidad para el acceso de las personas a la educación superior? y ¿De qué manera Usted aporta al logro de la permanencia en la educación superior?

La percepción que los profesores tienen sobre cómo su unidad académica favorece la equidad para el acceso parece estar asociada a la idea de que la institución ya tiene lo tiene resuelto, aunque ellos, no entiendan muy bien cómo:

“...Pues eso es lo hace toda la universidad, no solamente la unidad. Nosotros lo único que hacemos es establecerlo en base a la función de la capacidad que tenemos como unidad académica, pero hasta el momento, consideró que no ha habido restricciones en el sentido de marcar o truncar el acceso, ¿no?...” (PROFESOR 5)

“...Pues simplemente el posicionamiento geográfico es un favorecimiento para la comprensión de muchas de las situaciones de los estudiantes, una subdirección académica

muy cercana a los estudiantes, en general los profesores, es una particularidad me parece, de un principio recuerdo que fue criticable el paternalismo por parte de los profesores para los estudiantes de aquí, pero eso implica esta situación de equidad. La flexibilidad, también, para la apertura de programas de servicio social en diferentes regiones, de dónde está contextualizada en la unidad académica y el análisis continuo del mercado laboral para la modificación de planes de estudios o para la propuesta de nuevos planes de estudios; básicamente eso...” (PROFESOR 3)

Pero cuando se les cuestiona sobre cómo ellos creen que aportan a la permanencia en educación superior, la respuesta común es atendiendo personalmente al estudiante y utilizando el servicio psicopedagógico de la unidad académica:

“...Con un sistema psicopedagógico, esa es una. Con un seguimiento personal a través de la tutoría también... Algunos cursos extracurriculares, pues los únicos que se me vienen a la mente son los sistemas de becas...” (PROFESOR 3)

“...Pues, con el apoyo a los estudiantes, en cuanto a... pues sí tienen que cumplir con ciertos criterios, pero también el apoyo en otros sentidos de motivación, a lo mejor, o de, a veces apoyo en cuanto, por ejemplo, la vinculación al psicopedagógico en caso de que tengan algún problema...” (PROFESOR 2)

4. Sobre cómo los profesores perciben la educación superior exitosa

En torno a la percepción de los profesores sobre la educación superior exitosa, retomamos las respuestas a tres de las preguntas: ¿Qué es la educación superior exitosa?, ¿De qué manera Usted aporta a la educación superior exitosa?, ¿La educación superior exitosa es

consecuencia de qué? y ¿El logro de una educación superior exitosa depende de las Instituciones de Educación Superior?

En la percepción, de los profesores, sobre qué es la educación superior exitosa, los discursos se centran en los estudiantes egresados como parámetro de evidencia y a la manifestación de las competencias profesionales desarrolladas en su formación profesional; por lo que, al parecer, la educación superior es la causa de que un profesionista ejerza de manera competente su profesión:

“...Pues aquella que brinda la posibilidad de que el egresado pueda ejercer libremente su profesión con los mayores niveles de calidad posible...” (PROFESOR 4)

“...Que un estudiante logre desarrollar las habilidades para las que ingresan a un programa educativo y que el programa educativo haya anticipado qué habilidades y conocimientos serán competencias, en el caso de nuestro modelo educativo, son necesarios para las demandas que se requieren en ese perfil y que al finalizar ese plan de estudios o el curso de ese programa educativo, el estudiante pueda ser evaluado por cualquier parte que incluya esos elementos y que el estudiante lo logré, por un lado; y por otro lado, las habilidades integrales del estudiante que implican su capacidad para transferir esos conocimientos, habilidades y competencias hacia un contexto real...” (PROFESOR 3)

“... ¿La educación superior exitosa? Pues yo creo que sería como el estudiante que ha egresado, que cumple con todos los criterios de su titulación, pero que aparte pues ya está insertado en una empresa o una institución, organización, en la sociedad y ejerciendo su profesión...” (PROFESOR 2)

“...Para mí. Sería tener todas las herramientas de aprendizaje, de un caso de mi carrera, tener todas esas herramientas que nos permitan enfrentarme a situaciones reales, una vez que yo egrese; o sea, cómo voy a acceder a esos mercados, ¿a qué me voy a enfrentar?, que yo pueda, valga la redundancia, así que no vaya a decir yo... no es aplicable lo que dice el libro, sino que realmente yo tenga herramientas prácticas de lo que sucede en la realidad, que el conozca la educación real, ¿no?...” (PROFESOR 5)

“...me parece que es que la universidad logre sus funciones sustantivas de formación profesional, de vinculación, de investigación y de gestión. Desarrollarla es muy complicado, pero eso me parece que sería una educación superior exitosa...” (PROFESOR 4)

“...Bueno, no sé. Creo que implicaría formar al estudiante con las competencias idóneas de cada uno de los perfiles de las licenciaturas...” (PROFESOR 1)

Cuando se les preguntó sobre la manera en que ellos aportan a la educación superior exitosa, las respuestas giran en torno a la constante preparación del profesor y la exigencia y apoyo constante en la formación del estudiante:

“...Con la preparación personal, en el área profesional, en las capacitaciones que tomamos dentro de la universidad o fuera y creo que con las que con las prácticas que se hacen dentro de las actividades que se trabajan con los estudiantes...” (PROFESOR 1)

“...En la medida en la que yo formo a ese profesionista y le doy las herramientas necesarias, en la medida en la que yo lo formo de manera integral y, ahora sí que, en el

nivel de exigencia del estudiante, de que entienda cuál es su papel como profesionalista...” (PROFESOR 5)

“...Particularmente, una cosa que me parece, a la que debo poner atención, es observar, qué habilidades debe, desde el punto de vista de lo que se persiguen el programa educativo, debe formar y perfeccionar un estudiante para resolver esas necesidades porque, podría otra vez ahondar en lo de la investigación, la docencia, la vinculación con el entorno, pero creo que, a lo mejor, para mencionar algo diferente, prestar especial énfasis en lo que me parece que debería, el estudiante, fortalecer y de lo que carece al momento de haber ingresado a la universidad; cuando ingresa nos damos cuenta, como profesores, de que el estudiante trae algunas habilidades, pero carece de otras, entonces pues es prestar énfasis, ¿no? en las que consideramos que estaban carentes...” (PROFESOR 3)

Además, los profesores perciben que la educación superior exitosa es consecuencia de una sinergia entre la función docente, el interés y habilidades propias del estudiante, y las capacidades de la institución educativa:

“...Consecuencia de la formación que hubiera recibido el estudiante en la parte teórica y en la parte práctica, o sea la vinculación, la asociación entre el conocimiento que está adquiriendo aquí, pero, el poder llevar a la práctica esos conocimientos antes de egresar...” (PROFESOR 4)

“...Pues creo que debería ser un trabajo en equipo entre los docentes, entre las partes administrativas de la universidad en sí y también de los estudiantes y de la sociedad, en general...” (PROFESOR 1)

“...Del resultado de la combinación de los elementos que implican la capacidad del estudiante, la capacidad del profesor o el equipo de profesores y administrativos, de todos los que forman parte de esa educación, para que ocurra esto. No sé, no puedo ubicar algo más aquí...” (PROFESOR 3)

“...Consecuencia de una conciencia entre los que participan de todo lo que tienen que dar en ese proceso; entonces, los que participan es la Universidad, el docente y el estudiante; estar consciente del lugar que ocupan en ese proceso y lo que tienen que aportar; y por parte de la sociedad, que la universidad no lo va a hacer todo, sino que también tienen que interactuar, por ejemplo, en vinculación, interactuar en ese proceso y tomar parte de la responsabilidad. Si no hay esa conciencia de todas las partes, entonces es complicado...” (PROFESOR 4)

Aunque, también a los profesores coinciden en que el logro de una educación superior exitosa no depende, exclusivamente, de las Instituciones de Educación Superior, sino de un sistema complejo de interacción entre estas, la sociedad y el gobierno:

“No, no, no, porque... porque pues existe todo el contexto socioeconómico externo, marca la directriz de hacia dónde se debe desarrollar una sociedad como sistema económico; y sí, porque, es que por otro lado mi perspectiva sería que sí también, porque la universidad es la que asume esa responsabilidad la del hecho de que haya un sistema de educación; existe una secretaría, pero en la educación superior a nivel nacional, pero en la educación superior, pues somos la universidad los que asumimos que debería ocurrir y los que le prestamos atención a eso, ¿no? Desde el medio ambiente externo es otra la perspectiva, ve diferente a la universidad nosotros pudiéramos creer que ven a la universidad como la salvadora, la que todo lo sabe o que

puede resolver una gran cantidad problemas, pero no en todos los contextos se le presta atención a que, si el educado tiene una educación exitosa o no, a lo mejor ni siquiera si tiene grado importa...” (PROFESOR 4)

“...No. Porque la universidad puede tener una muy buena estructura y muy buena disposición, pero las políticas públicas o el papel del gobierno o el papel de la sociedad también tienen que ver en su conciencia, que manejaba su momento, sobre su papel dentro de esa de esa educación superior; entonces, ahorita la estamos viendo con las cuestiones de los recursos con la universidad; podemos tener muy buenas intenciones, pero si el dinero no nos llega pues va a ser complicado continuar, lo hemos vivido con los proyectos de vinculación que podemos hacer muchas cosas, éste, los estudiantes pueden proponer, podemos guiar al estudiante, trabajar con los maestros, pero si al final el empresario (que no digo que todos hayan hecho), pero, al final si el empresario recibió los trabajos, pero los guardó en un cajón, pues no pasa mucho...” (PROFESOR 4)

“...Yo creo que no nada más de lo que es la parte que le corresponde a una institución como tal. Creo que es un todo, porque un joven, un estudiante actualmente está influenciado por todos los medios de comunicación, por toda la sociedad en la que se está moviendo, no nada más por la parte académica; entonces para ser exitoso o considerar que es una educación exitosa, yo creo que tendríamos que considerar desde la estructura gubernamental, de los apoyos que se reciben, que recibe la educación superior, o sea, toda la parte económica, porque para que una educación superior sea exitosa pues también se requiere de recursos, de recursos humanos y recursos económicos; entonces, aquí, las preguntas que Usted me ha estado planteando, pues básicamente están enfocadas a la parte de la docencia o a la parte del recurso humano;

pero, yo creo que también es importante todo lo que tiene que ver con una infraestructura adecuada dentro de las instalaciones lo que tiene que ver con ese recurso del que hablé, económico, y que sea en proporción a las necesidades que pueda tener cada institución superior educativa...” (PROFESOR 4)

5. Sobre cómo los profesores perciben el impacto del Modelo EINGV

Con respecto a cómo los profesores perciben el impacto del Modelo EINGV, se presentan algunas de las respuestas que emitieron cuando se les preguntó: ¿Considera que su participación en los PVVC, utilizando el Modelo EINGV, fortaleció su perfil docente?, ¿Cuáles serían los indicadores de que la participación en los PVVC mejora la capacidad docente para fomentar los principios de equidad educativa?, ¿Cómo, cree Usted, que su participación en los PVVC, donde se aplicó el modelo EINGV, favoreció el logro de una educación superior exitosa?, ¿Cómo los PVVC, donde se aplica el modelo EINGV, promueven el logro de la educación superior exitosa?

La mayoría de los profesores considera que su participación en los PVVC, utilizando el Modelo EINGV, sí fortaleció su perfil docente sobre todo en el desarrollo de habilidades para ayudarle, al estudiante, a usar la teoría para dar respuestas a las necesidades reales y cotidianas:

“...Sí, porque fue una forma diferente de trabajar. No solamente en el aspecto docente, sino también en el aspecto de relaciones o de trabajo de equipo; tanto de parte del maestro (en este caso yo), ¿no?, pero por parte del maestro, cómo me relaciono como trabajo de equipo con el resto de los docentes incluso que no son de mi carrera y... y cómo hacer que el estudiante trabaje en equipo y luego cómo presentar trabajo o cómo el estudiante presenta un trabajo que al final, no lo estoy presentando yo, lo está presentando el alumno, pero yo

soy la asesora, entonces ahí ya cambia la cosa porque, tú puedes decir ah! Es que el estudiante se equivocó, pero tú eres la asesora; ahí ya no es tan sencillo dejar que el estudiante se vaya solo; y... cómo negociar con el empresario para que toda la situación salga lo mejor posible, ¿no? Entonces, ese esquema pues no está, en el común denominador del día a día de un docente que no está en un proyecto de vinculación, entonces las habilidades que se aprenden son muchas, desde la docencia del cambio de técnica de aprendizaje hasta el dirigir y auto dirigirme para lograr mi trabajo de equipo, con el equipo, y el trabajo del estudiante con el equipo y el trabajo estudiante ante el empresario y entonces, hay un mundo de cosas que se aprenden...” (PROFESOR 4)

“...Sí, definitivamente. Porque creo que no nada más fue mi perfil sino el poder adquirir conocimientos que correspondían o que corresponden a otras áreas, pero que el hecho de estar presente y escuchar los resultados que estaban obteniendo los estudiantes, pongo un ejemplo, en un diagnóstico, en dónde están participando 5 unidades de aprendizaje diferentes, si yo no tengo el conocimiento de contabilidad, pero yo estaba observando al alumno, ¿verdad?, presentar sus resultados, pero además ver todo el proceso de cómo le hizo para llegar a esos resultados, me permitía a mi tener una visión más amplia, de cómo debo de vincular yo, los conocimientos o cómo puedo hacer para que el estudiante no vea de manera independiente una unidad de aprendizaje de otra, sino que yo misma aprendí a relacionar una unidad de aprendizaje con otra, aunque no tuviera nada que ver con mi perfil; y adquirir conocimientos, y soy muy honesta, en diversas áreas, que creo que si no estuviera en los proyectos, no los hubiera adquirido, porque no tenía ninguna relación, aparente, con las unidades de aprendizaje o con mi perfil, ¿no? ...” (PROFESOR 4)

“...Creo que... hasta cierto punto se podría decir que te forza o te obliga como profesor a enseñarle al alumno o... pues sí cómo aplicar los conocimientos en el contexto real...”

(PROFESOR 2)

Aunque, en la percepción de los profesores no queda claro cuáles serían los indicadores de que la participación en los PVVC mejora su capacidad docente para fomentar los principios de equidad educativa:

“...el poder evaluar los resultados del alumno, necesariamente están ligados a lo que yo pude aportar como docente; entonces, un indicador sería si los resultados y las propuestas que se presentaron en los proyectos fueron las idóneas de acuerdo a la percepción que tuvieron... los empresarios, por ejemplo... eso para mí es un indicador, si el empresario dijo “me parece bien” y además puso prácticas esas propuestas, pues ese sería uno de los indicadores; el poner en práctica lo propuesto...” (PROFESOR 4)

“...Sí, porque tiene a bien procurar que el profesor preste atención a esas necesidades, a esas condiciones, que pueden ser particulares de cada unidad académica, y si el profesor no la teníamos, pues ahí sucede...” (PROFESOR 3)

“...En lo personal, creo que... En lo que sería como la de parte de las debilidades, de lo que mencionaba, como la falta de conocimiento; entonces el hecho de participar en los proyectos, pues me genera, a lo mejor no un conocimiento extenso en el tema en particular, pero sí el poder, a lo mejor, cómo identificar ciertas cosas que no tengan que ver ni con mi profesión, o a lo mejor con algunas unidades de aprendizaje...”

(PROFESOR 1)

Pero, los profesores perciben que su participación en los PVVC, donde se aplicó el modelo EINGV, favoreció el logro de una educación superior exitosa, porque ayudaron al estudiante a desarrollar las habilidades y obtener los conocimientos necesarios para lograr proponer las soluciones a los retos que planteó la sociedad:

“...Pues porque el alumno se va con el conocimiento y el aprendizaje, el conocimiento de algo nuevo y con una perspectiva diferente de lo que es su profesión o de lo que puede lograr y de que puede resolver problemas sociales...” (PROFESOR 2)

“...Pues creo que se cumplió con el objetivo de... no sé, como el objetivo específico, de lo que me correspondía, digamos dentro de ese proyecto y ayudó al cumplimiento del objetivo general, de la meta de este proyecto, y los beneficios que obtuvo el hecho de que, no de que se aprobará, sino que se logrará ese objetivo a la comunidad, a la institución o a la empresa...” (PROFESOR 1)

Por otro lado, la opinión de los profesores sobre cómo los PVVC, donde se aplica el modelo EINGV, promueven el logro de la educación superior exitosa se dirige hacia la idea que está última se logra al hacer que el estudiante brinde propuestas de solución aceptables y útiles a la sociedad, lo cual implica una transferencia de conocimientos y tecnología inmediata:

“...Sí, porque la del estudiante trabaja en equipo, tiene vinculación con la sociedad, presenta ante una empresa los resultados; si la empresa está consciente sobre su papel dentro de esta formación Universitaria y brinda la retroalimentación, que eso es muy bueno para los estudiantes, y si lo lleva a cabo, pues muchísimo mejor o no todo sino algunas de las propuestas. Y esta es una posibilidad de trabajo para los estudiantes...” (PROFESOR 4)

“...Esa también esta reiterada, reiterada en el sentido de que son las mismas herramientas que tú les das, o sea, se le dan al estudiante esas herramientas para que él pueda tener ese enfrentamiento profesional laboral, una vez que egresa, ¿no? ...”

(PROFESOR 5)

VIII. Conclusión

Este estudio tuvo por objetivo general analizar la pertinencia en la implementación del Modelo EINGV para fomentar los principios de la equidad educativa y lograr la educación superior exitosa, desde la percepción de los profesores de la UABC. Para lograrlo se dividió el proceso en tres objetivos específicos: a) Revisar la literatura especializada para la clarificación y propuesta del concepto de la educación superior exitosa; b) Analizar los textos normativos e institucionales, de UABC, para identificar la postura discursiva sobre la equidad educativa en la institución; y c) identificar las posturas discursivas de los profesores, sujetos de estudio, sobre la implementación del modelo EINGV como estrategia para la promoción de la equidad y de la educación superior exitosa.

Con relación al primer objetivo específico de este estudio, relativo a la revisión de la literatura especializada para la clarificación y propuesta del concepto de la educación superior exitosa; se llega a la conclusión de que hay poca literatura especializada en el tema y en ella se utiliza este término como sinónimo de éxito educativo del alumno y desde la percepción del estudiante. Además de que no se ha encontrado algún documento que estudie la percepción del profesor sobre la educación superior exitosa o sobre la definición específica de este término.

En otras palabras, esto convierte a este estudio en uno de los pioneros en el análisis de la educación superior exitosa desde la perspectiva de los profesores. Pero, también nos asegura un reto importante en el análisis e interpretación de los datos, ya que lo que aquí se describe

sobre la concepción de este término es, por el momento, válido; obviamente con toda la proporción guardada con respecto a las limitantes mismas de este estudio.

Por otro lado, con respecto al segundo objetivo específico, se logra identificar que en ninguno de los documentos revisados se da una definición sobre lo que la institución entiende por equidad educativa; sin embargo este término se utiliza en siete documentos de los 138 que componen la normatividad universitaria vigente y la mayor cantidad de sus artículos se relacionan con asegurar la equidad para la permanencia; esto se refleja particularmente en el Estatuto Escolar de la UABC (UABC, 2016a) donde una gran cantidad los artículos identificados están relacionados con los servicios de apoyo al estudiante; y derivado de este estatuto, también en el Reglamento de Becas (UABC, 2019b), donde casi todos sus artículos están relacionados con la asignación de apoyos para asegurar la reinscripción y la estancia del estudiante, es decir, asegurar la permanencia del estudiante en la educación superior.

Esta tendencia de hacer énfasis sobre la permanencia es contraria a la tendencia en las publicaciones especializadas recientes que se enfocan más hacia la equidad en el acceso (ver Apéndice B), lo cual puede implicar que a nivel global la preocupación por ofertar más posibilidades de acceso a más personas sea aún un gran reto. Aunque, también hay que decir que la UABC sí tiene normatividad dirigida a asegurar la equidad en el ingreso, incluso cuenta con un Comité de Equidad que se creó para atender las necesidades de acceso para los que menos posibilidades tienen.

Con respecto al discurso institucional se debe mencionar que el término equidad se utiliza para referirse a cómo se deben tratar los asuntos y procedimientos, lo que hace suponer que este concepto ya lo entienden los profesores, estudiantes, personal administrativo o de apoyo que deben hacer valer y ejecutar operativamente la normatividad universitaria. Habría que hacer un análisis más minucioso al respecto, ya que, como veremos más adelante, es muy

probable que la comunidad universitaria entienda de múltiples formas la equidad, lo que nos llevaría a un problema serio de comunicación organizacional.

En torno al tercer objetivo específico de este estudio, que pretende identificar las posturas discursivas de los profesores, sujetos de estudio, sobre la implementación del modelo EINGV como estrategia para la promoción de la equidad y de la educación superior exitosa, se logran identificar 16 afirmaciones derivadas de las respuestas que nos dan los profesores entrevistados:

1. La participación de la universidad en el desarrollo socioeconómico regional se relaciona con las oportunidades que brinda y las acciones que realiza para las organizaciones y la sociedad en general;
2. El hecho de que la universidad interactúe con la sociedad, a través de la vinculación universitaria, es una función esencial porque fortalece la formación profesional de los estudiantes y apoya el desarrollo comunitario sin fines de lucro;
3. La aportación que los PVVC realizan al desarrollo socioeconómico regional, en opinión de los profesores, está principalmente en ofrecer los conocimientos técnicos y científicos basados en su realidad inmediata que les permitirá mejorar sus condiciones de operación y de vida;
4. Las principales políticas de la universidad que promueven la equidad para el acceso, la permanencia y el egreso de los estudiantes, los profesores parecen no percibir las o no las conocen, aunque les queda claro cómo se evidencian a través de los servicios que ofrece la universidad;
5. La unidad académica donde colaboran los profesores favorece la equidad para la permanencia de los estudiantes en la educación superior a través de sus servicios de apoyo académico y con el seguimiento personal a cada estudiante;

6. Los profesores, al parecer, no tienen idea sobre cómo hacer valer la equidad educativa afecta el logro de una educación superior exitosa;
7. La percepción que los profesores tienen sobre cómo su unidad académica favorece la equidad para el acceso parece estar asociada a la idea de que la institución ya lo tiene resuelto, aunque ellos, no entiendan muy bien cómo;
8. Los profesores afirman que la forma en que aportan a la permanencia en la educación superior es atendiendo personalmente al estudiante y utilizando el servicio psicopedagógico de la unidad académica;
9. En la percepción de los profesores sobre qué es la educación superior exitosa, los discursos se centran en los estudiantes egresados como parámetro de evidencia y a la manifestación de las competencias profesionales desarrolladas en su formación profesional; por lo que, al parecer, la educación superior es la causa de que un profesionista ejerza de manera competente su profesión;
10. La manera en que los profesores aportan a la educación superior exitosa es a través de su constante preparación y la exigencia y apoyo constante en la formación del estudiante;
11. Los profesores perciben que la educación superior exitosa es consecuencia de una sinergia entre la función docente, el interés y habilidades propias del estudiante, y las capacidades de la institución educativa;
12. El logro de una educación superior exitosa no depende, exclusivamente, de las Instituciones de Educación Superior, sino de un sistema complejo de interacción entre estas, la sociedad y el gobierno;
13. Los profesores consideran que su participación en los PVVC, utilizando el Modelo EINGV, sí fortaleció su perfil docente sobre todo en el desarrollo de habilidades para

- ayudar al estudiante, a usar la teoría para dar respuestas a las necesidades reales y cotidianas;
14. Por otra parte, no les queda claro cuáles serían los indicadores de que la participación en los PVVC mejora su capacidad docente para fomentar los principios de equidad educativa;
 15. Los profesores perciben que su participación en los PVVC, donde se aplicó el modelo EINGV, favoreció el logro de una educación superior exitosa, porque ayudaron al estudiante a desarrollar las habilidades y obtener los conocimientos necesarios para lograr proponer las soluciones a los retos que planteó la sociedad;
 16. Los PVVC, donde se aplica el modelo EINGV, promueven el logro de la educación superior exitosa al hacer que el estudiante brinde propuestas de soluciones aceptables y útiles a la sociedad, lo cual implica una transferencia de conocimientos y tecnología inmediata.

Así, la pertinencia en la implementación del Modelo EINGV para fomentar los principios de la equidad educativa y lograr la educación superior exitosa, desde la percepción de los profesores de la UABC, está limitada por dos razones: 1) La falta de claridad y comprensión de la equidad educativa, tanto desde el discurso institucional como de la falta de percepción de su operatividad (aunque sí la realice) por parte de profesor; y 2) la falta de identificación sobre su rol en la construcción de la educación superior exitosa.

Estas limitaciones pueden ser moderadamente graves si, como en este caso, se utiliza como parámetro de pertinencia la función social de la educación superior. Es decir, la implementación de las políticas de equidad o acciones encaminadas a la equidad, incluso determinar la eficiencia de las acciones para lograr una educación superior exitosa no tienen sentido si se desconoce el fin último de nuestras acciones como profesores. Por ejemplo, ¿Cuál es el sentido de incrementar la matrícula en un centro educativo? Si la respuesta es hacer valer

el derecho de los ciudadanos a la educación, entonces esto es ejemplo de una visión limitada con respecto a la razón de ser de las instituciones de educación superior.

No requerimos más matrícula, requerimos individuos especializados en identificar y resolver problemas que fomenten y promuevan el desarrollo socioeconómico de la región. Si la razón fuera sólo hacer valer el derecho a la educación, entonces la solución sería crear diferentes posibilidades de ambientes educativos, no necesariamente de educación superior. Si las instituciones de educación superior, actualmente, sólo cumplieran con el rol de educar sería un gasto, no una inversión para la sociedad.

Por lo que se debe mencionar que, evidentemente, hace falta trabajar más en estos interesantes e importantes temas, realizar investigaciones más profundas y robustas sobre las consecuencias de la implementación de los PIT usando el Modelo EINGV, ya que este estudio sólo se enfocó en la perspectiva de uno de sus actores principales y particularmente sobre la estrategia más evidente para la operación del Modelo EINGV, que es la vinculación universitaria.

Es importante también mencionar que, si bien este estudio representa uno de los primeros intentos por explorar y analizar el constructo de la educación exitosa en el ámbito universitario, y uno de los pocos estudios sobre la percepción del profesor universitario en torno a su vida profesional cotidiana, harán falta estudios que integren muestras más grandes y heterogéneas para comprender mejor estos temas.

IX. Referencias

- Abadía, V.A.; Bueno, G.C.; Ubieto-Arthur, M.I.; Márquez, C.M.; Sabaté, D.S.; Jorba, N.H. y Pagés, C.T. (2015). Competencias del buen docente universitario. Opinión de los estudiantes. *Revista de Docencia Universitaria*; Vol. 13(2); p. 363-390.
- Abdullah, N.A. y Chaudhry, A.Q. (2018). Promoting Social Justice and Equity through University Education in Pakistan. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, Vol. 12(2); p. 1-8.
<https://doi.org/10.20429/ijstl.2018.120205>.
- Abdul-Rahman, S. y Alwi, A. (2018). The inclusion of cultural diversity in higher education curriculum design. *International Journal of Contemporary Educational Research*, Vol. 5(2); p. 87-94. DOI: <http://dx.doi.org/10.33200/ijcer.479054>.
- Alcántar E.V., Arcos V.J. y Mungaray L.A. (2006). Vinculación y posicionamiento de la Universidad Autónoma de Baja California con su entorno social y productivo. Mexicali; México. Editorial de la Universidad Autónoma de Baja California.
- Alexis, M. (2000). Tips for a more successful higher education-consultancy relationship. *Diverse: Issues in Higher Education*, Vol. 25, Fascículo 6.
- Alonso F.T.; Zabalza B.M. y Zabalza C.M. (2018). ¿Hemos cambiado? La perspectiva de los profesores eméritos sobre el cambio educativo en la Universidad. *Educatio Siglo XXI*; Vol. 36(2); p. 255-276.
<http://dx.doi.org/10.6018/j/333131>
- Altbach P.G. (2014). *The emergence of a field: research and training in higher education*. *Studies in Higher Education*, Vol. 39 (8): p.1306-1320.
- Altbach P.G. y Salmi J. (2011). The road to academic excellence. The making of world class research universities. USA: The World Bank.
- Alvarado M.L. (2001). *Crónica de una muerte anunciada. La universidad de México en el*

siglo XIX. En Piñera R.D. (Coord.). La educación superior en el proceso histórico de México. Tomo I: Panorama general, épocas prehispánica y colonial. México: UABC/ANUIES.

Álvarez-Rebolledo, M.A.; Santos, C.M. y Barrios, G.E. (2019). Psychometric properties of the questionnaire "Perception of educational inclusion in higher education".

Sinéctica, Número 53; p. 1-21. DOI: 10.31391/S2007-7033(2019)0053-009.

Amadio, M, Operti, R, y J.C. Tedesco (2014). *Un currículo para el siglo XXI: Desafíos, tensiones y cuestiones abiertas*. Investigación y Prospectiva en Educación UNESCO, No. 9; septiembre; p.1-4.

Amni, Z. R. y Diyah, N. (2018). Triple helix in the poverty reduction policy based on community empowerment in semarang city. *E3S Web of Conferences*, 73, 10005. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/20187310005>

Andrades, M. C. (2019). Función social de la universidad en tiempos de crisis—Caso venezolano. *Revista Contemporânea de Educação*, 14(31), 273-289. <https://doi.org/10.20500/rce.v14i31.25525>

Andrewartha, L. y Harvey, A. (2017). Employability and student equity in higher education: The role of university careers services. *Australian Journal of Career Development*, vol. 26(2); p. 71-80. <https://doi.org/10.1177/1038416217718365>

Aponte-Hernández E.; Mendes B.; Piscocoy H.; Celton D. y Macadar D. (2008). *Desigualdad, inclusión y equidad en la Educación superior en américa latina y el caribe: tendencias y escenario alternativo en el horizonte 2021*. En Gazzola A. y Didriksson A. (Coord.). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: IESALC-UNESCO.

Arenas Botero, D., Di Lorenzo Arias, S., y Montoya Acosta, L. (2018). Acciones estratégicas

para la integración endógena de las funciones sustantivas universitarias desde la gestión del conocimiento. MEDISAN, 22(3). Recuperado de <http://www.medisan.sld.cu/index.php/san/article/view/1966>

Bagnato, M.J. (2017). La inclusión educativa en la enseñanza superior: retos y demandas. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, número especial 3; p. 15-26. DOI: 10.1590/0104-4060.51050

Barrow, M. y Grant, B. (2019). The uneasy place of equity in higher education: tracing its (in)significance in academic promotions. *Higher Education*, Vol. 78; p. 133-147. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0334-2>

Baudelot Ch. (2012). *Desigualdades sociales: El efecto de la educación*. Conferencia impartida en la Universidad de la República en Uruguay. Documento digital publicado el 21 de septiembre de 2012. Video consultado el 25 de noviembre de 2017. <https://youtu.be/RtX6fhfT20s>.

Bell-Rodríguez, R.F. (2020). Comprensión del ciclo para la inclusión educativa en la educación superior ecuatoriana. *Revista Electrónica Educare*, Vol. 24(1); p. 1-21. DOI: <http://doi.org/10.15359/ree.24-1.4>.

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (S.F.). *Estatuto Orgánico de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*. <http://www.consejouniversitario.buap.mx/>

Bencke, F. F., Dorion, E. C. H., Prodanov, C. C., y Olea, P. M. (2019). Community leadership and the Triple Helix model as determinants of the constitution of science parks: A Brazilian experience. *Benchmarking: An International Journal*, 27(1), 21-40. <https://doi.org/10.1108/BIJ-07-2018-0225>

Bengtson, Ch., Ahlkvist, M., Ekeroth, W., Nilsen-Moe, A. ...Lundberg, M. (2017). Working as partners: course development by a student–teacher team. *International Journal*

for the Scholarship of Teaching and Learning; Vol. 11 (2); Artículo 6.

<https://doi.org/10.20429/ijstl.2017.110206>

- Bennet, A. (2018). Access and equity programme provision-evaluation in Australian higher education: a what matters approach. *Educational Research and Evaluation*, vol. 24(8); p. 523-537. DOI: 10.1080/13803611.2019.1643740
- Benslimane, M. y Moustaghfir, K. (2020). Career development practices and gender equity in higher education. *International Journal of Management in Education*, Vol. 14(2); p. 183-211. DOI: 10.1504/IJMIE.2020.105409
- Bhopal, K. (2017). Addressing racial inequalities in higher education: equity, inclusion, and social justice. *Ethnic and Racial Studies*, Vol. 40(13); p. 2293-2299. DOI: 10.1080/01419870.2017.1344267.
- Bowen J. (1992). *Historia de la educación occidental*. Tomo II: La civilización de Europa. Siglos VI a XVI. Barcelona: Editorial Herder.
- Boyadjieva, P. e Ilieva-Trichkova, P. (2019). From conceptualisation to measurement of higher education as a common good: challenges and possibilities. *Higher Education*; Vol. 77; p. 1047-1063. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0319-1>.
- Brand, J.E. y Xie, Y. (2010). Who benefits most from college? Evidence for negative selection in heterogeneous economic returns to higher education. *American Sociology Review*; Vol. 75(2); p. 273-302. DOI:10.1177/0003122410363567.
- Brescia, F., Colombo, G., y Landoni, P. (2016). Organizational structures of Knowledge Transfer Offices: An analysis of the world's top-ranked universities. *The Journal of Technology Transfer*, 41(1), 132-151. <https://doi.org/10.1007/s10961-014-9384-5>
- Brown R. (2018). *Higher education and inequality*. Perspectives: Policy and Practice in Higher Education; Vol. 22 (2): p. 37-43.
- Browne R.A. y Shen H. (2017). *Challenges and solutions of higher education in the*

- eastern Caribbean states*. *International Journal of Higher Education*, Vol. 6 (1); p. 169-179.
- Bunn, M., y Bennett, A. (2020). Making futures: equity and social justice in higher education timescapes. *Teaching in Higher Education*, vol. 25(6), 698–708. DOI:10.1080/13562517.2020.1776247.
- Burlustkaia M.G. (2014). *Higher education as a means of upward social mobility. The expectations of graduates and the realities of present-day society*. *Russian Education and Society*, Vol. 56 (4); p. 52–63.
- Caballero, K. y Bolívar, A. (2015). El profesorado universitario como docente: hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación. *Revista de Docencia Universitaria*; Vol. 13(1); p. 57-77.
- Capelari, M.; Nápoli, F. y Tilli, P. (2019). Relaciones entre políticas de inclusión y tutoría en la Educación Superior: tendencias nacionales y latinoamericanas. *Cuadernos de Educación*; Año XVII, número 17; p. 99-108.
- Casanova C.H. y Rodríguez R.G. (2011). *La Universidad Nacional Autónoma de México: un siglo de vanguardia académica*. En Pallán F.C. y Rodríguez R.G. (Coords.). *La educación pública: patrimonio social de México. Volumen 4: la SEP en el desarrollo de la educación superior*. México: SEP/Fondo de Cultura Económica.
- Cesaroni, F. y Piccaluga, A. (2016). The activities of university knowledge transfer offices: Towards the third mission in Italy. *The Journal of Technology Transfer*, 41(4), 753-777. <https://doi.org/10.1007/s10961-015-9401-3>
- Chapleo, Ch. (2010). *What defines “successful” university brands?* *International Journal of Public Sector Management*, Vol. 23(2); p. 169-183. DOI: 10.1108/09513551011022519.
- Charity, H.A. y Mallinson, Ch. (2018). *Introduction: language and social justice in Higher*

education. Journal of English Linguistics, vol. 46(3); p. 175-185. DOI:

10.1177/0075424218783247.

Chiwandire, D. y Vincent, L. (2019). *Funding and inclusion in higher education institutions for students with disabilities*. African Journal of Disability; Vol. 8 (0), p. 336-

Clauss T. y Kesting T. (2017). How businesses should govern knowledge-intensive collaborations with universities: An empirical investigation of university professors.

Industrial Marketing Management; Vol. 62; p. 185-198. DOI:

10.1016/j.indmarman.2016.09.001.

Congreso de la Unión de los Estados Unidos Mexicanos (1945). Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México. Diario Oficial, 06 de enero. Documento electrónico <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/158.pdf>

Congreso de la Unión de los Estados Unidos Mexicanos (1973). Ley orgánica de la Universidad Autónoma Metropolitana. Diario Oficial de la Federación, 17 de diciembre.

<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/157.pdf>.

Congreso del Estado de Baja California (1957). Ley Orgánica de la Universidad Autónoma del Estado de Baja California. Periódico Oficial del Estado de Baja California; No. 117, Tomo LXVIII; 28 de febrero.

http://www.congresobc.gob.mx/Parlamentarias/TomosPDF/Leyes/TOMO_VI/Ley_uabc.pdf

Congreso del Estado de Guanajuato (2007). Ley Orgánica de la Universidad de Guanajuato. Periódico Oficial del Estado de Guanajuato, No. 96; Tercera Parte; 15 de junio.

https://congresogto.s3.amazonaws.com/uploads/ley/pdf/70/LEY_ORG_NICA_D_LA_UNIVERSIDAD_DE_GUANAJUATO_FN_PO_20jul2018.pdf

Congreso del Estado de Jalisco (1994). Ley orgánica de la Universidad de Guadalajara.

Periódico Oficial del Estado de Jalisco; 16 de enero; Sección III. Documento electrónico

<http://congresoweb.congresoal.gov.mx/BibliotecaVirtual/busquedasleyes/Listadocfm#Leyes>

Congreso del Estado de Nuevo León (1971). Ley Orgánica de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Periódico Oficial del Estado de Nuevo León. 06 de junio.

http://www.hcnl.gob.mx/trabajo_legislativo/leyes/pdf/106.pdf

Congreso del Estado de Puebla (1991). Ley de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Periódico Oficial del Estado de Puebla. No. 33, segunda sección, Tomo CCXLIV; martes 23 de abril.

http://www.congresopuebla.gob.mx/index.php?option=com_docmanytask=cat_vewygid=25yItemid=485ylimitstart=130

Congreso del Estado de Yucatán (1984). Ley orgánica de la Universidad Autónoma de Yucatán. Diario Oficial del Estado de Yucatán; viernes 31 de agosto. Documento electrónico

<http://www.abogadogeneral.uady.mx/legislacionuniv.html>

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917). Diario Oficial del Gobierno Provisional de la República Mexicana, No. 30, Tomo V, 4ta Época; lunes 5 de febrero.

<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum.htm>

Contreras, P., Jiménez, J., Browne, R. y Oliva-Figueroa, I. (2020). Interfaces universidad - sociedad en la prospectiva transdisciplinaria: Comunicación Social y Discurso Institucional-web asociado a la organización del conocimiento en Universidades en

Chile. ALPHA: Revista de Artes, Letras y Filosofía, 1(50), 195-208.

<https://doi.org/10.32735/S0718-2201202000050791>

Cortina, A. y Conill, J. (2000). *El sentido de las profesiones*. España: Verbo Divino.

Culp, B. (2016). Social justice and the future of higher education kinesiology. *Quest*, Vol. 68(3); p. 271-283. DOI:10.1080/00336297.2016.1180308

Dalton E.M.; Lyner-Cleophas, M.; Ferguson B.T. y McKenzie J. (2019). Inclusion, universal design and universal design for learning in higher education: South Africa and the United States. *African Journal of Disability*, Vol. 8(0); p. 1-7.
<https://doi.org/10.4102/ajod.v8i0.519>

De Kadt, E. (2019). Promoting social justice in teaching and learning in higher education through professional development. *Teaching in Higher Education*, DOI: 10.1080/13562517.2019.1617685.

De Manuel Jerez, E., y Donadei, M. (2018). La extensión universitaria como dinamizadora de la función social compleja de la universidad. *Estoa. Revista De La Facultad De Arquitectura y Urbanismo De La Universidad De Cuenca*, 7(14), 115–127.
<https://doi.org/10.18537/est.v007.n014.a09>

Días D. (2015). Has massification of higher education led to more equity? Clues to a reflection on Portuguese education arena. *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 19 (2); p. 103-120. DOI: 10.1080/13603116.2013.788221.

Díez Gutiérrez, E. J. (2018). Universidad e investigación para el bien común: la función social de la Universidad. *Aula Abierta*, 47(4), 395-402.
<https://doi.org/10.17811/rifie.47.4.2018.395-402>

Dollinger, M. y Mercer-Mapstone, L. (2019). What's in a name? Unpacking students' roles in higher education through neoliberal and social justice lenses. *Teaching y Learning Inquiry*, Vol. 7(2); p. 73-89. DOI: 10.20343/teach learn i nq u.7 .2.5

- Dominguez-Whitehead, Y. (2016). Conceptualising food research in higher education as a matter of social justice: philosophical, methodological and ethical considerations. *Cambridge Journal of Education*, Vol. 47(4); p. 551-565. DOI:10.1080/0305764x.2016.1216087.
- Downing, L. (2017). The emerging equity evaluation landscape in higher education. *Evaluation Journal of Australasia*, Vol. 17(1); p. 19-29. DOI: 10.1177/1035719X1701700104.
- Drago, C.C.; Espejo, L.R. y González-Monteaudo, J. (2015). ¿Qué significa ser profesor universitario? Un enfoque a través de declaraciones de filosofía de enseñanza aprendizaje. *Docencia Universitaria*; Vol. 16; p. 87-102.
- Dwyer R.E. (2018). *Credit, debt and inequality*. *Annual Review of Sociology*, Vol. 44; p. 7.1-7.25.
- Eaton, C.; Howell, S.T. y Yannelis, C. (2020). When investor incentives and consumer interests diverge: private equity in higher education. *The Review of Financial Studies*, Vol. 33(9); p. 4024-4060. <https://doi.org/10.1093/rfs/hhz129>
- Etzkowitz, H. (2003a). Research groups as 'quasi-firms': The invention of the entrepreneurial university. *Research Policy*; Vol. 32 (1); p. 109-121. DOI: 10.1016/S0048-7333(02)00009-4.
- Etzkowitz, H. (2003b). Innovation in innovation: The Triple Helix of university-industry government relations. *Social Science Information*; Vol. 42 (3); p. 293-337. DOI: 10.1177/05390184030423002.
- Etzkowitz, H y Leydesdorff, L. (2000). The dynamics of innovation: from national systems and "mode 2" to a triple helix of university-industry-government relations. *Research Policy*; Vol. 29 (2); p. 109-123. DOI: 10.1016/S0048-7333(99)00055-4.
- Etzkowitz, H., Webster, A., Gebhardt, C. y Terra, B.R.C. (2000). The future of the

university and the university of the future: Evolution of ivory tower to entrepreneurial paradigm. *Research Policy*; Vol. 29 (2); p. 313-330. DOI: 10.1016/S00487333(99)00069-4.

Evans, L. (2015a). A changing role for university professors? Professorial academic leadership as it is perceived by 'the led'. *British Educational Research Journal*; Vol. 41 (4); p. 666-685. DOI: 10.1002/berj.3163.

Evans, L. (2015b). University professors as academic leaders. *Educational Management Administration y Leadership*; Vol. 45(1), 123-140. DOI:10.1177/1741143215578449.

Ferreira, M. M., Avitabile, C., Botero Álvarez, J., Haimovich, F., y Urzua, S. (Eds.). (2017). *At a crossroads: Higher education in Latin America and the Caribbean*. World Bank Group. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/26489>

Fomin, A. (2019). Triple helix as a social and legal phenomenon of regional innovative development: On the example of the penza region as an average subject of the russian federation. *Lexonomica*, 11(2), 175-194. <https://doi.org/10.18690/lexonomica.11.2.175-194.2019>

Formoso Mieres, A. A., Ramírez Escalona, T. y Sarduy Quintanilla, A. (2019). La relación Universidad-Sociedad en la formación integral de los estudiantes. El caso de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación. *Revista Conrado*, 15(67), 24-31. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

Fundora, N.G.; Caram, L.T.; Zabala, A.M.; Díaz, E. y Díaz, D. (2019). La transversalidad del enfoque de equidad en la Educación Superior: la experiencia de la política institucional de FLACSO-Cuba. *Revista Cubana de Educación Superior*, Vol. 38 (2); p.100-120.

Gaceta Universitaria (2006). *Incrementa la universidad su oferta educativa*. 18 de

noviembre, No. 177; pág. 12.

<http://gaceta.uabc.mx/index.php/gacetasismpresas/gaceta-177>

Gair, S. y Baglow, L. (2018). Social justice in a tertiary education context: Do we practice what we preach? *Education, Citizenship and Social Justice*, vol. 13(3); p. 207-216.

DOI: 10.1177/1746197918793059.

Gaponova, O. S., Smeltsova, S. V. y Chilipenok, Y. Yu. (2020). Integration of higher education institutions to address the challenges of regional socio-economic development.

Economy of Region, 16(4), 1147-1161. <https://doi.org/10.17059/ekon.reg.2020-4-10>

Garces, L.M. (2020). The false notion of “race-neutrality”: how legal battles in higher education undermine racial equity. *Change: The Magazine of Higher Learning*, Vol. 52(2); p. 51-55.

García A.L y Saiz N.M. (2007). *Diccionario de valores, virtudes y vicios*. México: Editorial Trillas.

García, C.M.; Maya, M.G.; Pernas, A.I.; Bert, V.J. y Juárez, R.B. (2016). La tutoría con enfoque inclusivo desde la universidad para estudiantes con discapacidad visual.

Revista Cubana de Educación Superior; Número 3; p. 148-160.

García, C. N. (2019). Jóvenes y ciencias sociales: rediscutir el papel de las universidades. *Revista Letral*, 21 (1), 58-64. <https://doi.org/10.30827/rl.v0i21.8102>

García de Fanelli, A., y Adrogué, C. (2019). Equidad en el acceso y la graduación en la Educación Superior: Reflexiones desde el Cono Sur. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Vol. 27(96); p. 1-38. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3843>

García-Merino, J.D.; Urionabarrenetxea, S. y Bañales-Mallo, A. (2016). Cambios en metodologías docentes y de evaluación: ¿Mejoran el rendimiento del alumnado universitario? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*; Vol. 18(3); p. 1-18. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/691>.

- García-Vita, M. del M., Medina-García, M., Polo Amashta, G. P., y Higuera-Rodríguez, L. (2021). Socio-educational factors to promote educational inclusion in higher education. A question of student achievement. *Education Sciences*, 11(3), 123. <https://doi.org/10.3390/educsci11030123>
- George Reyes, C. E. (2019). Methodological strategy to develop the state of the art as a product of educative research. *Praxis Educativa*, 23(3), 1-14. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2019-230307>
- Glater, J.D. (2016). Debt, merit, and equity in higher education access. *Law and Contemporary Problems*, Vol. 79(3); p. 89-113.
- Gonzalbo A.P. (2011). *El virreinato y el nuevo orden*. En Escalante G.P., Gonzalbo A.P., Tanck E.D., Staples A., Loyo E., Greaves L.C. y Vázquez J.Z. (Edits.). *Historia mínima ilustrada. La educación en México*. México: El Colegio de México.
- González-Campo, C. H., Vázquez Rivera, O. I., y Cifuentes-Madrid, J. H. (2020). Efecto del Seguimiento a la Gestión Estratégica sobre las Funciones Sustantivas en las Instituciones de Educación Superior en Colombia. *Cuadernos de Administración*, 33. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.cao33.esge>
- Goodchild, A. (2017). Part-time students in transition: supporting a successful start to higher education. *Journal of Further and Higher Education*, Vol. 43 (6); p. 774-787. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1404560>
- Gottardello D. y Karabag S.F. (2020). Ideal and actual roles of university professors in academic integrity management: a comparative study. *Studies in Higher Education*. DOI: 10.1080/03075079.2020.1767051
- GUNI: Global University Network for Innovation (2017). *Higher education in the world 6. Towards a socially responsible university: balancing the global with the local*. Girona: GUNI. retomado de:

<http://www.guninetwork.org/report/highereducation-world-6>.

Hayward, F.M. y Karim, R. (2019). The struggle for higher education gender equity policy in Afghanistan: Obstacles, challenges, and achievements. *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 27(139); p. 1-25. DOI: 10.14507/epaa.27.3036.

Hernandez, P. y Dunlap, D.M. (2012). TEN para crecer: successful higher education strategies used by Latina students. En Basit, T.N. y Tomlinson S. (edits.). *Social inclusion and higher education*. Cap. Diez; p. 215-236. Inglaterra: Bristol University Press.

Hillman, N. y Corral, D. (2017). The Equity Implications of Paying for Performance in Higher Education. *American Behavior Scientist*, Vol. 61(14); p. 1757-1772. <https://doi.org/10.1177/0002764217744834>.

Hu, L., Chen, J., y Zhou, L. (2018). The effect of Triple helix and innovative local community on the sustainable entrepreneurship in resource dependent region of China. 2018 IEEE International Symposium on Innovation and Entrepreneurship (TEMS-ISIE), 1-10. <https://doi.org/10.1109/TEMS-ISIE.2018.8478614>

Hurtado de Mendoza B.J. (2015). Entrevista sobre la historia de la EINGV. Registrada en video y realizada el 29 de septiembre, en el Centro de Estudios sobre la Universidad. Mexicali, Baja California. Documento resguardado en la Escuela de Ingeniería y Negocios, Guadalupe Victoria, UABC.

Ishizaka, A., Pickernell, D., Huang, S. y Senyard, J. M. (2020). Examining knowledge transfer activities in UK universities: Advocating a PROMETHEE-based approach. *International Journal of Entrepreneurial Behavior y Research*, 26(6), 1389-1409. <https://doi.org/10.1108/IJEER-01-2020-0028>

Jahan S. (2017). *Human development report 2016. Human development for everyone*. United Nations Development Programme (UNDP).

http://hdr.undp.org/sites/default/files/2016_human_development_report.pdf.

- Jarpa, A.C. (2017). Differentiated pedagogy in higher education: imbrications between equity and educational segmentation in "first generation" students. *Revista Académica de la Universidad Católica del Maule*. Número 53; p. 9-31. DOI: 10.29035/ucmaule.53.9.
- Jia, Q. y Ericson, D.P. (2017). Equity and access to higher education in China: Lessons from Hunan province for university admissions policy. *International Journal of Educational Development*, Vol. 52; p. 97-110. DOI: 10.1016/j.ijedudev.2016.10.011.
- Joshi, K.M. y Ahir, K.V. (2019). Higher education in India: Issues related to access, equity, efficiency, quality, and internationalization. *Academia (Grecia)*, Vol. 2019 (14); p. 71-91.
- Karorsa, D.L. y Polka, W.S. (2015). The Equity-Quality Dilemma of Higher Education Expansion: A Goal-Oriented Planning Approach for Maintaining High Quality Standards in Ethiopia. *Educational Planning*, Vol. 22(3); p. 19-35.
- Kerr, C. (1991). *The great transformation in higher education, 1960-1980*. USA: State University of New York Press.
- Klaasen, J.S. (2020). Socially just pedagogies and social justice: The intersection of teaching ethics at higher education level and social justice. *HTS Teologiese Studies / Theological Studies*, vol. 76(1), p. 1-7.
<https://doi.org/10.4102/hts.v76i1.5818>.
- Kobaissi, A. (2015). The experiences of successful higher education latino administrators and educational leaders in selected Western United States Community Colleges. ProQuest LLC, Ed.D. Tesis, University of Southern California. 106 pp.
- Krishnamoorthi, R. y Kaissi, B. (2020). The college transparency act: strengthening

transparency, equity, and student success in american higher education. Harvard Journal on Legislation, Vol. 57; p. 1-25.

Krsmanovic, M.; King, K.P. y Sabina, L.L. (2018). Where is the equity? Different states, different hurdles and rules for international students: Affordability of and access to U.S. higher education for international students. Documento presentado en la Commission for International Adult Education, de la American Association for Adult and Continuing Education (AAACE); Septiembre 30; p. 1-12.

Lai H.M., Hsiaob Y.L. y Hsieh P.J. (2018). The role of motivation, ability, and opportunity in university teachers' continuance use intention for flipped teaching. Computers y Education; Vol. 124; p. 37-50. DOI: 10.1016/j.compedu.2018.05.013.

Larracilla-Salazar, N.; Peña-Osorio, I.Y. y Molchanova, V.S. (2019). Education and financial inclusion. An empirical study in students of higher education. European Journal of Contemporary Education, Vol. 8(4); p. 810-818.

Latorre C.L.; González L.E. y Espinoza O. (2009). *Equidad en educación superior. Análisis de las políticas públicas de la concertación*. Fundación Equitas. Santiago de Chile: Editorial Catalonia.

Lawyer, G. (2019). The dangers of separating social justice from multicultural education: Applications in higher education. International Journal of Multicultural Education, Vol. 20 (1); p. 86-101. DOI: 10.18251/ijme.v20i1.1538.

Leišytė, L. y Fochler, M. (2018). Topical collection of the Triple Helix Journal: Agents of change in university-industry-government-society relationships. Triple Helix, 5(1), 10, s40604-018-0056-6. <https://doi.org/10.1186/s40604-018-0056-6>

Lemaitre M.J. (2005). *Equidad en la educación superior: un concepto complejo*. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 3 (2): p. 70-79.

- Lerma, J.H. (2017). El profesor universitario. *Revista Panamericana de Pedagogía Saberes y Quehaceres del Pedagogo*; No. 24; p. 15-64.
- Ley General de Educación (1929). *Diario Oficial de la Federación*, 13 de julio. Documento electrónico recuperado de :
http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137_190118.pdf
- Li, I.W.; Mahuteau, S.; Dockery, A.M. y Junankar, P.N. (2017). Equity in higher education and graduate labour market outcomes in Australia. *Journal of Higher Education Policy and Management*, Vol. 39 (6); p. 625-641, DOI:
10.1080/1360080X.2017.1377966
- Li, I.W. y Carroll, D.R. (2020). Factors influencing dropout and academic performance: an Australian higher education equity perspective. *Journal of Higher Education Policy and Management*, Vol. 42(1); p. 14-30. DOI: 10.1080/1360080X.2019.1649993
- Lopez-Frances, I.; Viana-Orta, M.I. y Sanchez-Sanchez, B. (2016). Gender equity in higher education: a solved problem? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol. 19(2); p. 349-362. DOI:
10.6018/reifop.19.2.211531.
- Loyo E. (2011). La educación del pueblo. En Escalante G.P., Gonzalbo A.P., Tanck E.D., Staples A., Loyo E., Greaves L.C. y Vázquez J.Z. (Edits.). *Historia mínima ilustrada. La educación en México*. México: El Colegio de México.
- Luić, L. y Boras, D. (2010). Strategic planning of the integrated business and information system - A precondition for successful higher education management. *Proceedings of the International Conference on Information Technology Interfaces*; No. 5546412; p. 489-494.
- Luster, R., Cooper, H. A., Aikman, G., Sanders, K., Jacobs, G., y Tierney, R. (2021).

- Relational leadership: Perspectives of key constructs on diversity, inclusion, and social equity in higher education. *Journal of Leadership Studies*, 15(1), 57-62.
<https://doi.org/10.1002/jls.21734>
- Lyons, S., Hinds, F., y Poggio, J. (2021). Evolution of equity perspectives on higher education admissions testing: A call for increased critical consciousness. *Educational Measurement: Issues and Practice*, emip.12458. <https://doi.org/10.1111/emip.12458>
- Marmolejo F. (2016). SABER-Systems Approach for Better Education Results. Tertiary education. What matter most for tertiary education a framework paper. Serie: SABER Working Papers, No. 11. World Bank Group.
http://wgfiles.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/supporting_doc/Background TED/SABER_Tertiary_%20Framework.pdf.
- Marnelle, U. (2008). Tips for a more successful higher education-consultancy relationship. *Diverse: Issues in Higher Education*; Vol. 25(6); p.18-18.
- Marshall, V.L. (2015). An exploration of global leadership practices implemented by successful higher education faculty members. Lamar University - Beaumont, ProQuest Dissertations Publishing, 2015. 10110329.
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum qualitative social research*, 1(2).
<http://www.qualitativeresearch.net/index.php/fqs/article/view/1089/2385>
- McCowan, T. (2016). Three dimensions of equity of access to higher education. *Compare-A Journal of Comparative and International Education*, vol. 46 (4); p. 645-665. DOI: 10.1080/03057925.2015.1043237.
- McWhirter, E. H. y McWha-Hermann, I. (2021). Social justice and career development: Progress, problems, and possibilities. *Journal of Vocational Behavior*, 126, 103492.
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103492>
- Mejía, Z.S. (2019). Diversidad funcional e inclusión en Instituciones de Educación

- Superior (IES) en Medellín. Interdisciplinaria: Revista de Psicología y Ciencias Afines, Vol. 36(2); p. 151-164. DOI: 10.16888/interd.2019.36.2.10.
- Min, M., Lee, H., Hodge, C. y Croxton, N. (2021). What empowers teachers to become social justice-oriented change agents? Influential factors on teacher agency toward culturally responsive teaching. *Education and Urban Society*, 001312452110275. <https://doi.org/10.1177/00131245211027511>
- Mitra S. (2012). *El futuro del aprendizaje. Re-emplazando al docente: Enseñar y aprender en el S. XXI*. Conferencia realizada en Montevideo en la Alianza Cultural Uruguay Estados Unidos. Documento digital publicado el 19 de octubre de 2012 y consultado el 23 de noviembre de 2017. <https://youtu.be/SwFFiMN-rgl>.
- Moreno-Olivos, T. (2019). Social competences in university teachers. *Revista de la Facultad de Medicina*; Vol. 67 (4); p. 509-513. DOI: <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v67n4.62329>.
- Muhr, T. (2016). Equity of access to higher education in the context of South–South cooperation in Latin America: a pluri-scalar analysis. *Higher Education*, Vol. 72 (4); p. 557-571. DOI: 10.1007/s10734-016-0017-9.
- Mungaray L.A. (2015). Entrevista sobre la historia de la EINGV. Registrada en video y realizada el 29 de septiembre, en el Centro de Estudios sobre la Universidad. Mexicali, Baja California. Documento resguardado en la Escuela de Ingeniería y Negocios, Guadalupe Victoria, UABC.
- Mungaray L.A., Ocegueda H.J. y Moctezuma P. (2006). *Demanda de educación superior y especialización económica en Baja California*. *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXXV (139); p. 31-48.
- Naidoo, N. y Matthews, R. (2021). Learner engagement as social justice practice in

undergraduate emergency care education: An exploration of expectations, impediments and enablers for academic success. *African Journal of Health Professions Education*, 13(1), 59. <https://doi.org/10.7196/AJHPE.2021.v13i1.1223>

Najmanovich D. (2017). *El sujeto complejo: La condición humana en la era de la red*.

Utopía y Praxis Latinoamericana; Vol. 22, No. 78; p. 25-48.

Nazar R., Chaudhry I.S., Ali S. y Faheem M. (2018). *Role of quality education for sustainable development goals (SDGS)*. *PEOPLE: International Journal of Social Sciences*, Vol. 4 (2); p. 486-501.

Nimer, M., y Çelik, Ç. (2020). Social justice or 'human capital' development through higher education: Experiences of scholarship students in Lebanon. *International Studies in Sociology of Education*, 29(4), 366-384.

<https://doi.org/10.1080/09620214.2019.1672574>

Nodine T.R. (2015). *How did we get here? A brief history of competency-based higher education in the United States*. *Competency-based Education*, Vol.1; p. 5-11.

Nomkhosi, X.G.; Nhari, S.R.; Alcock, A. y Cavanagh, M. (2018). A student-centred approach: a qualitative exploration of how students experience access and success in a South African University of Technology, *Higher Education Research y Development*, DOI: 10.1080/07294360.2018.1473844

Nunes Gimenez, A. M. y Machado Bonacelli, M. B. (2021). A terminological study about university-society relations: Third mission, socioeconomic surroundings and the evolution of the role of academia. *Revista Tecnologia e Sociedade*, 17(46), 1. <https://doi.org/10.3895/rts.v17n46.11641>

Nwuneli, N., Sarabhai K., Mejía A., Alhendawi A. y Eom J. (2017). *Measuring global citizenship education. A collection of practices and tools*. USA: Center for Universal Education at the Brookings Institution/UNESCO.

- Nyström, A.S.; Jackson, C. y Karlsson, S.M. (2019) What counts as success?
 Constructions of achievement in prestigious higher education programmes.
 Research Papers in Education, Vol. 34 (4); p.465-482.
 DOI:10.1080/02671522.2018.1452964
- OECD (2017). *Education at a glance 2017. OECD Indicators*. París: OECD Publishing.
<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en>
- OECD (2009). *Higher Education to 2030: Globalisation*. París: OECD Publishing.
- Olsson, A. K., Bernhard, I., Arvemo, T., y Lundh Snis, U. (2021). A conceptual model for
 university-society research collaboration facilitating societal impact for local
 innovation. *European Journal of Innovation Management*, 24(4), 1335-1353.
<https://doi.org/10.1108/EJIM-04-2020-0159>
- Oonk, C., Gulikers, J. T. M., den Brok, P. J., Wesselink, R., Beers, P.-J., y Mulder, M.
 (2020). Teachers as brokers: Adding a university-society perspective to higher education
 teacher competence profiles. *Higher Education*, 80(4), 701-718.
<https://doi.org/10.1007/s10734-020-00510-9>
- Pabón Serrano, O. M., Díaz Contreras, G. A., y Mantilla Contreras, M. A. (2020). Educación
 superior en clave digital: Una apuesta de la Universidad Santo Tomás para articular sus
 funciones sustantivas y fortalecer la formación integral. *Revista Temas*, 14, 125-131.
<https://doi.org/10.15332/rt.v0i14.2463>
- Padilla-López, A., Guillén-Ojeda, G., Galindo-Aldana, G. y Vázquez-Espinoza, A. (2020).
 Interdisciplinary training of psychologist in rural context. En G.J. Rich, A. Padilla-López, L.
 Ebersöhn, J. Taylor y S. Morrissey (Eds.). *Teaching psychology around the world*, Vol. 5;
 Cap. Dos, p. 6-18. United Kingdom: Cambridge Scholars Publishing.
- Padilla-López, A. (2016). *Informe de Actividades y Estado Financiero de la EINGV*.
Informe de cierre periodo 2006-2016. Universidad Autónoma de Baja California.

<http://eingv.uabc.mx/>.

- Padilla-López, A. (2014). *Modelo de Aprendizaje Interdisciplinario para el Fomento del Desarrollo Económico*. Ponencia presentada en el 2do Congreso Internacional de Desarrollo Empresarial. Mérida, Yucatán; México. 05 de noviembre.
- Padilla-López, A., Preciado, A., Fulquez-Castro, S., Galindo-Aldana, G., Vázquez-Espinoza, A., Loreto-Mada, G. y Castro, R. (2014). *A competence-model for interdisciplinary learning in psychology*. Ponencia presentada en el 6th International Conference on Psychology Education; Flagstaff, Arizaona, USA. 05 de Agosto.
- Partington, A. (2019). Learner or consumer? Market-led higher education, diversity, inclusion, and equality. *Research in Educational Administration y Leadership*, Vol. 4 (3); p. 527-552.
- Patfield, S., Gore, J. y Weaver, N. (2021). On 'being first': The case for first-generation status in Australian higher education equity policy. *The Australian Educational Researcher*. <https://doi.org/10.1007/s13384-020-00428-2>
- Paz Enrique, L. E., Hernández Alfonso, E. A., y Van de Water, H. (2016). Los retos de la Educación Superior en el Siglo XXI. *Revista Conrado [seriada en línea]*, 12 (55). pp. 17-24. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/>
- Pennington, Ch.R.; Bates, E.; Kaye, L.K. y Bolam, L.T. (2017). Transitioning in higher education: an exploration of psychological and contextual factors affecting student satisfaction. *Journal of Further and Higher Education*, Vol. 42(5). p. 596-607.
- Pérez-Cazares M. E. (2017). La vinculación universitaria con las empresas. *Perspectiva Empresarial*; Vol. 4 (2); p. 37-46. DOI: 10.16967/rpe.v4n2a4.
- Phuong, A.E.; Nguyen, J. y Marie, D. (2017). Evaluating an Adaptive Equity-Oriented Pedagogy: A Study of Its Impacts in Higher Education. *Journal of Effective Teaching*, Vol. 17(2); p. 5-44.

- Pitman, T.; Edwards, D.; Zhang, L.-Ch.; et al. (2020). Constructing a ranking of higher education institutions based on equity: is it possible or desirable? *Higher Education*, Vol. 80 (4); p. 605-624. DOI: 10.1007/s10734-019-00487-0.
- Porter M.E., Stern S. y Green M. (2017). *Índice de progreso social 2017*. USA: Social Progress Imperative.
<https://www2.deloitte.com/mx/es/pages/about-deloitte/articles/indice-de-progreso-social-2017.html>.
- Possletts J.R. y Grodsky E. (2017). *Graduate education and social stratification*. *Annual Review of Sociology*, Vol. 43; p. 353–378. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-081715-074324>.
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (2019). *Informe de Desarrollo Humano Municipal 2010–2015 Transformando México desde lo local*. México. Editorial Offset Santiago S.A. de C.V.
<https://www.mx.undp.org/content/mexico/es/home/library/poverty/informe-de-desarrollo-humano-municipal-2010-2015--transformando-.html>
- Prystowsky, R.J. (2018). A Systemically Collaborative Approach to Achieving Equity in Higher Education. *Metropolitan Universities*, Vol. 29(1); p. 93-102.
- Purnastuti, L. y Ekalzzaty, R. (2016). Access and Equity in Higher Education in Indonesia: A Review from the Periphery. En Shah, M.; Bennett, A. y Southgate, E. (Edits.). *Widening Higher Education Participation. A Global Perspective*. Capítulo 8; p. 119-134. USA: Chandos Publishing. DOI: 10.1016/B978-0-08-1002131.00008-1.
- Puttaswamaiah S. (2013). Higher education in India: emerging issues of equity and finance. Puttaswamaiah, Sanjeevaiah (2013), "Higher Education in India: Emerging Issues of Equity and Finance," *Psychosociological Issues in Human Resource*

Management 1(2); p. 70-86. <https://addletonacademicpublishers.com/contents/pihrm/224-volume-1-2-2013/2027-higher-education-in-india-emerging-issues-of-equity-and-finance>.

Raffaghelli, J.E. (2020). Is data literacy a catalyst of social justice? A response from nine data literacy initiatives in higher education. *Education Sciences*, Vol. 10(9); p. 1-20. DOI: 10.3390/educsci10090233.

Ramos, S.G. y Falcón, A.L. (2019). Massification, equity, higher education: The universalization of Cuban higher education. *Ensaio*, Vol. 27(3); p. 291-316. DOI: 10.1590/S0104-40362019002701783

Rangel G.A. (2001). *La educación superior en México en el siglo XX*. En Piñera R.D. (Coord.). *La educación superior en el proceso histórico de México*. Tomo I: Panorama general, épocas prehispánica y colonial. México: UABC/ANUIES.

Ricobaldi M. (2012). *La educación como fenómeno Social: mantenimiento o ruptura del papel socializador y regulador de la institución educativa*. consultado el 25 de noviembre de 2017. Rescatado en: <https://youtu.be/ketmi7uEp2Y>.

Ridell, S. (2016). Scottish higher education and social justice: tensions between data and discourse. *Scottish Educational Review*, vol. 48(1); p. 13-29.

Rockenbach, A.N. y Crandall, R.E. (2016). Faith and LGBTQ Inclusion: Navigating the complexities of the campus spiritual climate in christian higher education. *Christian Higher Education*, Vol. 15 (1-2); p. 62-71.

Rodriguez, A. J., Ciftci, A., Howell, K., Kokini, K., Wright, B., y Nikalje, A. (2021). Promoting equity, diversity and social justice through faculty-led transformative projects. *Innovative Higher Education*. <https://doi.org/10.1007/s10755-021-09560-y>

Rodríguez G.R. (2018). *Dos décadas del proceso de Bolonia*. *Revista Mexicana de*

Investigación Educativa, Vol. 23 (76); p. 7-14.

- Rodríguez G.R. (2015). *La configuración del sistema de educación superior en México: Avances y desafíos*. En Guevara N.G. y Backhoff E.E. (Coords.). Las transformaciones del sistema educativo en México, 2013-2018. México: Fondo de Cultura Económica- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Rogers, B.E.; Taylor, J. y Rose, J. (2019). Perceptions and experiences of diversity and inclusion of outdoor educators in higher education. *Journal of Outdoor Recreation, Education, and Leadership* 2019, Vol. 11, No. 2, pp. 134–150.
<https://doi.org/10.18666/JOREL-2019-V11-I2-8997>
- Sá, M.J. (2020). 'The secret to success'. Becoming a successful student in a fast changing higher education environment, *European Journal of Higher Education*, p.1-17. DOI: 10.1080/21568235.2020.1777445
- Sala, I., y Sobrero, M. (2021). Games of policy and practice: Multi-level dynamics and the role of universities in knowledge transfer processes. *The Journal of Technology Transfer*, 46(4), 866-906. <https://doi.org/10.1007/s10961-020-09806-5>
- Sánchez F., Quirós M., Reverón C. y Rodríguez A. (2002). *Equidad social en el acceso y permanencia en la universidad pública determinantes y factores asociados*. Documentos CEDE, 2002-16, Facultad de Economía, Universidad de los Andes.
https://economia.uniandes.edu.co/components/com_booklibrary/ebooks/D200216.PDF
- Sánchez-Santamaría J. y Ballester V.M. (2014). *Desarrollando el éxito educativo para todos: reflexiones, propuestas y retos conceptuales en torno a la equidad educativa*. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 12 (2); p. 85-104.
- Santelices, M. V., Horn, C., y Catalán, X. (2019). Institution-level admissions initiatives in

- Chile: enhancing equity in higher education? *Studies in Higher Education*, vol. 44 (4); p. 733-761. DOI:10.1080/03075079.2017.1398722
- Santiviago, C.; Couchet, M.M.; Sosa, C.A. y Passarinil, J. (2017). El aporte del PROGRESA al desafío de la inclusión efectiva en la educación superior en Uruguay. *Revista Cubana de Educación Superior*. Vol. 2; p. 41-50.
- Schmelkes S. (2009). *Equidad, diversidad, interculturalidad: las rupturas necesarias*. En Marchesi A., Tedesco J.C. y Coll C. (Coords.). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Serie: Reformas educativas. p. 47-56. España: OEI. Documento electrónico
https://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=4
- Sengupta, A. y Ray, A. S. (2017). University research and knowledge transfer: A dynamic view of ambidexterity in british universities. *Research Policy*, 46(5), 881-897.
<https://doi.org/10.1016/j.respol.2017.03.008>
- Serpa, G. R., y Falcón, A. L. (2019). Masificación, equidad, educación superior: La universalización de la educación superior cubana. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 27(103), 291-316. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362019002701783>
- Silva-Laya, M. (2020). La dimensión pedagógica de la equidad en educación superior. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Vol. 28(46); p. 1-30.
<https://doi.org/10.14507/epaa.28.5039>
- Silva-Laya M. (2014). *Equidad en la educación superior mexicana: el reto persistente*. *Universidades*, No.59, enero-marzo; p. 23-35
- Silva-Laya M. (2012). *Equidad en la educación superior en México: La necesidad de un nuevo concepto y nuevas políticas*. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Vol. 20 (4); p. 1-24.
- Skorton D.J. y Bear A. (2018, Edits.). *The integration of the humanities and arts with*

sciences, engineering, and medicine in higher education: Branches from the same tree. USA: The National Academy Press.

Solomon, A.D. (2016). Social responsiveness of higher education: access, equity and social justice. *Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities*, Vol. VIII (4); p.181-193. DOI: <https://dx.doi.org/10.21659/rupkatha.v8n4.20>.

Sosa, C. A.; Íñigo, B.E. y Martín, S.E. (2016). La dimensión social de la pertinencia como complemento sustancial en el logro de la equidad en la educación superior. *Revista Cubana de Educación Superior*; número 1; p. 30-40.

Stanfield J. (2008). *The secret history of higher education in the USA*. *Economic Affairs*, Vol. 28 (1); p.79.

Sumida, H.E. y Abeita, S. (2018). Indigenous teachers and learners: higher education and social justice. *Anthropology y Education Quarterly*, Vol. 49(2); p. 201-209. DOI:10.1111/aeq.12239.

Taylor, A. y Shallish, L. (2019). The logic of bio-meritocracy in the promotion of higher education equity. *Disability y Society*, Vol. 34(7-8); p. 1200-1223. DOI: 10.1080/09687599.2019.1613962

Taylor P.G. (1999). *Making sense of academic life. Academics, universities and change*. Gran Bretaña: Open University Press/ Society for Research into Higher Education.

Tenorio, E.S. y Ramírez-Burgos, M. J. (2016). Experiencia de inclusión en educación superior de estudiantes en situación de discapacidad sensorial. *Educación y Educadores*, Vol. 19(1); p. 9-28. DOI: 10.5294/edu.2016.19.1.1.

Terrana, M. y Grills, C. (2001). Wanted: Successful higher education managers. *Business Officer*, Vol. 34 (8); p. 40-43.

Thomas, L. (2011). Engaging students to improve retention and success. En Thomas, L. y Tight, M. (Edits.) *Institutional transformation to engage a diverse*

- Student body; Cap. 2, p. 41-55; Serie: international perspectives on higher Education research, Vol. 6. USA: Emerald Group Publishing Limited,
- Tierney, W.G. (2018). Globalization, international rankings, and the American model: A reassessment. Higher Education Forum, Vol. 6; p. 1-18.
- UNESCO (2016). Textos fundamentales. París: UNESCO.
- UNESCO (2015). Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial? Francia: Ediciones UNESCO.
- Universidad Autónoma de Baja California (2019a). Encuesta anual de ambiente organizacional 2018. Cuadernos de Planeación y Desarrollo Institucional 2019. México: Universidad Autónoma de Baja California.
<http://www.uabc.mx/planeacion/cuadernos/EAAO2018.pdf>
- Universidad Autónoma de Baja California (2019b). Reglamento de Becas de la Universidad Autónoma de Baja California. Gaceta Universitaria, No. 423; 26 de agosto.
http://sriagral.uabc.mx/Externos/AbogadoGeneral/Reglamentos/ReglamentosInstitucionales/02_REGL_BECAS.pdf
- Universidad Autónoma de Baja California (2019c). Acuerdo que establece la integración y funcionamiento de los comités de prevención y atención de la violencia de género en la Universidad Autónoma de Baja California. Gaceta Universitaria, No. 430; 02 de diciembre.
http://sriagral.uabc.mx/Externos/AbogadoGeneral/Acuerdos/Rector/50_AcuerdoViolenciaGenero.pdf.
- Universidad Autónoma de Baja California (2018a). Modelo educativo de la UABC. Cuadernos de Planeación y Desarrollo Institucional 2018. México: Universidad Autónoma de Baja California.

<http://www.uabc.mx/planeacion/cuadernos/ModeloEducativodelaUABC2018.pdf>

Universidad Autónoma de Baja California (2018b). Encuesta anual de ambiente organizacional 2017. Cuadernos de Planeación y Desarrollo Institucional 2018. México: Universidad Autónoma de Baja California.

<http://www.uabc.mx/planeacion/cuadernos/EAAO2017.pdf>

Universidad Autónoma de Baja California (2017a). *Estatuto General de la Universidad Autónoma de Baja California*. Gaceta Universitaria, No. 389; 04 de diciembre. http://sriagral.uabc.mx/Externos/AbogadoGeneral/Reglamentos/Estatutos/02_EstatutoGeneralUABC_15-11-2017.pdf

Universidad Autónoma de Baja California (2017b). Encuesta anual de ambiente organizacional 2016. Cuadernos de Planeación y Desarrollo Institucional 2017. México: Universidad Autónoma de Baja California.

<http://www.uabc.mx/planeacion/cuadernos/EAAO2016.pdf>

Universidad Autónoma de Baja California (2016a). *Estatuto Escolar de la Universidad Autónoma de Baja California*. Gaceta Universitaria, No. 354; 01 de febrero.

Universidad Autónoma de Baja California (2016b). Acuerdo que Establece el Código de Ética de la Universidad Autónoma de Baja California.

http://sriagral.uabc.mx/Externos/AbogadoGeneral/Acuerdos/Rector/41_CodigoEtica.pdf.

Universidad Autónoma de Baja California (2015). Estatuto Orgánico del Tribunal Universitario de la Universidad Autónoma de Baja California. Gaceta Universitaria, No. 351; 09 de noviembre. http://sriagral.uabc.mx/Externos/AbogadoGeneral/Reglamentos/Estatutos/04_EstatutoOrgTribUni.pdf

Universidad Autónoma de Baja California (2014). *Estatuto del Personal Académicos de la Universidad Autónoma de Baja California*. Gaceta Universitaria, No. 331; 12 de

octubre.

Universidad Autónoma de Baja California (2013). Acuerdo que establece las disposiciones complementarias del artículo 22 del estatuto escolar, para la integración y funcionamiento del comité de equidad de la Universidad Autónoma de Baja California. 5 de febrero.

http://sriagr.al.uabc.mx/Externos/AbogadoGeneral/Acuerdos/Rector/33_ComiteEquidad.pdf.

Universidad Autónoma de Baja California (2009). Reglamento interno de la Facultad de Derecho Tijuana. Gaceta Universitaria, No. 230; 06 de junio.

http://sriagr.al.uabc.mx/Externos/AbogadoGeneral/Reglamentos/ReglamentosIntUA/10_R EGL_FAC_DER_TJ.pdf.

Universidad Autónoma de Baja California (2006a). *Modelo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California*. Cuadernos de Planeación y Desarrollo Institucional, No. 4. México: Universidad Autónoma de Baja California.

Universidad Autónoma de Baja California (2006b). Reglamento de Incorporación y Revalidación de Estudios de la Universidad Autónoma de Baja California. Gaceta Universitaria, No. 170; 05 de agosto.

http://sriagr.al.uabc.mx/Externos/AbogadoGeneral/Reglamentos/ReglamentosInstitucionales/04_REGL_INCORP_ESTUD.pdf

Universidad Autónoma de Baja California (2003). Plan de Desarrollo Institucional 2003-2006. Universidad Autónoma de Baja California.

<http://www.uabc.mx/planeacion/pdi/2003-2006/>

Universidad Autónoma de Nuevo León (2000). *Estatuto General de la Universidad Autónoma de Nuevo León*. 06 de septiembre. recuperado de:

http://transparencia.uanl.mx/secciones/normatividad_vigente/archivos/LyR09/03EstatutoGeneral.pdf

Universidad Autónoma de San Luis Potosí (2011a). *Decreto número 53 de la XXXIX Legislatura al Congreso del Estado libre y soberano de San Luis Potosí*. En *Compilación de la Legislación Universitaria*; 6ta edición.

[http://www.uaslp.mx/SecretariaGeneral/Documents/Normativa_Reglamentos/legslacion%206a%20Ed%20Final%20\(pag%20int\).pdf](http://www.uaslp.mx/SecretariaGeneral/Documents/Normativa_Reglamentos/legslacion%206a%20Ed%20Final%20(pag%20int).pdf)

Universidad Autónoma de San Luis Potosí (2011b). *Estatuto Orgánico de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí*. En *Compilación de la Legislación Universitaria*; 6ta edición.

[http://www.uaslp.mx/SecretariaGeneral/Documents/Normativa_Reglamentos/legslacion%206a%20Ed%20Final%20\(pag%20int\).pdf](http://www.uaslp.mx/SecretariaGeneral/Documents/Normativa_Reglamentos/legslacion%206a%20Ed%20Final%20(pag%20int).pdf)

Universidad Autónoma de Yucatán (1984). *Estatuto General de la Universidad Autónoma de Yucatán*. 21 de diciembre.

<http://www.abogadogeneral.uady.mx/legislacionuniv.html>

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (2015). *Ley orgánica de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*. Periódico Oficial del Estado de Hidalgo, Vol. 5; No. 638; 31 diciembre.

http://www.congreso-hidalgo.gob.mx/biblioteca_legislativa/Leyes/103Ley%20Organica%20de%20la%20Universidad%20Autonoma.pdf

Universidad de Guadalajara (2017). *Estatuto General de la Universidad de Guadalajara*.

<http://secgral.udg.mx/sites/archivos/normatividad/general/EG.pdf>

Universidad Nacional Autónoma de México (1962). *Estatuto General de la Universidad Nacional Autónoma de México*. 23 de octubre.

<http://www.ordenjuridico.gob.mx/Documentos/Federal/wo15528.pdf>

- Vain, P. (2012). El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas. *Revista de Educación*, 4(4); p. 37-45.
https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/83
- Valadés D. (2001). *La educación universitaria*. En Solana F., Cardiel R. y Bolaños M.R. (Coords.). *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*. Serie Educación y Pedagogía. México: Fondo de Cultura Económica.
- Valdivieso, Z.O.; González, E.S. y Ardila, H.J. (2017). Culture of entrepreneurship in higher education institutions: social inclusion strategy. *Desarrollo Gerencial*, Vol. 9 (1); p. 176-191. DOI: 10.17081/dege.9.1.2732.
- Vélez G. R., Campos V.R. y Huerta W.J. (2013). *Informe movilidad social México 2013. Imagina tu futuro*. México: Centro de Estudios Espinosa Yglesias.
<http://www.ceey.org.mx/encuesta/informe-movilidad-social-mexico-2013-imagina-tu-futuro>
- Villalobos, C., Treviño, E., Wyman, I., y Scheele, J. (2017). Social justice debate and college access in Latin America: merit or need? The role of educational institutions and states in broadening access to higher education in the region. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Vol. 25(73); p. 1-31.
<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2879>
- Watson, N. T., Rogers, K. S., Watson, K. L., y Liao-Hing Yep, C. (2018). Integrating social justice-based conflict resolution into higher education settings: Faculty, staff, and student professional development through mediation training. *Conflict Resolution Quarterly*. p. 1-12. DOI:10.1002/crq.21233.
- Wier, S.E. y Price, M.F. (2019). Identifying Paths to Successful Higher Education for Girls in the Solukhumbu District, Nepal. *Mountain Research and Development*, Vol. 39 (3); p. D1-D8. <https://doi.org/10.1659/MRD-JOURNAL-D-19-00030.1> D1

World Bank Group (2018). *World development report 2018: Learning to realize education's promise*. Washington: World Bank Group.

Ye, Y., De Moortel, K., y Crispeels, T. (2020). Network dynamics of Chinese university knowledge transfer. *The Journal of Technology Transfer*, 45(4), 1228-1254.
<https://doi.org/10.1007/s10961-019-09748-7>

Apéndice A

Relación de objetivos y conclusiones de los documentos seleccionados de las bases de datos ERIC, Elsevier (Science Direct), Clarivate (Web of Science), Wiley Online Library, Oxford University Press, Cambridge University Press

Términos de búsqueda	Documentos	Veces citado		Objetivo del documento	Conclusión del documento	
		Scopus	WoS			
Función social/función sustantiva de la educación superior	2021	Sin documentos				
		González-Campo et al.(2020)	0	0	“¿Cuál es el efecto que tiene el seguimiento a la gestión estratégica sobre las funciones sustantivas de investigación, docencia y extensión en las Instituciones de Educación Superior –IES– en Colombia? El objetivo de esta investigación es responder al interrogante...”	“... Esto permite concluir que las IES pueden centrar su gestión estratégica hacia las variables del seguimiento que lo componen, dado los impactos positivos de este proceso sobre las funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión.”
	2020	Pabón Serrano, et al.(2020)	0	0	“El siguiente artículo presenta la fundamentación normativa, epistemológica y tecnopedagógica del proceso de innovación educativa implementado por el Departamento de Humanidades de la Universidad Santo Tomás Seccional Bucaramanga...”	“...Por tal razón, la Universidad Santo Tomás Seccional Bucaramanga, desde el Departamento de Humanidades, viene fortaleciendo los ambientes virtuales de aprendizaje con dos propósitos específicos: el primero, para acompañar los procesos de investigación formativa y; el segundo, para orientar y mediar la investigación en sentido estricto...”
	2019	García (2019)	0	0	“El artículo pone en cuestión el lugar	“...Sin ser el hogar exclusivo de la

				que ocupan las universidades en la sociedad actual, cuyo orden se transforma a gran velocidad y está intrínsecamente ligado al desarrollo tecnológico...”	cultura, la universidad resulta, en medio del actual tsunami de privatizaciones, uno de los últimos hogares de lo público. No un simple refugio de la autonomía sino un lugar abierto a la reflexión y al conocimiento crítico de lo que significa vivir juntos.”
	Andrades (2019)	0	0	“El presente artículo discute la función social de la universidad venezolana en tiempos de crisis y está basado en una investigación documental acerca de la transformación de la educación universitaria surgida a partir del año 2003, considerándose como parte de ésta la Ley de Servicio Comunitario vigente desde el 2005 y el rol que juega el docente en este sentido...”	“...Los resultados apuntan que las noticias utilizadas reflejan las consecuencias negativas que sufre el sector universitario como deserción estudiantil y de profesores, así como el deterioro de las condiciones para cumplir con el Servicio Comunitario.”
2018	Arenas Botero et al.(2018)	0	0	“...En el presente artículo se proponen acciones necesarias para endogenizar las funciones sustantivas	“...revelaron a través de los resultados obtenidos,la fragmentación de los procesos sustantivos universitarios que ha estado limitando la

			universitarias desde ese tipo de gestión...”	producción del conocimiento científico en las instituciones de educación superior.
				“...Pero también es necesario profundizar y priorizar la función social de la universidad, consiguiendo un contrato con la sociedad en su conjunto, que entienda la universidad no solo como institución académica de prestigio, sino como un bien público y un agente dinamizador para la transformación social. Este modelo social de Universidad debería basarse en el refuerzo del compromiso y la responsabilidad social de las universidades públicas, la vinculación con los sectores sociales más desfavorecidos y el compromiso mutuo en pos de la justicia social.”
Diez Gutiérrez (2018)	0	0	“En un Estado Social y Democrático la universidad ha de orientarse a la prestación de un servicio público de generación de conocimiento en el que se contemplen los intereses generales de la ciudadanía, el bien común, funcionando como un agente de cambio y mejora social. los sectores sociales más desfavorecidos y el compromiso mutuo en pos de la justicia social...”	“...Pero también es necesario profundizar y priorizar la función social de la universidad, consiguiendo un contrato con la sociedad en su conjunto, que entienda la universidad no solo como institución académica de prestigio, sino como un bien público y un agente dinamizador para la transformación social. Este modelo social de Universidad debería basarse en el refuerzo del compromiso y la responsabilidad social de las universidades públicas, la vinculación con los sectores sociales más desfavorecidos y el compromiso mutuo en pos de la justicia social.”
De Manuel Jerez y Donadei (2018)	0	1	“...Si bien es necesaria una lectura crítica de los ODS, al estar estos vinculados todavía a la idea de ‘crecimiento sostenible’, lo cierto	“...La experiencia desarrollada en el marco del grupo de investigación Aula Digital de la Ciudad (ADICI) demuestra que efectivamente las escuelas de

				<p>es que este compromiso internacional (así como otros que se alinean con sus Objetivos) ofrece una oportunidad para reflexionar sobre la docencia y la investigación arquitectónicas, vinculándolas a una revisión en profundidad de los modelos urbanos y territoriales que permitan avanzar en equidad social en el uso del espacio y hacia la recuperación del equilibrio territorial...”</p>	<p>arquitectura pueden dar respuesta a los problemas socialmente relevantes que se les propongan o pueden ellas mismas formular problemas socialmente relevantes e involucrar a los distintos grupos sociales que constituyen una comunidad.”</p>
2017	Sin documentos				
2016	Paz et al.(2016)	0	1	<p>“...Se plantea como objetivo del estudio: identificar los principales retos de la educación superior en el siglo XXI a partir del análisis de los criterios de los investigadores que asistieron al Congreso Universidad 2016...”</p>	<p>“...“...Dentro de los principales retos se presenta la privatización y calidad en la formación de profesionales competentes y comprometidos con su rol y función social. Otra de las cuestiones que limitan el desarrollo de la educación superior es la ideología del pensamiento dominante presente en los medios de divulgación científica. Esto limita la investigación</p>

					profesional a partir de enfoques emergentes y transformadores. El Congreso Universidad es un espacio de intercambio abierto a la multiplicidad de enfoques y a la integración de saberes...”
2021	Sin documnto				
2020	Sin documento				
2019	Wier y Price (2019).	0	0	“...esta investigación se llevó a cabo con el objetivo de identificar los entornos propicios y los sistemas de apoyo que han permitido a las niñas del distrito rural y montañoso de Solukhumbu en Nepal alcanzar con éxito la educación universitaria en los niveles de clase 11 y 12, a pesar de la presencia de barreras existentes para sus estudios. éxito educativo...”	“...Los resultados muestran que el éxito se logra mediante programas de apoyo financiero; apoyo familiar, tanto en términos de motivación y estímulo como mediante la reducción de las responsabilidades domésticas y de cuidado familiar de las niñas; aumentar la conciencia de los beneficios de la educación en las comunidades; y apoyo ofrecido por programas de ONG...”
	Goodchild (2019).	1	1	“...Este artículo informa sobre un estudio para investigar las experiencias iniciales de un grupo de estudiantes universitarios a tiempo parcial que	“...La investigación destaca la complejidad del proceso de toma de decisiones inicial para los estudiantes a tiempo parcial y las barreras que enfrentan. Concluye que se necesita un

				han optado por cursar un título en un pequeño centro de estudios dirigido por una universidad...”	enfoque flexible pero unificado, que involucre a los tutores y los servicios de apoyo más amplios, ya que los estudiantes únicos requieren respuestas únicas a sus necesidades de transición...”
				“... en este artículo exploramos la comprensión subjetiva y las construcciones del éxito de los estudiantes, y los discursos sobre los estudiantes "exitosos" en contextos de educación superior que son reconocidos por ser exigentes y presionados. Nos basamos en datos de 87 entrevistas semiestructuradas con estudiantes y personal de programas de derecho, medicina e ingeniería física en una prestigiosa universidad de Suecia...”	“...Además, ser sociable y tener un alto rendimiento académico significaba vivir una "buena vida" y, en derecho y medicina, competencia profesional. Discutimos las implicaciones de las construcciones dominantes del éxito, concluyendo que es más probable que los hombres de clase media (alta) sean leídos como "estudiantes exitosos", especialmente en ingeniería física.”
	Nyström et al. (2019).	0*	0*		
2018	Nomkhosi, et al.(2018).	0	0	“Este artículo investiga la comprensión de los estudiantes y las experiencias de acceso y éxito de los estudiantes en una institución de	“...Este estudio ha encontrado que la institución ya está brindando servicios que los estudiantes necesitan para tener éxito. Sin embargo, es necesario realizar una extensión de

				educación superior..."	estos sistemas para que lleguen a toda la población estudiantil."	
				"...Los objetivos del presente estudio fueron dos: (1) explorar si los programas previos al ingreso fomentan una transición exitosa a la educación superior, y (2) examinar longitudinalmente los factores asociados con la satisfacción del curso..."	"...Los hallazgos actuales indican que los programas previos al ingreso pueden tener un impacto positivo en el sentido de autoeficacia académica de los estudiantes. En un nivel más general, los hallazgos también sugieren que la autoeficacia académica y la identidad social pueden ser indicadores clave de la satisfacción de los estudiantes..."	
	2017	Pennington, et al.(2017).	9	10		
	2016	Sin documento				
Equidad Educativa (Educational Equity; Education Equity)	2021	Patfield et al.(2021)	2	1	"...Respondiendo a los pedidos de reforma, este documento se basa en datos de encuestas de 6492 estudiantes en escuelas gubernamentales de Nueva Gales del Sur para examinar hasta qué punto una nueva categoría justifica su inclusión en el marco nacional: el estado de primera generación..."	"...Ilustramos cómo ser el primero en una familia en asistir a la universidad brinda un estatus de equidad distintivo y abogamos por una revisión del marco de equidad nacional para reconocer y apoyar a los estudiantes que son "primeros".

	Lyons et al.(2021)				
	Luster et al.(2021)				
2020	Li y Carroll (2020).	4	4	<p>“...Este estudio examina los resultados académicos de la educación superior para los grupos de equidad en Australia, específicamente, los estudiantes que consideran la deserción, la deserción real y las calificaciones...”</p>	<p>“...Los estudiantes de grupos de equidad tienden a tener peores calificaciones académicas y es más probable que consideren la deserción, y se considera que las razones financieras y de salud son determinantes importantes. Estos hallazgos respaldan la necesidad de iniciativas multifacéticas para apoyar a los estudiantes de educación superior con antecedentes de equidad...”</p>
	Silva-Laya (2020).	0	0*	<p>“En este artículo conceptualizo y exploro la dimensión pedagógica de la equidad en la educación superior y su importancia estratégica para abordar las desigualdades que persisten a pesar de las políticas implementadas en todo el mundo para ampliar las oportunidades. Me baso en una</p>	<p>“...Crear un nuevo paradigma es un desafío, un cambio cultural que requiere de políticas y acciones multidimensionales a nivel macro y micro social. Así, las iniciativas son más prometedoras cuando incorporan la acción colectiva de comunidades universitarias comprometidas con la justicia social.”</p>

			comprensión de la equidad integral, que se alinea con la inclusión social para la participación y el empoderamiento...”
Benslimane y Moustaghfir (2020).	0	0*	<p>“...El propósito de esta investigación es explorar el estado actual de la equidad de género entre los profesores y el personal administrativo en una institución de educación superior, y desarrollar un conjunto de posibles intervenciones de desarrollo profesional que promuevan la equidad de género en la educación superior...”</p> <p>“...Los hallazgos indican que los ejecutivos universitarios reconocen la importancia de promover la equidad de género dentro de la universidad y reconocen que aún es necesario realizar esfuerzos y acciones de gestión para promover la equidad de género entre el profesorado y el personal...”</p>
Krishnamoorthi y Kaissi (2020).	0	0*	<p>“...En resumen, evita que los futuros estudiantes identifiquen qué programas ofrecen valor en forma de educación de calidad a un precio asequible. Este ensayo aboga por una solución que se necesita con urgencia para este problema — la Ley de Transparencia Universitaria bipartidista y bicameral — legislación que anula la prohibición de registros de la</p>

			<p>unidad estudiantil federal e implementa un sistema protegido de la privacidad para recopilar e informar datos sobre los resultados de los estudiantes.”</p>
Pitman, et al.(2020).	0	0	<p>“Este documento presenta los resultados de un proyecto de investigación que tenía como objetivo clasificar a las instituciones de educación superior australianas en función de su "desempeño en equidad"; es decir, en qué medida eran accesibles, apoyaban y beneficiaban a los estudiantes tradicionalmente subrepresentados en la educación superior...”</p> <p>“...Los hallazgos de este análisis indican que un sistema de clasificación puede no ser el método óptimo para evaluar el desempeño de la equidad en la educación superior y destaca la naturaleza subjetiva tanto de la equidad de la educación superior como de los sistemas de clasificación de la educación superior.”</p>
Garces (2020).	0*	0*	<p>“...Las decisiones legales también han promovido una lógica de “neutralidad racial” que puede infiltrarse en nuestra conciencia y manifestarse en políticas y prácticas que desvían la atención de la raza, no solo en las admisiones sino en los esfuerzos de</p> <p>“...Conceptos como los enfoques "raciales neutrales" en las admisiones invisibilizan el contexto social de los estudiantes y los resultados de las políticas que están lejos de ser "raciales neutrales", sino que exacerbaban la desigualdad racial. Los esfuerzos para promover la equidad racial en la educación</p>

				inclusión en todo el campus...”	requieren responder a estos desarrollos legales y la lógica falsa con esfuerzos estratégicos e intencionales que reclamen la conciencia racial en la política y la práctica educativas.”
	Eaton et al.(2020).	0*	0*	“Este documento estudia cómo las adquisiciones de capital privado crean valor en la educación superior, un sector con una calidad de producto opaca e intensos subsidios gubernamentales...”	“...Ni la selección de escuelas ni los cambios en el cuerpo estudiantil explican completamente los resultados. Los resultados indican que en una industria subsidiada, maximizar el valor puede no mejorar los resultados del consumidor.”
2019	Hayward y Karim (2019).	0	0	“...Eso ha permitido que se examine el tipo de análisis y discusión de los puntos de vista tradicionales sobre las mujeres y se establezcan nuevas políticas que avancen hacia el objetivo de equidad de género del MoHE...”	“...Lo sorprendente de estos cambios es que creemos que su éxito se debe en gran parte al estrecho enfoque del cambio en la educación superior, un proceso que probablemente no habría tenido éxito si se hubiera intentado a nivel nacional. No obstante, es un primer paso para ampliar las mejores condiciones para las mujeres en general en Afganistán y sugiere un enfoque exitoso para otros países con graves problemas de

				discriminación de género.”
Taylor y Shallish (2019).	2	2	<p>“Este artículo sostiene que existe un reconocimiento incompleto del significado históricamente racista y capacitado del mérito en la promoción de la equidad en la educación superior. En consecuencia, una mascarada de méritos posiciona los mecanismos de estandarización, incluido el entorno físico, las normas del aula y las actividades cocurriculares además de los criterios de admisión, como prácticas aparentemente neutrales en la academia porque construyen la capacidad física / mentalidad como algo natural y medible empíricamente. .</p>	<p>“...Se entiende que los individuos tienen éxito debido a sus talentos naturales y su arduo trabajo, más que porque se parecen al arquetipo normalizado de aptitud para la educación superior. A esto lo llamamos la lógica de la bio-meritocracia y argumentamos que opera de manera generalizada, aunque paradójica, dentro de los sistemas de educación superior. La continua marginación de las personas etiquetadas con discapacidades dentro de la academia, por lo tanto, no es arbitraria, involuntaria o accidental, sino que está ligada al mantenimiento de la supremacía mental / física.”</p>
Barrow y Grant (2019).	2	1	<p>“...El estudio describe el contexto actual de las ideas sobre la equidad en el gobierno nacional y las políticas institucionales, luego rastrea la vida</p>	<p>“...nuestro análisis de documentos institucionales y entrevistas con colegas involucrados en los procesos de toma de decisiones de promoción sugiere que, a pesar</p>

			de esas ideas dentro de un proceso institucional particular pero ubicuo: la promoción del personal académico...”	de una inevitable retórica institucional de compromiso con la equidad, el concepto ocupa un lugar incómodo, incluso arriesgado, en el proceso de promoción académica, y que la responsabilidad por la equidad permanece en gran parte apegado a los órganos de equidad...”
Santelices et al.(2019).	2	3	“...Este estudio explora las teorías del programa en una muestra de estos programas y sus efectos sobre el acceso y los resultados académicos...”	
Serpa y Falcón (2019).	0	0*	“El objetivo del artículo es evaluar los debates y desafíos de la masificación y universalización de la educación superior en diversas regiones del mundo y, en el caso de Cuba, apreciar su trascendencia para las políticas públicas y buenas prácticas que se proponen contribuir a través de la pertinencia y equidad de la educación superior a la sostenibilidad del desarrollo...”	“...Se destacan las posiciones divergentes sobre la masificación de la educación superior, cómo este proceso abarca también el ámbito de los estudios de posgrado y su manifestación en el caso de la universalización de la educación superior cubana.”

García de Fanelli y Adrogué (2019).	2	0*	<p>“...En este sentido, la región del Cono Sur constituye un interesante caso de estudio para analizar los resultados en términos de acceso y graduación a través de la implementación de políticas de admisión selectiva, diversificación institucional y privatización (Chile); o acceso libre y sin restricciones en el sector público en un entorno institucional diversificado (Argentina) o de baja diversificación institucional (Uruguay)...”</p>	<p>“...Así, los indicadores muestran mejoras en el tiempo, pero en contextos institucionales que mantienen ciertos patrones de desigualdad social.”</p>
Joshi, y Ahir (2019).	0	0*	<p>“El sistema de educación superior de la India es el más grande del mundo en términos de número de instituciones y el segundo más grande en matrículas. El acceso a la educación superior en India ha crecido enormemente en el contexto del número de instituciones y matrículas. Sin embargo, la tasa bruta de</p>	<p>“...La educación superior india tendrá que abordar las cuestiones de equidad, calidad y eficiencia de manera pragmática a través de un marco político eficaz para volverse globalmente competitiva y relevante para la demanda del mercado laboral.”</p>

				matriculación (GER) sigue siendo mucho más baja. La educación superior en la India enfrenta seis tipos de desafíos relacionados con la equidad, cada uno de los cuales está asociado con el género, la casta, las carreteras interestatales, la religión, el espacio y los ingresos...”
Fundora, et al.(2019).	0*	0*	“...En el presente trabajo se analizan los principales cambios en la composición del personal del centro, la distribución de roles y responsabilidades, la oferta académica, la producción científica y la incidencia política, desde un enfoque de equidad que integra las dimensiones de género, etaria y color de la piel.”	“...Entre ellos destacan la evolución en la composición del claustro, así como en la distribución de roles y responsabilidades con enfoque de género, juventudes y afrodescendencias; la diversificación de especialistas en estas temáticas; el incremento de proyectos de investigación, defensas de tesis de maestría y doctorado, herramientas metodológicas, libros y artículos, oferta académica sobre esta temática; y el aumento de eventos y actividades científicas, del intercambio con actores gubernamentales y la articulación con más

			redes y organizaciones que trabajan este tema..."	
2018	Bennet (2018).	1	0	<p>"Este artículo se basa en los hallazgos de una revisión nacional de la evaluación de las iniciativas de acceso y equidad en la educación superior australiana para argumentar que la utilización de métodos mixtos receptivos centrados en los valores de los participantes permite una comprensión crucial de lo que les importa a las personas involucradas..."</p> <p>"...Se aplican conceptos clave del realismo crítico y la teoría de la complejidad para resaltar que el contexto, la complejidad y la temporalidad son elementos críticos para incorporar en los enfoques de evaluación de la provisión. La guía "lo que importa" está diseñada para permitir programas que sean accesibles, atractivos y valiosos para todos los participantes."</p>
	Krsmanovic et al.(2018).	0*	0*	<p>"...Nuestros objetivos fueron (1) examinar los costos asociados con el acceso a la educación de pregrado y posgrado, (2) identificar los desafíos potenciales para la igualdad de oportunidades y el acceso de los estudiantes internacionales, y (3) brindar recomendaciones para aumentar la asequibilidad y las inscripciones de esta población estudiantil..."</p> <p>"...Otros países, específicamente Australia, Canadá e Inglaterra, están experimentando un aumento de la población de estudiantes internacionales, mientras que Estados Unidos continúa mostrando una disminución constante en los últimos 10 años. Además, el costo de asistencia, cuotas y cargos adicionales que se aplican a los estudiantes extranjeros varían en decenas de miles de</p>

				dólares a nivel institucional o estatal...”
				“...En este artículo, abordamos dos factores principales que subyacen a este resultado decepcionante: las estructuras de aislamiento comunes en nuestras instituciones de educación superior y el tratamiento inadecuado de nuestros propios sesgos implícitos...”
				“...ofrecemos un modelo de colaboración sistémica destinado a mejorar estos problemas para que los colegios y universidades de todo el país pueden lograr los objetivos de equidad que han resultado tan difíciles de alcanzar para muchos de ellos.”
				“...en promedio, encontramos que las ISM en los estados PBF pierden fondos significativos por estudiante en comparación con las ISM en los estados que no son PBF y las que no lo son en el mismo estado. Estos hallazgos indican que las ISM se ven, en promedio, afectadas negativamente por los modelos de PBF y podrían alterar ostensiblemente las misiones de estas instituciones.”
2017	Prystowsky (2018).	0*	0*	“...Este estudio contribuye al conocimiento sobre los resultados de las personas desfavorecidas que completan la
	Hillman y Corral (2017).	12	11	“...Se encontró que el número de graduados indígenas y graduados con discapacidades es muy bajo, lo que sugiere que es
	Li, et al. (2017).	4	3	

			educación superior al observar los resultados del mercado laboral de los graduados universitarios de grupos de equidad...”	necesario hacer más para mejorar la finalización de la educación superior para estos dos grupos. Los resultados del mercado laboral para otros grupos de equidad son mixtos, con aquellos con antecedentes de nivel socioeconómico bajo y Australia regional y remota con un buen desempeño en el mercado laboral, mientras que los graduados de entornos no angloparlantes y mujeres licenciadas en ciencia, tecnología e ingeniería y los campos de las matemáticas experimentan una desventaja sustancial en el mercado laboral. Los hallazgos sugieren que los procesos de selección previos a la entrada de los graduados en el mercado laboral son importantes.”
Andrewartha, y Harvey (2017).	6	5	“...Capturamos las perspectivas profesionales y la experiencia de los especialistas en carreras universitarias para explorar: el papel de los servicios de	“...Los estudiantes de nivel socioeconómico bajo, antecedentes regionales e indígenas tienen tasas de finalización más bajas que sus compañeros. Los graduados de

			carreras en la mejora de la empleabilidad y la equidad; y estrategias universitarias más amplias para corregir los resultados desiguales de los graduados.”	entornos que no hablan inglés y los graduados con una discapacidad tienen resultados laborales consistentemente peores...”
Downing (2017).	1	0*	“...Este documento documentará aspectos de este surgimiento y sugerirá formas de avanzar que podrían acelerar de manera sostenible este proceso.”	“...Esto crea una "tormenta perfecta" en la que parece que la evaluación es una herramienta ideal. El panorama que está creando esta tormenta, que está dando lugar a un cuerpo de evidencia que crece lentamente sobre cómo funcionan los programas de equidad, tiene el potencial de generar evidencia convincente sobre la eficacia de dichos programas y conducir a mejoras significativas en la forma en que se ejecutan...”
Jarpa (2017).	0*	0*	“...El ensayo articula el principio de equidad educativa con el concepto de educación diferenciada para nutrir el análisis del fenómeno de los alumnos “Primera Generación” en la educación superior... Tres son	“...Finalmente, el texto teoriza sobre algunas consideraciones vinculadas a la concomitancia entre la segmentación educativa chilena, la irrupción de jóvenes de diverso capital cultural en la educación terciaria y

			<p>las dimensiones en torno a las cuales se construye nuestro ejercicio argumentativo: el acceso a la educación superior en Chile y sus profundas transformaciones; la equidad como principio ético consustancial al acto pedagógico; y finalmente, la conceptualización de la pedagogía diferenciada como una respuesta posible a una educación superior más humanizante...”</p>	<p>los desafíos pendientes para sentar las bases de una propuesta pedagógica de inclusión en educación superior, que supere los límites de las políticas compensatorias meramente socioeconómicas.”</p>
Phuong et al.(2017).	0*	0*	<p>“...Este estudio examina si y cómo una pedagogía adaptativa orientada a la equidad puede abordar las diversas necesidades de los estudiantes universitarios y los modos preferidos de aprendizaje...”</p>	<p>“...Estos hallazgos sugieren que la pedagogía orientada a la equidad ayudó a reducir las barreras a la equidad y al acceso, ya que los estudiantes superaron los rigurosos objetivos del curso, independientemente de sus antecedentes (por ejemplo, género, estatus migratorio, orientación sexual, raza / etnia, ingresos familiares, discapacidad). A pesar de la naturaleza rigurosa de la clase, los</p>

				estudiantes informaron resultados psicosociales positivos (por ejemplo, motivación, autoeficacia) y observaron cómo las prácticas de enseñanza específicas se modificaban continuamente para mejorar sus experiencias de aprendizaje...”
	Jia y Ericson (2017).	17	15	<p>“Usando datos de encuestas a 1028 estudiantes de último año de secundaria y datos de entrevistas de 54 participantes, este estudio investiga el status quo con respecto a la equidad y el acceso a la educación superior en China...”</p> <p>“...Los resultados indican que es más probable que los estudiantes de antecedentes familiares socioeconómicos más altos, mejores escuelas secundarias y hogares más urbanos sean admitidos en universidades prestigiosas. Concluimos que la justicia superficial del sistema Gaokao que asigna a los estudiantes a diferentes estratos de prestigio universitario enmascara un diseño subyacente de profunda inequidad social...”</p>
2016	Muhr (2016).	2	4	<p>“Este artículo se basa en un enfoque de gobernanza de la educación para realizar un análisis</p> <p>“...primero, a pesar de las persistentes inequidades en el acceso a la educación universitaria en</p>

			plurescalar de la equidad en el acceso a la educación terciaria en el contexto de la cooperación Sur-Sur...”	ambos territorios, las políticas intervencionistas estatales mejoran la equidad de acceso directamente con respecto a la disponibilidad y accesibilidad. En segundo lugar, la cooperación Sur-Sur transforma las condiciones de fondo para la justicia educativa al producir una estructura alternativa a la gobernanza global neoliberal de la educación y su agenda de privatización y comercialización.”
McCowan (2016).	36	28	“...Este artículo evalúa diversas conceptualizaciones de la equidad y explora las formas en que se incorporan a las políticas de tres sistemas, los de Inglaterra, Brasil y Kenia...”	“...El análisis de las opciones y resultados de las políticas lleva a una propuesta de tres principios para entender la equidad de acceso: disponibilidad, accesibilidad y horizontalidad. El tercero de estos principios aborda la salvaguarda poco reconocida de que los estudiantes desfavorecidos no deben estar confinados a instituciones de menor calidad, y al mismo tiempo permitir la diversidad de valores y enfoque disciplinario.”

Glater (2016).	0	0*	<p>“...La discusión en este artículo tiene cuatro partes. La Parte II proporciona una explicación de los objetivos de la Ley de Educación Superior (HEA), seguida de un análisis de los desafíos actuales para el acceso a la educación superior en los Estados Unidos. La Parte III analiza dos momentos críticos en el complejo sistema que regula el acceso: la ayuda financiera y el uso de puntajes de exámenes en los procesos de admisión de colegios y universidades selectivos. La Parte IV identifica posibles reformas encaminadas a mejorar el acceso significativo de estudiantes de escasos recursos y estudiantes que pertenecen a grupos aún subrepresentados en instituciones de educación superior. La Parte V concluye brevemente...”</p>	<p>“...Este artículo ha proporcionado un análisis de la distribución desigual de las oportunidades de educación superior y de dos mecanismos críticos: el requisito de que los estudiantes usen préstamos para pagar la universidad y el requisito de que los solicitantes de colegios y universidades selectivos muestren ciertos indicios de "mérito", que afectan esa distribución. Este artículo sugiere que los esfuerzos de reforma deben atender a la multidimensionalidad de las barreras que enfrentan los estudiantes y proporciona una guía para pensar sobre los efectos en el acceso tanto de raza como de clase, con el fin de promover una mayor equidad en el acceso.”</p>
Sosa etl.al. (2016).	0*	0*	<p>“Se analiza el concepto de pertinencia universitaria</p>	

			acotada a su dimensión social de cara a la necesidad de ejercer un liderazgo, que promueva una mayor equidad en búsqueda de mayor alcance institucional a las más diversas expresiones sociales...”
Purnastuti y Ekalzzaty (2016).	0	0*	<p>“Este capítulo tiene dos objetivos principales. El primero es revisar las tendencias de acceso y equidad en la educación superior de Indonesia. El segundo es describir y analizar cómo las políticas gubernamentales abordan el desafío del acceso y la equidad en la educación superior...”</p> <p>“...Ampliar el acceso a la educación superior se ha convertido en una prioridad para los gobiernos de Indonesia y de todo el mundo. Esto se ha logrado de diversas formas, por ejemplo: mediante un aumento de la inversión gubernamental, el aumento de proveedores privados de educación superior y el aumento general de proveedores de educación superior. Se cree que la equidad y el acceso a la educación son uno de los factores clave que determinan el éxito del desarrollo nacional, y tanto las universidades como los gobiernos difícilmente pueden darse el lujo de ignorar las cuestiones relacionadas con la</p>

				equidad y el acceso a la educación superior...”
Lopez-Frances et al.(2016).	0*	0*	“...cuyo propósito es aportar evidencias acerca de las percepciones del estudiantado de la Universidad de Valencia respecto a la igualdad y la violencia de género...”	“...De forma global los resultados han revelado que el alumnado percibe que su profesorado no está preocupado o no valora las cuestiones relacionadas con la igualdad de género. También se han hallado diferencias en función del sexo y ámbito de conocimiento respecto a la figura del profesorado universitario y su labor respecto a estas dimensiones. El estudiantado universitario revela la necesidad de que su profesorado asuma responsabilidades e integre en su práctica docente, de forma real y efectiva, las cuestiones relativas a la igualdad de género.”
Karorsa y Polka (2015).	0*	0*	“...En este artículo se analizan los principales problemas de planificación estratégica de la educación superior relacionados con la resolución de este dilema y se presentan recomendaciones	“...En resumen, es bueno centrarse prácticamente en la calidad y la cantidad de la ejecución de programas de educación superior en Etiopía en pie de igualdad. Sin embargo, se debe afirmar que la agenda sobre la

				para un enfoque más eficiente y eficaz para mejorar la educación superior en Etiopía y en otros países.”	calidad de la educación superior está simplemente en un "segundo plano" en muchas instituciones o, en ocasiones, solo se evidencia en las declaraciones de misión, pero falta en las aulas reales...”	
Inclusión Educativa (Educational Inclusion)	2021	García-Vita et al.(2021)	0	0	“...Este artículo muestra los resultados de un proyecto desarrollado en una universidad colombiana con el objetivo de conocer los rasgos de identidad, las situaciones de discriminación y los factores de riesgo que enfrentan los estudiantes pertenecientes a diversos grupos...”	“...El alto nivel de identificación con el grupo es visible en estudiantes con diversidad afectivo-sexual, identidad de género y diversidad étnico-cultural, considerados como las poblaciones más discriminadas. Los riesgos en el ámbito laboral, educativo, social y familiar son los más frecuentes...”
	2020	Bell-Rodríguez (2020).	0	0*	“Este trabajo tiene como objetivo describir las diferentes fases que componen el ciclo de inclusión educativa en la educación superior como premisa para la promoción de la reflexión y transformaciones que respondan a los requerimientos para su establecimiento y buen funcionamiento...”	“...Este ciclo intenta brindar una visión integral y dinámica de la trayectoria de los estudiantes con discapacidad en la educación superior. La trayectoria tiene que estar sustentada en la creación de condiciones y el diseño de programas y servicios de inclusión educativa, la aplicación de diferentes estrategias orientadas a fomentar el compromiso, el

				interés y la preparación del profesorado, junto con el reconocimiento del rol de la familia, según se deduce de las principales conclusiones de la investigación.”
2019	Capelari et al.(2019).	0*	0*	<p>“En este trabajo se presentan avances de una investigación que expande y profundiza resultados previos sobre los impactos de las políticas de tutoría en las universidades, con la finalidad de analizar la tutoría universitaria en sus relaciones con las políticas de inclusión educativa, identificando tendencias a nivel institucional, nacional y latinoamericano...”</p> <p>“...Este estudio busca contribuir al desarrollo de conocimientos sobre la tutoría como parte de políticas inclusivas en la educación superior, en el marco de las interacciones entre contextos regionales, nacionales y locales.”</p>
	Partington (2019).	0	0*	<p>“Este documento aborda cuestiones asociadas con el liderazgo en la educación superior (ES), basándose en la investigación y el debate en relación con el papel de la educación en la reproducción de las desigualdades sociales y en la experiencia desarrollada a</p> <p>“...este artículo desafiará algunos de los los puntos de vista predominantes sobre la participación de los estudiantes, desde la perspectiva de un académico cuyo rol de liderazgo incluye la responsabilidad de desarrollar estrategias de aprendizaje y enseñanza para</p>

			través de roles de liderazgo académico en las escuelas de arte británicas...”	garantizar la progresión, el rendimiento y los resultados de los graduados del estudiante, y para mejorar la calidad de la experiencia del estudiante.”
Larracilla-Salazar et al.(2019).	1	1	“...De esta manera, el presente estudio busca determinar la existencia de una estructura subyacente que explique el conocimiento hacia los temas de Ingresos, Manejo del Dinero, Ahorro e Inversión, Gasto y Crédito en estudiantes de educación superior...”	“...Dos factores representan el 68,18% del fenómeno en estudio, el primero sobre conocimiento, uso y aplicación al ahorro e inversión (37,42% de la varianza total explicada) y el segundo sobre conocimiento, uso y aplicación sobre la gestión del dinero (30,75% del total de la varianza explicada).”
Mejía (2019).	0	0*	“El objetivo principal de este artículo es presentar la realidad evidenciada en el campo de la educación superior y las políticas inclusivas para personas con diversidades funcionales (discapacidad) en la ciudad de Medellín, Colombia...”	“...Es posible que una de las situaciones más evidentes tenga que ver con el compromiso del docente, aspecto que tiene un impacto considerable en la educación inclusiva. Sin embargo, a pesar de la buena voluntad, esta cuestión debe ir más allá. Requiere habilidades y entrenamiento para reconocer el apoyo que requiere una diversidad o discapacidad particular. La

				<p>mayoría de ellos expresó preocupación y ansiedad por su desconocimiento del tema; que muchos casos invisibilizan la población de referencia. Dentro del abanico de competencias, debe desarrollar algunas habilidades que incluyen habilidades tecnológicas, metodológicas y curriculares. Pero, además, existen otras competencias blandas que designan creatividad, respeto, compromiso y tolerancia, entre otras...”</p>
Álvarez-Rebolledo et al. (2019).	0*	0*	<p>“...El objetivo de nuestra investigación fue evaluar las propiedades psicométricas del cuestionario de percepción de la inclusión educativa en nivel superior...”</p>	<p>“...En conclusión, el cuestionario mostró ser válido y confiable en esta población, por lo que se convierte en una alternativa útil para evaluar los programas de inclusión desde la perspectiva estudiantil.”</p>
Rogers et al.(2019).	0*	1	<p>“...El propósito del estudio fue descubrir las percepciones y experiencias actuales con respecto a Dyl [Diversidad e Inclusión] de la membresía de AORE [Asociación</p>	<p>“...Los hallazgos e implicaciones del estudio contribuirán a la erudición y la práctica en torno a la Dyl en el campo de la educación al aire libre.”</p>

			de Educación y Recreación al Aire Libre], que se compone principalmente de profesionales de la educación al aire libre y estudiantes en programas de educación superior al aire libre...”	
Dalton, et al. (2019).	3	3	<p>“...Los marcos de diseño universal (UD) y diseño universal para el aprendizaje (UDL) ofrecen formas únicas de construir inclusividad en nuestros sistemas... Se comparten ejemplos de instituciones de educación superior de Sudáfrica y Estados Unidos...”</p>	<p>“...Las discusiones sobre accesibilidad en línea, problemas ambientales, desarrollo profesional, barreras a la inclusión y recomendaciones para el desarrollo futuro en un contexto internacional brindan una visión para desarrollar entornos de aprendizaje inclusivos en la educación superior...”</p>
Chiwandire y Vincent (2019).	1	1	<p>“...En este artículo, se describen los mecanismos de financiación de países democráticos desarrollados y en desarrollo seleccionados, incluidos el Reino Unido, los Estados Unidos, Canadá, Australia, Sudáfrica e India, con el fin de obtener una idea de cómo dichos mecanismos mejoran el acceso,</p>	<p>“...Aunque el aumento constante de estudiantes con discapacidad intelectual que acceden a las IES de los países incluidos en la muestra se ha atribuido a las políticas de apoyo a la financiación de la discapacidad, es notable el hecho de que estos estudiantes todavía se enfrentan a barreras insuperables orientadas a la</p>

				la participación equitativa y la retención. , éxito e igualdad de resultados para los SWD [Estudiantes con Discapacidades]...”	financiación por discapacidad. Por lo tanto, recomendamos la necesidad de que estas IES aborden estos desafíos con urgencia si quieren respetar los derechos de los SWD y brindarles un entorno propicio para tener éxito académicamente.”
2018	Abdul-Rahman y Alwi (2018).	0*	0*	“Este artículo informa los resultados de un estudio que evalúa las medidas tomadas por las universidades en países seleccionados del sudeste asiático al desarrollar las competencias de estudiantes de otros países...”	“...Los hallazgos se discuten en el contexto de una institución de educación superior para informar a las universidades y las autoridades de educación superior sobre el método apropiado para diseñar planes de estudio en universidades que albergan a estudiantes internacionales.”
2017	Santiviago, et al. (2017).	0*	0*	“Se analizan posibles causas de este fenómeno y se focaliza en la perspectiva institucional, sus responsabilidades y la búsqueda de respuestas que trasciendan las acciones periféricas y presten atención a la enseñanza como clave de cambio de las tendencias	“...Es necesario consolidar las experiencias que, a nivel institucional, permitan avanzar en acciones que, cada vez más, impacten en la enseñanza como una forma de democratización, no solo en la educación superior sino en las fases precedentes, si es que se pretende desarrollar un sistema nacional de

			estructurales de exclusión de buena parte de los ingresantes...”	educación que, efectivamente, garantice la continuidad educativa. En este sentido, es fundamental mantener y profundizar el esfuerzo interinstitucional que implicó el movimiento de la segunda reforma universitaria...”
Valdivieso et al.(2017).	0*	0*	“...determinar la importancia de la cultura del emprendimiento en las Instituciones de Educación Superior como estrategia de inclusión social...”	“...las IES deben reevaluar sus Proyectos Educativos Institucionales (PEIs), Programa Curricular de los Programas (PCPs) y esquemas curriculares en donde se involucre el emprendimiento, ya que son realmente pocos los esfuerzos y escasos los éxitos que sobre el tema pueden analizarse. Se recomienda continuar con el seguimiento a los procesos que la normatividad ha permitido iniciar para lograr que la cultura del emprendimiento en las IES se convierta en una estrategia real de inclusión social.”
Bagnato (2017).	0*	0*	“...este artículo se propone como objetivo, a partir de los marcos conceptuales que	“...Se pretende, como resultado, aportar al debate actual sobre esta temática, desde un punto de vista

				se plantean tanto en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad como en la Clasificación Internacional sobre el Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud, reflexionar sobre su aplicabilidad en el acceso a la educación terciaria...”	teórico, técnico y operativo.”
2016	Tenorio y Ramírez-Burgos (2016).	0*	0*	“El objetivo de este estudio es describir el proceso educativo que viven los estudiantes que presentan discapacidad sensorial en la educación superior...”	“...Los resultados indican, por una parte, los esfuerzos que realizan algunas instituciones por generar los apoyos que den respuesta a las necesidades que presentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y, por otra, revela las diferencias en cuanto a las condiciones ofrecidas y con ello las diversas experiencias que viven en el tránsito universitario. Esta situación se origina, entre otros aspectos, por la falta de una reglamentación clara que posibilite el financiamiento, regule el ingreso y establezca mecanismos para la entrega de los apoyos requeridos,

				de acuerdo con las necesidades de estos jóvenes.”
García, et al.(2016).	0*	0*	“...Este trabajo tiene como objetivo mostrar la experiencia de las tutorías con estudiantes ciegos y débiles visuales en la carrera de Psicología Clínica...”	“...Los resultados evidencian que esos estudiantes requieren de la labor sistemática de los tutores para estimular sus posibilidades de desempeño y la construcción de proyectos de vida, así como de la integración de la familia para recabar el apoyo dentro y fuera del proceso docente educativo que contribuya a su realización e integración y al desarrollo de habilidades sociales.”
Rockenbach y Crandall (2016).	8	6	“...En este ensayo, presentamos problemas actuales relacionados con el clima del campus en un esfuerzo por imaginar cómo los líderes cristianos de educación superior podrían responder a la luz de los objetivos institucionales para promover el crecimiento espiritual de todos los miembros de las comunidades del campus...”	“...Para algunas instituciones, los pasos iniciales pueden implicar una evaluación, esencialmente tomar el pulso del campus e identificar las necesidades. Sabemos que las fuentes de discriminación suelen ser los compañeros, y los líderes pueden querer evaluar qué tan cómodos se sienten los estudiantes con personas de diversas sexualidades e identidades de género...”

Justicia Social (Social Justice)	2021	McWhirter y McWha- Hermann (2021)	2	1	<p>“... Identificamos cinco condiciones marginales que actúan a niveles macro para perpetuar el status quo y restringir el progreso hacia la justicia social: prejuicio grupal, movimiento forzado de personas, pobreza, desempleo y falta de trabajo decente. Nuestra revisión de estas condiciones acentúa la necesidad de una praxis de justicia social en múltiples niveles ecológicos para lograr un progreso significativo...”</p>	<p>“...Nuestras recomendaciones desafían al campo a: (1) extender el alcance de las ubicaciones y el rango de niveles ecológicos en los que se llevan a cabo la investigación y la práctica de VIO, (2) resaltar quiénes son y quiénes no son beneficiados y beneficiados por la investigación y la práctica de VIO, y (3) cuestionar los valores subyacentes y los supuestos ideológicos de la investigación y la práctica de VIO [vocacional e industrial / organizacional] existentes...”</p>
		Min et al.(2021)	0*	0	<p>“...Este estudio tiene como objetivo identificar los factores que apoyan la promulgación inicial de la CRT [enseñanza culturalmente receptiva] por parte de los maestros y qué fortalece o debilita la agencia positiva desarrollada...”</p>	<p>“...Este estudio está guiado por un enfoque de teoría fundamentada. Se analizaron las transcripciones de entrevistas semiestructuradas de dieciséis profesores en servicio utilizando el método de comparación constante. De cada una de las preguntas de investigación surgieron cuatro temas. Se discuten las implicaciones teóricas y prácticas para apoyar mejor el</p>

		crecimiento de los maestros en servicio y en formación para que se conviertan en agentes de cambio orientados a la justicia social con prácticas de CRT.”
		“... Surgieron tres proposiciones: (i) la paradoja de la motivación del programa y el obstáculo de la asignatura sugiere que los participantes estaban intrínseca y extrínsecamente motivados para completar el programa, pero experimentaron obstáculos a nivel de la asignatura; (ii) hubo una percepción de interacción y compromiso académico insuficiente; y (iii) si bien hubo experiencias y expectativas divergentes, prevalecen contextos coercitivos para la deserción prematura en la educación en atención de emergencia... Los sacrificios realizados por los encuestados para superar los desafíos se identificaron como una profunda pérdida de tiempo, dinero y relaciones.
Naidoo y Matthews (2021)	“...Explorar las expectativas, los impedimentos y los facilitadores para el éxito en la educación de pregrado en atención de emergencia...”	

					Los factores extrínsecos que afectan el éxito del alumno incluyen demandas en competencia, estructura / procesos institucionales, calidad de la enseñanza y aprendizaje en línea. Por tanto, se propone un enfoque centrado en el alumno, que se expresa a través del compromiso del alumno. Para que el compromiso se convierta en una práctica de justicia social significativa, entonces se debe desafiar la ideación del monocultivo en la educación de atención de emergencia...”
2020	Raffaghelli (2020).	0*	0*	“Este artículo explora nueve iniciativas en educación superior destinadas a desarrollar las alfabetizaciones para manejar datos en la sociedad...”	“... Dada esta fragmentación, el artículo proporciona un esquema conceptual para abordar una mayor reflexión y práctica pedagógica con el objetivo de apoyar la justicia social contra la dataficación.”
	Klaasen (2020).	0	0	“...El artículo investiga la relación entre las pedagogías socialmente justas y la justicia social como medio de	“...Se presta especial atención a la interacción entre el profesor, el alumno y los fenómenos no humanos como medio de producción

			producción de conocimiento..."	de conocimiento. La naturaleza de la interacción determina la efectividad de las pedagogías para una agencia de justicia social."	
2019	Nimer y Çelik (2019).	0	0*	"...Utilizando un estudio de caso longitudinal de cuatro años de estudiantes becados en una universidad de élite, este documento se centra en el proceso a través del cual este programa "meritocrático" normaliza el sentido común neoliberal en la educación superior..."	"...Nuestros hallazgos ilustran que, en lugar de minimizar las desigualdades, este programa de becas contribuye a fortalecer la ideología neoliberal dentro del sistema educativo. Además, demostramos que los antecedentes de los estudiantes influyen en su adaptación al programa y su acceso al empleo. Además, argumentamos que las diferencias urbano-rurales entre otras tienen más poder explicativo que las diferencias de clase para comprender la compleja adaptación de los estudiantes al programa en el contexto libanés."
	Dollinger y Mercer-Mapstone (2019).	0*	0*	"...Desglosamos las cinco metáforas que se utilizan con frecuencia para redefinir los roles de los estudiantes en la educación superior. Luego entablamos un diálogo sobre las diferencias,	"...Sin embargo, lo que nos une son los objetivos comunes para mejorar el aprendizaje y las experiencias de los estudiantes. Este es un punto crítico sobre el cual reflexionar, especialmente dado

			destacando cómo nuestras dos perspectivas distintas sobre la participación de los estudiantes, basadas en el neoliberalismo y la justicia social, se alinean, se superponen, difieren y proporcionan limitaciones o posibilidades para la participación de los estudiantes...”	que algunas de las distinciones potencialmente divisorias o binarizantes que los investigadores usan para diferenciar nuestras prácticas no siempre son reconocidas ni aceptadas por los estudiantes. Por ejemplo, mientras que algunos académicos y profesionales pueden rechazar la metáfora del estudiante como consumidor dentro del ámbito de la participación de los estudiantes, los estudiantes pueden no hacerlo; de hecho, esto puede ser una fuente de agencia para algunos estudiantes. Esta tensión necesita reconocimiento y consideración para que nuestras suposiciones no cierren caminos para involucrar a los estudiantes en formas que sean relevantes para ellos.”
De Kadt (2019).	1	1	“El artículo analiza un programa nacional de aprendizaje profesional a través de una lente de justicia social, basándose en el	“...Este análisis del programa de becas TAU de Sudáfrica exploró el potencial del desarrollo del personal para contribuir a la justicia social, dentro de un

			<p>marco de Fraser para la justicia social y la distinción de Moje entre pedagogía socialmente justa y pedagogía para la justicia social...”</p>	<p>sistema de educación superior donde, en particular, la falta de paridad continúa impidiendo promover y lograr la justicia social. Se argumentó que el impacto del programa de desarrollo del personal de TAU radica principalmente en el despertar de la capacidad individual para la agencia humana, lo que posiciona a los becarios para comenzar a contribuir a un panorama de educación superior socialmente más justo...”</p>
Lawyer (2019).	4	3	<p>“Este artículo presenta el caso de la experiencia del autor como estudiante en un curso de educación multicultural. La exploración de este caso amplía la vinculación teórica de Cho (2017) entre la justicia social y la educación multicultural al destacar los peligros prácticos de desvincular la justicia social de la educación multicultural...”</p>	<p>“...Los instructores de cursos de educación multicultural también deben considerar el espacio que desean crear para la clase. Los arreglos de grupos pequeños que colocan a una persona de color (o cualquier grupo marginado) por grupo de individuos dominantes crean una situación insegura para el estudiante marginado. Si bien esto parece una oportunidad para que los miembros del</p>

				grupo dominante aprendan, nuestra existencia e inclusión no deben estar determinadas por la mirada y las necesidades del grupo dominante. En palabras de Patricia Williams (como se cita en Applebaum, 2003), “la elección de identificarse como [nombre del grupo marginado] [se vuelve] difícilmente mía” (p. 258). Esto es lo que significa ser notado por la fuerza.”
2018	Charity y Mallinson (2018).	2	3	<p>“... Este número especial es un recuento de algunas de las formas en que nuestro trabajo aborda las preocupaciones en torno a la diversidad y la inclusión dentro de la lingüística y la educación superior y también proporciona un llamado a la acción para otros lingüistas que buscan llevar a cabo dicho trabajo en los campus de sus propios colegios y universidades...”</p> <p>“...Por lo tanto, creemos que, con base en nuestra comprensión y conocimiento de la comunicación, la cultura, la equidad educativa y la justicia sociolingüística, los lingüistas están en una posición única para contribuir a la construcción de entornos universitarios diversos, accesibles y equitativos de manera que también beneficien la lingüística como disciplina y como educación superior. Para hacerlo, sin embargo, es necesario que nosotros, como lingüistas,</p>

			adoptemos un marco integral de lenguaje y justicia social en la educación superior, rechazando las ideologías disciplinarias que prescriben de manera demasiado estricta lo que es o debería ser la lingüística y para quién es o debería ser la lingüística (Mallinson y Charity Hudley, 2013)..."
Sumida y Abeita (2018).	0	0	<p>"... Como maestros-aprendices en la educación superior y en el campo, continuamos reconociendo, co-construyendo y manteniendo pedagogías de relaciones culturalmente sensibles en nuestra investigación y trabajo comunitario basado en el respeto, la reflexividad, la alineación y la práctica del compañerismo. En una dinámica de este tipo, el compañerismo entre docentes-aprendices se basa en la convicción de que la educación es un recurso, pero no sin el examen del poder, la exploración de sus implicaciones y el reconocimiento de</p> <p>"... A través de esta reflexión, discutimos los principios en las prácticas de educación superior indígenas que contribuyen a múltiples enfoques hacia la justicia social entre los educadores indígenas, los profesionales de la educación basados en la comunidad, los estudiantes indígenas y las partes interesadas de la educación superior que sirven a los indígenas."</p>

				las contribuciones indígenas...”
Watson, et al.(2018).	2	0	<p>“...Este documento compartirá los aspectos más destacados de un enfoque utilizado para orientar el desarrollo profesional del profesorado y el personal en una de las universidades públicas más grandes de los Estados Unidos, con concesión de tierras e intensivas acciones de investigación...”</p>	<p>“...Este modelo se ha utilizado con éxito para más de 2500 profesores, personal y estudiantes (de pregrado y posgrado) en la universidad, y es una estrategia continua, proactiva y receptiva para crear una cultura consciente y mantener un clima laboral cohesivo.”</p>
Gair y Baglow (2018).	2	2	<p>“...En este artículo, los autores reflexionan sobre la educación en justicia social recurriendo a los resultados específicos de una encuesta de 2015 a 2320 estudiantes de trabajo social australianos...”</p>	<p>“...Los resultados revelaron que, para muchos estudiantes, un acto de malabarismo entre los requisitos básicos del estudio, el trabajo remunerado, los compromisos familiares y las necesidades de pago impactaba en su salud, bienestar y éxito en el estudio. Algunos estudiantes astutos identificaron una desconexión entre la firme agenda de justicia social del trabajo social y su falta de reconocimiento, empatía o acción con respecto a las dificultades de los estudiantes. Los</p>

					hallazgos tienen implicaciones para los planes de estudio, las universidades, los organismos de acreditación y los educadores que desean facilitar la educación en justicia social.”
2017	Villalobos, et al.(2017).	5	0	<p>“... En este contexto, el trabajo analiza cuatro programas diferentes de Bolivia (Universidades Comunitarias Indígenas Interculturales), Brasil (Ley de Cuotas), Chile (Programa de Seguimiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior) y Ecuador (Programa de Becas por Cuotas) orientados a mejorar la participación de estudiantes marginados en la universidad desde tres perspectivas diferentes...”</p>	<p>“...Los resultados muestran un alto nivel de heterogeneidad en las características y enfoques de los programas, lo que permite profundizar la discusión sobre el rol del acceso a la educación superior en la región.”</p>
2016	Culp (2016).	6	4	<p>“Este artículo presenta una justificación para la infusión de justicia social en los programas de kinesiología con el propósito de reducir las</p>	<p>“...El artículo concluye con sugerencias de práctica, investigación y capacitación para implorar a los programas de kinesiología que posicionen el</p>

			inequidades en la sociedad...”	movimiento como una cuestión de justicia.”
Dominguez-Whitehead (2016).	1	1	“...Este documento pide avanzar en la investigación que se involucre críticamente con las preocupaciones alimentarias en la educación superior...”	“...Se argumenta que las preocupaciones alimentarias deben verse como un asunto de justicia social, y se defiende la realización de investigaciones sobre las preocupaciones alimentarias mediante la adopción de un enfoque alternativo de investigación en esta área: un paradigma transformador... Se argumenta que un enfoque transformador de la investigación conduce a examinar las experiencias de quienes están marginados en el contexto de la educación superior y enfrentan los desafíos alimentarios.”
Ridell (2016).	0*	0*	“Este documento considera hasta qué punto la educación superior en Escocia puede verse como un sistema socialmente justo. El artículo comienza con una discusión de la literatura reciente sobre la naturaleza de la justicia social, basándose en los escritos de Fraser	“... El documento concluye sugiriendo que existe la necesidad de un debate más crítico y matizado sobre el tipo de justicia social que se busca en la educación superior, las formas en las que se debe medir el progreso y las iniciativas que probablemente fomenten una

				(2005), Phillips (2004) y Sen (1992)...”	justicia social más justa en el sistema de educación superior en Escocia.”	
	2021	Rodríguez et al.(2021)	0	0	“...Presentamos un proyecto de desarrollo profesional transformador con un enfoque en la equidad, la diversidad y la justicia social (EDSJ) para aumentar la conciencia cultural entre el profesorado, aumentar la agencia y promover un cambio positivo a través de proyectos transformadores...”	“...Concluimos que los proyectos de desarrollo profesional transformadores y centrados en la facultad podrían beneficiar significativamente a todos aquellos interesados en establecer un clima culturalmente inclusivo, positivo y receptivo. Nuestro estudio también contribuye a la investigación emergente sobre el activismo académico y proporciona un modelo práctico para su implementación...”
Temas integrados						
	2020	Bunn y Bennett (2020).	1	1	“...Sostenemos que la preocupación por el futuro mismo se ha convertido en el generador de un presente precario. Paradójicamente, la certeza de la transformación o cambio futuro, forma la incertidumbre presente, que también se experimenta como angustiada y frenética en su ritmo... exploramos cómo estos esquemas "prolépticos"	“... Las respuestas demasiado apresuradas corren el riesgo de pasar por alto las importantes diferencias en el pasado, presente y futuro de las personas. Estar presentes, para conocer a nuestros estudiantes, lo que saben y quieren para su futuro, en toda su rica diversidad, debe estar a la vanguardia de la ES...”

				[Webb y Gulson 2012. "Prolepsis de políticas en la educación: encuentros, devenir y fantasmas". Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education 33 (1): 87–99], donde el futuro se representa como existente antes que realmente, amenaza la equidad y la justicia social en la ES..."	
2019	Sin documento				
2018	Abdullah y Chaudhry (2018).	0*	0*	"...Este estudio se centró en explorar las percepciones de los profesores sobre la injusticia social y la inequidad en las universidades de Pakistán. El objetivo fue promover la justicia social y la equidad en la educación destacando los factores que causan la injusticia y la inequidad, para conocer el desequilibrio en el valor de mercado de nuestro sistema educativo y para encontrar las medidas administrativas que podrían promover la justicia y la equidad social..."	"...Se identificaron factores importantes y se revelaron diferencias significativas en nombre de las percepciones de los entrevistados... Los resultados revelaron implicaciones prácticas para los educadores y los formuladores de políticas para promover la justicia social y la equidad."
2017	Bhopal (2017).	3	3	"En este ensayo, exploro cómo las desigualdades en el acceso a las universidades de élite continúan	"...Sugiero que ganar un lugar en una universidad de élite está relacionado con el acceso al capital social y cultural..."

				existiendo para las personas de origen negro y étnico minoritario, tanto en el Reino Unido como en los Estados Unidos...”	
2016	Solomon (2016).	1	1	<p>“El propósito de este estudio es comprender y presentar múltiples perspectivas sobre las tendencias y desarrollos en el acceso a la educación superior en India. En particular, tiene como objetivo contribuir al debate en curso sobre el acceso, la equidad y la justicia social como parte de la demanda de justicia social para la educación superior...”</p>	<p>“...Los hallazgos confirmaron el supuesto inicial del estudio de que la privatización de la educación superior y el surgimiento de programas e instituciones de autofinanciamiento se han desacelerado y planteado nuevos desafíos a la agenda de justicia social. El estudio sostiene que es importante que las instituciones de educación superior mantengan la capacidad de respuesta social adoptando la equidad y la justicia social. Además, es importante crear conciencia sobre la capacidad de respuesta social de la educación superior entre los diversos interesados y las perspectivas divergentes de contabilidad contribuyen a diseñar una sociedad justa y equitativa.”</p>

Apéndice B

Compilación de los fines de las principales universidades públicas autónomas, nacionales y estatales, de México, según su legislación orgánica.

Institución	Artículos que describen los fines de la institución	Referencia
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)	Artículo 1o. La Universidad Nacional Autónoma de México es una corporación pública - organismo descentralizado del Estado- dotado de plena capacidad jurídica y que tiene por fines impartir educación superior para formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad; organizar y realizar investigaciones, principalmente acerca de las condiciones y problemas nacionales, y extender con la mayor amplitud posible, los beneficios de la cultura.	Congreso de la Unión de los Estados Unidos Mexicanos (1945). <i>Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México</i> . Diario Oficial, 06 de enero. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/158.pdf
	Artículo 1o.- La Universidad Nacional Autónoma de México es una corporación pública - organismo descentralizado del Estado- dotada de plena capacidad jurídica y que tiene por fines impartir educación superior para formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad; organizar y realizar investigaciones principalmente acerca de las condiciones y problemas nacionales, y extender con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura.	Universidad Nacional Autónoma de México (1962). <i>Estatuto General de la Universidad Nacional Autónoma de México</i> . 23 de octubre. http://www.ordenjuridico.gob.mx/Documentos/Federal/wo15528.pdf
	Artículo 3o.- El propósito esencial de la Universidad, será estar íntegramente al servicio del país y de la humanidad, de acuerdo con un sentido ético y de servicio social, superando constantemente cualquier interés individual.	
Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)	ARTÍCULO 2. La Universidad Autónoma Metropolitana tendrá por objeto: I Impartir educación superior de licenciatura, maestría y doctorado, y cursos de actualización y especialización, en sus modalidades escolar y extraescolar, procurando que la formación de profesionales corresponda a las necesidades de la sociedad;	Congreso de la Unión de los Estados Unidos Mexicanos (1973). <i>Ley orgánica de la Universidad Autónoma Metropolitana</i> . Diario Oficial de la Federación, 17 de diciembre. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/157.pdf .
	II Organizar y desarrollar actividades de investigación humanística y científica, en atención, primordialmente, a los problemas nacionales y en relación con las condiciones del desenvolvimiento histórico; y III Preservar y difundir la cultura.	
Universidad Autónoma de Baja California (UABC)	ARTÍCULO 1. Se crea la Universidad Autónoma del Estado de Baja California, como una institución de servicio público, descentralizada de la administración del estado, con plena capacidad jurídica, y con los siguientes fines: dar enseñanza preparatoria y superior para formar profesionales; fomentar y llevar a cabo investigaciones científicas, dando preferencia	Congreso del Estado de Baja California (1957). <i>Ley Orgánica de la Universidad Autónoma del Estado de Baja California</i> . Periódico Oficial del Estado de Baja California; No. 117, Tomo LXVIII; 28 de

a las que tienden a resolver los problemas estatales y nacionales; y extender los beneficios de la cultura.

febrero.

http://www.congresobc.gob.mx/Parlamentarias/TomosPDF/Leyes/TOMO_VI/Leyouabc.pdf

ARTÍCULO 4. La Universidad, como institución al servicio de la comunidad, tiene como fines esenciales:

I. Impartir educación para formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad, considerando para ello la observancia de los derechos humanos, bajo los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad, así como organizar, realizar y fomentar programas de superación profesional y técnica, de acuerdo con las necesidades del estado de Baja California en particular y del país en general;

Universidad Autónoma de Baja California (2017a). *Estatuto General de la Universidad Autónoma de Baja California*. Gaceta Universitaria, No. 389; 04 de diciembre. http://sriagral.uabc.mx/Externos/AbogadoGeneral/Reglamentos/Estatutos/02_EstatutoGeneralUABC_15-11-2017.pdf

II. Organizar, realizar y fomentar la investigación científica, humanística y el desarrollo tecnológico, dando preferencia fundamentalmente, a la que tienda a resolver los problemas regionales y nacionales,

III. Organizar, realizar y fomentar todas las actividades tendientes a difundir y extender los beneficios de la cultura, enfatizando la promoción y respeto de los derechos humanos.

Artículo 3. La Universidad tiene por fines:

I. La docencia: Organizar, impartir y fomentar la educación presencial y a distancia en los niveles de bachillerato, profesional-técnico, licenciatura y posgrado, para formar capital humano de alta calidad, de acuerdo con las necesidades de la sociedad global, y en especial de México y del Estado de Hidalgo, permitiendo la incorporación oportuna de sus egresados al trabajo productivo;

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (2015). *Ley orgánica de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*. Periódico Oficial del Estado de Hidalgo, Vol. 5; No. 638; 31 diciembre. http://www.congreso-hidalgo.gob.mx/biblioteca_legislativa/Leyes/103Ley%20Organica%20de%20la%20Universidad%20Autonoma.pdf

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH)

II. La investigación: Organizar, realizar, fomentar y orientar la investigación científica, humanística y tecnológica en sus formas básicas y aplicada, de manera que permita la vinculación del conocimiento humano al ámbito productivo y responda a las necesidades del desarrollo integral de la sociedad;

III. La creación, preservación y difusión de la cultura: Organizar, realizar y fomentar labores de creación y difusión cultural y artística en sus diversas formas de expresión, con el objeto de extender sus beneficios a todos los sectores de la población, fomentando la identidad

nacional y estatal, la solidaridad social y la preservación del patrimonio multicultural, étnico y natural del estado de Hidalgo y de la sociedad en general;

IV. La vinculación: Relacionarse armoniosa y eficientemente con otras instituciones e instancias de la sociedad, procurando que sus actividades generen un mayor bienestar social y cultural y un incremento en la productividad nacional;

V. El fomento de la legalidad, transparencia y protección de los derechos humanos: Realizar sus actividades conforme a las leyes fundamentales de la nación, construyendo y perfeccionando su orden normativo interno, para promover la cultura de la legalidad y rendición de cuentas con transparencia. Asimismo, promover el estudio y protección de los derechos y deberes fundamentales del hombre, especialmente en el ámbito universitario, fomentando la convivencia armónica de la comunidad universitaria; y

VI. La promoción de la calidad y excelencia: Realizar todas sus actividades de planeación, operación y gestión, académicas y administrativas, con la mayor calidad, susceptible de ser evaluada y comparada con indicadores de excelencia globales, procurando un desarrollo óptimo de la institución que le permita establecerse y conservar su posición entre las mejores instituciones universitarias del mundo.

Artículo 2.- Tiene como fin crear, preservar y difundir la cultura en beneficio de la sociedad, para lo cual debe:

I. Formar profesionales, investigadores, maestros universitarios y técnicos, de acuerdo con las

necesidades económicas, sociales y políticas de México y del Estado de Nuevo León.

II. Organizar, realizar y fomentar la investigación científica en sus formas básica y aplicada, teniendo en cuenta fundamentalmente las condiciones y los problemas regionales y nacionales.

III. Organizar, realizar y fomentar labores de creación artística en sus diversas formas de expresión.

IV. Hacer participar plenamente de los beneficios de la cultura a todos los que han carecido de

la oportunidad de obtenerla o de acrecentarla, llevando a cabo labores educativas o culturales en beneficio de la comunidad.

**Universidad
Autónoma
de Nuevo
León (UANL)**

Congreso del Estado de Nuevo León (1971).
Ley Orgánica de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Periódico Oficial del Estado de Nuevo León. 06 de junio.
http://www.hcnl.gob.mx/trabajo_legislativo/leyes/pdf/106.pdf

V. Promover el estudio de los derechos y deberes fundamentales del hombre y de los problemas nacionales e internacionales, contribuyendo a orientar la opinión pública.
VI. Preservar el acervo cultural, nacional y universal, fomentando para ello el establecimiento de instituciones adecuadas.

Artículo 2.- La Universidad Autónoma de Nuevo León, en su carácter de organismo público descentralizado del Estado, dotada de autonomía en los términos del Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y de su Ley Orgánica, tiene como misión impartir educación media superior y superior, con el propósito de formar integralmente profesionistas, profesores universitarios, investigadores y técnicos en las diversas disciplinas de las ciencias, las humanidades, las artes, la tecnología y demás ámbitos del saber, con el fin de dar respuesta a las necesidades del desarrollo socio-económico y cultural del entorno, mediante la calidad de su propuesta educativa y del desarrollo de la investigación; de ayudar a la solución de los problemas del Estado de Nuevo León y del país; así como de difundir y extender, con la mayor amplitud posible, los beneficios de la cultura, atendiendo con particular cuidado su responsabilidad de mantener y acrecentar la vinculación con la comunidad en general.

Universidad Autónoma de Nuevo León (2000). *Estatuto General de la Universidad Autónoma de Nuevo León*. 06 de septiembre.
http://transparencia.uanl.mx/secciones/normatividad_vigente/archivos/LyR09/03EstatutoGeneral.pdf

Artículo 1.- La Universidad Autónoma de Puebla es un Organismo Público Descentralizado del Estado, con personalidad jurídica y patrimonio propio. Tiene por objeto contribuir a la prestación de los servicios educativos en los niveles Medio Superior y Superior; realizar investigaciones científica, tecnológica y humanística y coadyuvar al estudio, preservación, acrecentamiento y difusión de la cultura. La atención a la problemática estatal tendrá prioridad en los objetivos de la Universidad y la Institución contribuirá por sí o en coordinación con otras entidades de los sectores público, social y privado al desarrollo nacional.

Congreso del Estado de Puebla (1991). *Ley de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*. Periódico Oficial del Estado de Puebla. No. 33, segunda sección, Tomo CCXLIV; martes 23 de abril.
http://www.congresopuebla.gob.mx/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=25&Itemid=485&limitstart=130

**Benemérita
Universidad
Autónoma
del Estado
de Puebla
(BUAP)**

Artículo 1.- La personalidad, objeto y facultades de la Institución son los que define la Ley de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla....

Artículo 4.- La finalidad esencial de la Universidad será estar íntegramente al servicio de la Nación, de acuerdo con un sentido ético y de servicio social, superando cualquier interés individual.

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (S.F.). *Estatuto Orgánico de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*.
<http://www.consejouniversitario.buap.mx/>

Artículo 5.- La Universidad, con base en los resultados de su quehacer académico, por sí misma o en coordinación con otras entidades de los sectores público, social y privado,

	<p>contribuirá al desarrollo del pueblo mexicano, al análisis y solución de sus problemas y al fortalecimiento de su autodeterminación científica y tecnológica. Asimismo, realizará investigación orientada a la protección y adecuado aprovechamiento de los recursos naturales y a la conservación del equilibrio ecológico del país y coadyuvará al estudio y preservación de la cultura universal y nacional.</p>	
Universidad Autónoma de Yucatán (UADY)	<p>ARTÍCULO 3.- La Universidad Autónoma de Yucatán tiene por finalidades, educar, generar el conocimiento, y difundir la cultura en beneficio de la sociedad, para lo cual debe:</p> <p>I.- Formar profesionales, investigadores y maestros universitarios de acuerdo con las necesidades económicas, sociales y políticas de la entidad, de la región y de la nación;</p> <p>II.- Fomentar y realizar investigación científica y humanística; y</p> <p>III.- Extender los beneficios de la cultura a la comunidad.</p>	<p>Congreso del Estado de Yucatán (1984). <i>Ley orgánica de la Universidad Autónoma de Yucatán</i>. Diario Oficial del Estado de Yucatán; viernes 31 de agosto. http://www.abogadogeneral.uady.mx/legislacionuniv.html</p>
	<p>ARTÍCULO 3.- El presente Estatuto General definirá y determinará el funcionamiento y la organización de todas las dependencias necesarias para el cumplimiento de las finalidades de la Universidad: educar, generar el conocimiento y difundir la cultura, así como su desarrollo, según lo dispuesto en los artículos 3 y 9 de la Ley Orgánica en vigor.</p>	<p>Universidad Autónoma de Yucatán (1984). <i>Estatuto General de la Universidad Autónoma de Yucatán</i>. 21 de diciembre. http://www.abogadogeneral.uady.mx/legislacionuniv.html</p>
Universidad de Guadalajara (UdG)	<p>Artículo 1. La Universidad de Guadalajara es un organismo público descentralizado del Gobierno del Estado de Jalisco con autonomía, personalidad jurídica y patrimonio propios, cuyo fin es impartir educación media superior y superior, así como coadyuvar al desarrollo de la cultura en la entidad.</p>	
	<p>Artículo 5. Los fines de la Universidad son:</p> <p>I. Formar y actualizar los técnicos, bachilleres, técnicos profesionales, profesionistas, graduados y demás recursos humanos que requiera el desarrollo socio económico del Estado;</p>	<p>Congreso del Estado de Jalisco (1994). <i>Ley orgánica de la Universidad de Guadalajara</i>. Periódico Oficial del Estado de Jalisco; 16 de enero; Sección III. http://congresoweb.congreso jal.gob.mx/BibliotecaVirtual/busquedasleyes/Listado.cfm#Leyes</p>
	<p>II. Organizar, realizar, fomentar y difundir la investigación científica, tecnológica y humanística;</p>	
	<p>III. Rescatar, conservar, acrecentar y difundir la cultura; y</p>	
	<p>IV. Coadyuvar con las autoridades educativas competentes en la orientación y promoción de la educación media superior y superior, así como en el desarrollo de la ciencia y la tecnología.</p>	

	<p>Artículo 3. Son fines de la Universidad de Guadalajara los establecidos en el artículo quinto de su Ley Orgánica.</p>	<p>Universidad de Guadalajara (2017). <i>Estatuto General de la Universidad de Guadalajara</i>. http://secgral.udg.mx/sites/archivos/normatividad/general/EG.pdf</p>
<p>Universidad de Guanajuato (UG)</p>	<p>Artículo 3. La Universidad de Guanajuato es un organismo público autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propio. Por ello, tiene la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí misma; realizar sus fines de educar, investigar y difundir la cultura; determinar sus planes y programas; así como fijar los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal y administrar su patrimonio.</p>	<p>Congreso del Estado de Guanajuato (2007). <i>Ley Orgánica de la Universidad de Guanajuato</i>. Periódico Oficial del Estado de Guanajuato, No. 96; Tercera Parte; 15 de junio. https://congresogto.s3.amazonaws.com/uploads/ley/pdf/70/LEY_ORG_NICA_DE_LA_UNIVERSIDAD_DE_GUANAJUATO_FN_PO_20jul2018.pdf</p>
<p>Universidad Autónoma del Estado de San Luis Potosí (UASLP)</p>	<p>ARTÍCULO 1o. - La Universidad Autónoma de San Luis Potosí, tiene por objeto difundir la cultura en el Estado, hacer investigación científica y formar los profesionistas, especialistas o técnicos cuyas actividades requieren legalmente título oficial para su ejercicio, o que por su importancia y responsabilidad necesiten de una preparación adecuada.</p>	<p>Universidad Autónoma de San Luis Potosí (2011a). <i>Decreto número 53 de la XXXIX Legislatura al Congreso del Estado libre y soberano de San Luis Potosí</i>. En Compilación de la Legislación Universitaria; 6ta edición. http://www.uaslp.mx/SecretariaGeneral/Documents/Normativa_Reglamentos/legislacion%206a%20Ed%20Final%20(pag%20int).pdf</p>
	<p>ARTÍCULO 1o. - La Universidad Autónoma de San Luis Potosí es una institución al servicio de la sociedad, que tiene por objeto la difusión de la cultura, la realización de la investigación y la formación de profesionales.</p>	<p>Universidad Autónoma de San Luis Potosí (2011b). <i>Estatuto Orgánico de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí</i>. En Compilación de la Legislación Universitaria; 6ta edición. http://www.uaslp.mx/SecretariaGeneral/Documents/Normativa_Reglamentos/legislacion%206a%20Ed%20Final%20(pag%20int).pdf</p>

APÉNDICE C

Formato de la entrevista

Percepción del profesor universitario sobre Modelo EINGV para la educación superior exitosa

Objetivo: Explorar si el Modelo EINGV mejora la capacidad docente para fomentar los principios de la equidad educativa y lograr la educación superior exitosa, desde la percepción de los profesores de la UABC.

I. Función Social de la Universidad

1. ¿Es importante que un profesor universitario conozca las condiciones de la estructura socioeconómica de la región?
2. ¿El fortalecimiento de la estructura socioeconómica de la región es la razón de ser de la Universidad?
3. ¿Actualmente, qué opinión le merece la participación de la Universidad en el desarrollo socioeconómico regional?
4. ¿Por qué la vinculación es una función esencial de la Universidad?
5. ¿La vinculación universitaria es una herramienta para la formación profesional del estudiante?
6. ¿Qué aportan los PVVC que realiza la unidad académica al desarrollo socioeconómico regional?
7. ¿Considera que, a través de la integración del ejercicio de la docencia, la investigación y la vinculación, la Universidad fortalece la estructura socioeconómica de la región y extender los beneficios de su cultura?
8. ¿Cuáles serían los indicadores de que los PVVC, donde se aplica el modelo EINGV, tienen un impacto favorable para el crecimiento socioeconómico de la región?

II. Equidad Educativa

9. ¿Cuáles son las principales políticas de la Universidad que promueven la equidad para el acceso, la permanencia y el egreso de los estudiantes?
10. Mencione las acciones que Usted considera están asociadas al logro de estas políticas, en la Universidad.
11. ¿Qué le indica a Usted que estas políticas favorecen la formación profesional del estudiante?
12. ¿Cómo su unidad académica favorece la equidad para la permanencia de los estudiantes en la educación superior?
13. ¿Qué cree Usted que sucedería si no se ejercieran acciones para la equidad en la permanencia?
14. ¿Cómo supone Usted que la vinculación universitaria favorece a la equidad en el egreso del estudiante?
15. ¿Cómo el ejercicio de la equidad educativa afecta el logro de una educación superior exitosa?

16. ¿Cómo los PVVC, donde se aplica el modelo EINGV, promueven la equidad en el acceso, la permanencia y o el egreso de la educación superior?

III. Inclusión Educativa

17. ¿Cómo su unidad académica favorece la equidad para el acceso de las personas a la educación superior?
18. ¿De qué manera Usted aporta al logro de la permanencia en la educación superior?
19. ¿De qué manera sería posible que la educación superior exitosa fuera concebida de la misma forma por parte de los profesores, los estudiantes y la sociedad?

IV. Educación Superior Exitosa

20. ¿Qué es la educación superior exitosa?
21. ¿Cuáles son los parámetros que le indican a Usted que la educación superior tuvo éxito?
22. ¿La educación superior exitosa es consecuencia de qué?
23. ¿De qué manera Usted aporta a la educación superior exitosa?
24. ¿La educación superior exitosa es consecuencia directa de la formación profesional en la educación superior?
25. ¿El logro de una educación superior exitosa depende de las Instituciones de Educación Superior?

V. Impacto del Modelo EINGV

26. ¿Considera que el Modelo EINGV es de aplicación viable como una estrategia de integración entre programas educativos?
27. ¿Cuáles considera que serían los indicadores de que el programa educativo forma a estudiantes capaces de resolver con enfoque transdisciplinario?
28. ¿Considera que su participación en los PVVC, utilizando el Modelo EINGV, fortaleció su perfil docente?
29. ¿Cuáles considera que serían las principales aportaciones a su perfil docente, por haber participado en los PVVC?
30. ¿Cuáles considera que serían las principales fortalezas de su perfil docente que le facilitaron su participación en los PVVC, donde se aplicó el modelo EINGV, en los que participó?
31. ¿Cuáles considera que serían las principales debilidades de su perfil docente que le dificultaron su participación en los PVVC, donde se aplicó el modelo EINGV, en los que participó?

32. ¿Cuáles serían los indicadores de que la participación en los PVVC mejoran la capacidad docente para fomentar los principios de equidad educativa?
33. ¿Considera que la participación en los PVVC, donde se utiliza el modelo EINGV, favorece la colaboración entre profesores y profesoras?
34. ¿Cómo, cree Usted, que su participación en los PVVC, donde se aplicó el modelo EINGV, favoreció el logro de una educación superior exitosa?
35. ¿Cómo los PVVC, donde se aplica el modelo EINGV, promueven el logro de la educación superior exitosa?

Apéndice D

Carta de Consentimiento Informado para el participar en el proyecto:

Percepción del profesor universitario sobre Modelo EINGV para la educación superior exitosa

Que entiendo, tiene por objetivo explorar si el Modelo EINGV mejora la capacidad docente para fomentar los principios de la equidad educativa y lograr la educación exitosa en estudiantes universitarios, desde la percepción de los profesores de la UABC, con la finalidad de mejorar los procesos de atención pedagógica y académica de los alumnos.

Además, entiendo que para lograr este objetivo es necesario que brinde algunos datos personales y me someta a la aplicación de una entrevista grabada en audio o videograbada sobre mi participación como docente y el impacto que esta tiene en la UABC.

También sé que los datos que se reúnan por este medio serán para uso exclusivo de esta investigación y para la publicación de sus resultados atendiendo los criterios de privacidad expuestos en http://transparencia.uabc.mx/Aviso_Privacidad/index.html; de tal suerte que tengo, en todo momento, el derecho de suspender mi participación en este proyecto y de solicitar los resultados del análisis de los datos.

En pleno uso de mis facultades doy mi consentimiento para que los datos que yo ofrezca serán utilizados para los fines y alcances que hasta aquí se me han explicado.

Mexicali, Baja California; a _____ de _____ de 2019

Atentamente,

Nombre y firma

Datos Generales

Edad: _____ Sexo: **H M** Último grado académico: _____

Formación Profesional inicial: _____

Programa educativo donde tiene su mayor carga académica: _____

Años de colaboración con la EINGV: _____

¿Ha recibido capacitación para la docencia?: **Sí No No sé**

¿Ha recibido capacitación sobre el modelo educativo que ofrece la UABC?: **Sí No No sé**

¿Cuántas veces participó como docente en los PVVC que se realizaron con el Modelo EINGV, entre 2007 y 2015?

0 1 2 3 4 o más

Apéndice E

Relación de artículos, en la normatividad de la Universidad Autónoma de Baja California, relacionada con la equidad educativa

Norma Universitaria	Texto	Tipo de equidad que promueve
Ley Orgánica	ARTÍCULO 7. Los estudios que se realicen en la Escuela Normal tendrán igual validez que los de bachillerato para el ingreso a las facultades de Filosofía y Letras, de Ciencias y de Bellas Artes.	
	Los títulos expedidos por las escuelas de Agricultura y de Ciencias Marítimas tendrán el equivalente del grado de bachiller para los efectos del ingreso a la Facultad de Ingeniería y capacitarán, por tanto, para seguir las carreras relacionadas con su especialidad de acuerdo con el Reglamento de Grados y Revalidación de Estudios.	Para el ingreso
	La finalidad que persiguen las escuelas de Agricultura y de Ciencias Marítimas es la de capacitar técnicos y peritos; pero por razones de equidad se permite concatenar los estudios de estas con los de las carreras respectivas de la facultad de Ingeniería; por tanto, aquellas escuelas y las carreras de esta facultad se organizarán en tal forma que haya continuidad en sus enseñanzas y planes de estudio...”	
	ARTÍCULO 29. En cada facultad o escuela funcionará un Consejo Técnico, integrado por el director, quien lo presidirá; y por un número igual de consejeros, profesores y alumnos que se designarán en la forma y con los requisitos que determine el Estatuto General...”	Normativa
Estatuto General	ARTÍCULO 96. Son funciones del coordinador general de Servicios Estudiantiles y Gestión Escolar: I. Coordinar la asesoría y acompañamiento a los alumnos en su ingreso y reingreso, así como durante su permanencia en la Universidad, con apoyo de las unidades académicas; II. Identificar alumnos en riesgo académico, con discapacidad, en situación de vulnerabilidad o especial, para brindarles los apoyos de que dispone la institución y darles seguimiento junto con las unidades académicas; ... IV. Promover la participación de los alumnos en las convocatorias institucionales dirigidas a ellos; ... VII. Organizar y coordinar la aplicación de los programas del Sistema Universitario de Becas a los alumnos, de conformidad con la normatividad correspondiente, así como dar seguimiento a los alumnos beneficiados; ...	Para el ingreso, permanencia; egreso y normativa.

IX. Dirigir y autorizar la inscripción de alumnos de ingreso y reingreso a la Universidad, de conformidad con el Estatuto Escolar; ...

ARTÍCULO 152. Los consejos técnicos de las facultades y escuelas estarán integrados por:

I. El director de la facultad o escuela, quien fungirá como presidente y tendrá, en caso de empate, voto de calidad. En caso de ausencia del director, el consejo técnico será presidido por el subdirector;

II. Seis representantes de los profesores, quienes deberán reunir los requisitos establecidos en el artículo 50 de este estatuto, excepto la fracción III, y

III. Seis representantes de los alumnos, quienes deberán satisfacer los requisitos establecidos en el artículo 52, excepto la fracción III, de este estatuto. Normativa

En las facultades o escuelas en que se trabaje en varios turnos, el consejo técnico dictaminará el número de representantes que le correspondan a cada turno. En cualquier caso, se deberá procurar que los representantes de los alumnos que se designen sean de distintos grados escolares y de los diversos programas educativos que se impartan...

ARTÍCULO 153. Los consejos técnicos de los institutos estarán integrados por:

I. El director del instituto, quien fungirá como presidente y tendrá, en caso de empate, voto de calidad. En caso de ausencia del director, los consejos serán presididos por el subdirector;

II. Dos representantes de las áreas académicas designados de entre los jefes o encargados de las mismas, de acuerdo a lo establecido en el artículo 154 de este estatuto;

III. Dos representantes de los investigadores, quienes deberán reunir los requisitos establecidos en el artículo 50, excepto la fracción III, de este estatuto, y

IV. Dos representantes de los alumnos, quienes deberán ser alumnos regulares... Normativa

ARTÍCULO 172. El Estatuto Escolar determinará los tipos de alumnos, los requisitos y las condiciones para que se inscriban y permanezcan en la Universidad, así como sus derechos y obligaciones, de acuerdo con las siguientes bases:

I. Los alumnos tendrán los siguientes derechos:

a) Expresar libremente sus opiniones dentro de la Universidad, sobre todo los asuntos que a la institución conciernen, sin más limitaciones que el no perturbar las labores universitarias y ajustarse a los términos del decoro y del respeto debidos a la Universidad y a sus miembros. Podrán celebrar reuniones siempre que no interfieran con la vida académica...

d) Recibir la instrucción de las materias en que se hubiesen inscrito, incluso las prácticas de laboratorio, con iguales oportunidades para realizar

Para la permanencia y normativa.

	<p>su educación...</p> <p>h) Tener el beneficio de becas, siempre y cuando satisfagan los requisitos que establezca el reglamento correspondiente, conforme a los criterios establecidos por el Comité de Becas de la Universidad;</p> <p>i) Solicitar la revisión de exámenes con cuyo resultado se muestren inconformes y la rectificación de la calificación final en caso de error, conforme a lo dispuesto en el Estatuto Escolar;</p> <p>j) Impugnar las resoluciones que se dicten en su contra por las autoridades, de acuerdo con las disposiciones de este estatuto...</p>	
	<p>ARTÍCULO 209. Cuando el ordenamiento no prevea solución a una situación específica, la omisión se resolverá atendiendo a las siguientes reglas:</p> <p>I. Aplicando la solución prevista por el mismo u otro ordenamiento universitario, para otro caso similar;</p> <p>II. Recurrir a los principios generales del derecho, y</p> <p>III. Resolver en equidad, procurando el mayor equilibrio entre las partes interesadas.</p>	Normativa
	<p>ARTÍCULO 21. De manera complementaria al proceso de selección, habrá un Comité de Equidad, el cual se integrará y funcionará de conformidad con las disposiciones complementarias que emita el rector, que podrá proponer el ingreso de aspirantes en los programas educativos cuando haya cupo, atendiendo consideraciones de equidad social, humanitarias, de salud y otras que el comité estime pertinentes.</p>	Para el ingreso
	<p>ARTÍCULO 26. En igualdad de circunstancias, la Universidad dará preferencia de admisión a los alumnos de nuevo ingreso, respecto a quienes opten por efectuar un cambio de programa educativo, cursar programas simultáneos o un segundo programa; y a los que solicitan su admisión como alumnos ordinarios, respecto a los que aspiren ingresar como alumnos especiales.</p>	Para la permanencia
Estatuto Escolar	<p>ARTÍCULO 54. La acreditación de estudios procede cuando el alumno opte por solicitar un cambio del plan de estudio, pretenda cursar simultáneamente dos planes de estudio o desee cursar un segundo plan de estudios, habiendo concluido el primero en la propia Universidad. Esta disposición también será aplicable para los estudios de posgrado.</p>	Para la permanencia
	<p>Será aplicable, en lo conducente, lo dispuesto en el artículo 42.</p> <p>ARTÍCULO 167. Son programas de servicio a la comunidad estudiantil, los siguientes:</p> <p>I. Asesoría y tutorías de los alumnos;</p> <p>II. Orientación educativa y psicopedagógica;</p> <p>III. Sistema Universitario de Becas;</p>	Para la permanencia y el egreso

<p>IV. Programa de emprendedores universitarios; V. Intercambio estudiantil; VI. Programas deportivos y de difusión cultural; VII. La bolsa de trabajo estudiantil; VIII. Programas de conservación y mejoramiento del medio ambiente; IX. Programa de vinculación con los egresados de la Universidad, y X. Todos aquellos programas que autorice el rector para cumplir con los objetivos señalados en el artículo anterior.</p>	<p>Para la permanencia y egreso</p>
<p>ARTÍCULO 169. Cada alumno, desde que ingresa a cursar sus estudios, tendrá derecho a que se le asigne un tutor académico, que deberá ser un académico de carrera, en el caso de posgrado preferentemente un miembro del núcleo académico básico, cuya función se desarrollará según las particularidades de la unidad académica respectiva y de conformidad con las disposiciones complementarias que en esta materia emita el rector.</p>	<p>Para la permanencia y egreso</p>
<p>ARTÍCULO 171. La Coordinación General de Formación Básica, con el apoyo de los departamentos de Formación Básica de los campus y de las unidades académicas, con el fin de favorecer el desempeño académico de los alumnos en las distintas etapas de su formación profesional, promoverá los servicios de orientación educativa y psicopedagógica en los ámbitos personal, escolar y profesional, atendiendo las disposiciones complementarias que, para ello, emita el rector.</p>	<p>Para la permanencia y egreso</p>
<p>ARTÍCULO 172. La Universidad operará un sistema universitario de becas establecido en beneficio de los alumnos ordinarios que se encuentren inscritos en alguno de los programas educativos que imparte la institución, para que realicen sus estudios en ella o en instituciones con las que tenga convenio de intercambio estudiantil. Los requisitos y demás condiciones para tener derecho al beneficio del sistema de becas se fijarán por lo establecido en el reglamento de becas en vigor, así como, los acuerdos del comité de becas.</p>	<p>Para la permanencia y egreso</p>
<p>ARTÍCULO 173. El programa de emprendedores universitarios busca apoyar, a través de metodologías validadas, a aquellos alumnos que manifiesten inquietudes con proyectos emprendedores por medio de un análisis del perfil emprendedor, la formulación de plan de negocios, orientación para apoyo financiero y su validación académica, entre otros.</p>	<p>Para el egreso</p>
<p>ARTÍCULO 176. Se entiende por intercambio estudiantil, la posibilidad que la Universidad le otorga a sus alumnos ordinarios, de licenciatura y posgrado, de cursar en instituciones de educación superior del país o el extranjero, unidades de aprendizaje, estancias de investigación y prácticas profesionales que puedan ser consideradas equivalentes a las que se encuentren incluidas dentro del plan de estudios en el que están inscritos.</p>	<p>Para el egreso</p>

	ARTÍCULO 183. La Bolsa de Trabajo es un programa que tiene por objetivo facilitar a los alumnos y egresados de la Universidad su incorporación al mercado laboral, para poner en práctica sus aptitudes, conocimientos y habilidades profesionales en la solución de problemas de la comunidad.	Para el egreso
	ARTÍCULO 190. Son apoyos académicos, todos los servicios de información, cómputo y telecomunicaciones, instalaciones, laboratorios y bibliotecas, videotecas, equipo y material didáctico, y demás herramientas puestas a disposición de los alumnos para facilitar las labores de aprendizaje, vinculación e investigación.	Para la permanencia y el egreso
Estatuto Orgánico del Tribunal Universitario	ARTÍCULO 14. El Tribunal emitirá sus sentencias apreciando los hechos en conciencia y sin necesidad de apegarse a reglas o formulismos sobre estimación de pruebas, pero siempre estarán fundadas y motivadas en el derecho universitario, y en su caso en los principios de los Artículos 1° y 3° de la constitución federal, los tratados internacionales, los principios generales del derecho, la equidad y el espíritu de conocimiento que anima a esta casa de estudios. Toda sentencia deberá ser clara, precisa y congruente con los hechos debatidos en el proceso. Las sentencias podrán declarar la nulidad de los actos u omisiones impugnados, pero en ningún caso se sustituirán a la decisión que en acatamiento a la sentencia deberá emitir la autoridad universitaria competente	Normativa
	Artículo 21. La Beca Fomento a las Ciencias Naturales y Exactas, comprende la exención del pago de cuotas de inscripción, colegiatura y cuotas específicas; se otorgará a alumnos de nuevo ingreso que cursarán tronco común ciencias naturales y exactas, que previamente, han tenido una relevante participación en concursos de las áreas en ciencias naturales y exactas, en el ámbito estatal, regional o nacional.	Para el ingreso
Reglamento de Becas	Artículo 22. La Beca Compensación Modalidad Económica, se podrá otorgar a los alumnos que colaboren en las unidades académicas, bibliotecas, laboratorios, talleres y demás instalaciones universitarias, auxiliando en actividades académicas o administrativas durante el semestre de acuerdo con el calendario escolar vigente, y que se encuentren en desventaja socioeconómica. La Beca Compensación Modalidad Económica comprende los siguientes niveles: I. Nivel uno: pago de cuotas de inscripción. II. Nivel dos: comprende el apoyo de tres mensualidades para gastos escolares. III. Nivel tres: comprende el nivel uno, más tres mensualidades de apoyo para gastos escolares.	Para la permanencia
	Artículo 25. La Beca Crédito consiste en el financiamiento, debidamente garantizado, que se podrá otorgar a los alumnos para la realización de sus estudios en la Universidad, quedando obligado el becario a restituir al fondo el monto de las aportaciones de que dispuso, en los términos establecidos en el convenio respectivo.	Para la permanencia
	Artículo 26. La Beca Crédito comprenden los siguientes niveles de financiamiento:	Para la permanencia

	<p>I. Nivel uno: destinado al pago de cuotas de inscripción, colegiatura y cuotas específicas;</p> <p>II. Nivel dos: comprende el financiamiento nivel uno, más mensualidades para apoyar el pago de gastos escolares o solo mensualidades para apoyar el pago de gastos escolares, y</p> <p>III. Nivel tres: abarca el financiamiento nivel dos, e incluye mensualidades para apoyar el pago de los gastos del sustento básico del becario o solo mensualidades para apoyar el pago de los gastos del sustento básico del becario.</p>	
	<p>Artículo 33. La Beca Compensación se podrá otorgar a los alumnos que colaboren en las unidades académicas, bibliotecas, laboratorios, talleres y demás instalaciones universitarias, auxiliando en actividades académicas o administrativas.</p> <p>La beca comprende aportaciones económicas periódicas de acuerdo con los recursos asignados al programa autorizados por el comité, se podrá extender hasta por cuatro periodos escolares semestrales; para el otorgamiento de la Beca Compensación se requiere la aceptación expresa de la unidad académica o administrativa.</p>	Para la permanencia
	<p>Artículo 36. La Beca Patrocinio es aquella que se constituye por donaciones o legados para que la Universidad, conforme a sus políticas y normas las administre, observando en su caso, los criterios que para su otorgamiento hayan establecido los aportantes. La Beca Patrocinio puede ser:</p> <p>I. Para pago de inscripción, y cuotas específicas;</p> <p>II. Para gastos universitarios y de formación integral.</p>	Para la permanencia
	<p>Artículo 40. La Beca Prórroga consiste en la autorización para diferir el pago de cuotas de inscripción, colegiatura y cuotas específicas a cargo de los alumnos, para que estos pagos se efectúen dentro del mismo periodo escolar semestral, en los plazos y condiciones establecidos en el convenio respectivo, conforme al artículo 9 fracción viii.</p>	Para la permanencia
Reglamento Interno de la Facultad de Derecho Tijuana	<p>ARTÍCULO 2. La misión de la Facultad de Derecho Tijuana será la que se precise en el Plan de Desarrollo de la propia unidad, pero en todo caso estará orientada a preparar profesionales de calidad en la ciencia jurídica y promover el desarrollo social, económico, político y cultural de la entidad y del país, en condiciones de pluralidad, equidad, respeto y sustentabilidad, para lograr una sociedad justa, democrática y respetuosa de su medio ambiente, a través de: la formación integral, capacitación y actualización de profesionales del derecho autónomos, críticos y propositivos, con un alto sentido ético y de responsabilidad social y ecológica, para convertirse en ciudadanos plenamente realizados, capaces de insertarse en la dinámica de un mundo globalizado...</p>	Normativa
Reglamento de Incorporación y	<p>ARTÍCULO 1.- La Universidad Autónoma de Baja California podrá incorporar los estudios o enseñanzas de nivel medio superior técnico, profesional y de postgrado,</p>	Para el ingreso y la permanencia

Revalidación de Estudios	siempre que los planteles en el que se realicen tengan planes, programas, métodos y procedimientos similares a los de la propia Universidad, en términos de este reglamento y normas aplicables	
Acuerdo que establece las disposiciones complementarias del artículo 22 del estatuto escolar, para la integración y funcionamiento del comité de equidad de la Universidad Autónoma de Baja California	QUINTO.- Las solicitudes de ingreso apoyadas en consideraciones de equidad social, humanitarias, de salud y otras similares, podrán hacerse en cualquier tiempo; pero siempre deberán presentarlas los propios interesados en las oficinas de cualquiera de los integrantes del Comité, o de los jefes de los departamentos de Servicios Estudiantiles y Gestión Escolar de los campus. Las solicitudes recibidas de conformidad con lo dispuesto en el párrafo anterior serán remitidas formalmente y sin demora al presidente del Comité, a fin de que sean analizadas en la sesión ordinaria más próxima.	Para el ingreso
Acuerdo que establece la integración y funcionamiento de los comités de prevención y atención de la violencia de género en la Universidad Autónoma de Baja California	CUARTO.- La naturaleza de los comités será predominantemente preventiva, y tendrán como objetivos: Fomentar que el desarrollo de las funciones sustantivas de la Universidad se lleve a cabo con perspectiva de género. Coadyuvar en la erradicación de la violencia de género en la Universidad. Desarrollar programas que fomenten el respeto a la dignidad humana de la comunidad universitaria independientemente del género, origen étnico, creencias u orientación sexual. Proponer acciones para erradicar la discriminación y la cultura de estereotipos de género. Proponer mecanismos que favorezcan la erradicación del hostigamiento y acoso sexual. Dar seguimiento a los reportes de actos de violencia de género que presuntamente involucren a miembros de la comunidad universitaria.	De género.
Acuerdo que establece el código de ética de la Universidad Autónoma de Baja California	5) Justicia: Respeto los derechos humanos, el ejercicio de las libertades individuales y la igualdad de oportunidades, buscando equidad e imparcialidad. Criterios orientadores: Aplico de manera imparcial los reglamentos y normas universitarias Trato con igualdad de derechos y obligaciones a todos los miembros de la comunidad Aplico, clarifico y reviso la evaluación con base en los criterios universitarios establecidos.	Normativa.