


Inclusión educativa del alumnado en situación de discapacidad en las universidades públicas de Centroamérica y el Caribe. Perspectiva de diversos profesionales*

Eddy Paz-Maldonado ^a 

Zarely Sibaja Trejos ^b 

Viviana Berrocal Carvajal ^c 

Ligia Oviedo Gasparico ^d 

Resumen

En este artículo se da a conocer una investigación realizada sobre la inclusión educativa del alumnado en situación de discapacidad que asiste regularmente a las universidades públicas de la región centroamericana y el Caribe. El estudio es parte de un proyecto más amplio que busca generar apoyos hacia este colectivo en la Educación Superior. Se utilizó un enfoque cualitativo con un diseño descriptivo exploratorio. Participaron 10 jefes académicos, coordinadores, miembros de instancias universitarias de atención a estudiantes en situación de discapacidad y profesores. Los resultados muestran que la mayoría de los establecimientos de Enseñanza instauraron políticas institucionales en los últimos años. Asimismo, los programas de atención estudiantil representan uno de los mayores mecanismos de apoyo. Finalmente, los participantes mencionaron que la falta de recursos económicos, el escaso personal capacitado y la poca formación de los docentes

* El estudio es un aporte a los ODS: 4) Garantizar una Educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos, y 10) Reducción de las desigualdades.

^a Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Departamento de Pedagogía y Ciencias de la Educación, Tegucigalpa, Honduras. Universidad de Salamanca, Programa de Doctorado en Educación, Salamanca, España.

^b Universidad Estatal a Distancia, Escuela Ciencias de la Educación, San José, Costa Rica.

^c Universidad Estatal a Distancia, Escuela Ciencias de la Educación, San José, Costa Rica.

^d Investigadora independiente, Ciudad de Guatemala, Guatemala.

Recibido en: 10 maio 2023

Aceptado en: 12 mar. 2024

acerca de esta temática son los principales obstáculos para crear entornos educativos inclusivos.

Palabras clave: Acceso a la Educación. Caribe. Centroamérica. Educación Superior. Política Educacional.

1 Introducción

En América Latina las personas en situación de discapacidad se enfrentan a múltiples barreras que les impide incorporarse al sistema educativo superior, dado que, han sido excluidas, marginadas y segregadas (Arteaga Ureta; Mera Bravo; Palacios López, 2022; Paz-Maldonado, 2020a), lo que se evidencia en los bajos índices de matrícula en este nivel de Enseñanza (Fuentes *et al.*, 2022). En el caso de la región centroamericana y el Caribe no existen datos exactos y actualizados de acceso público sobre la cantidad de alumnado en situación de discapacidad matriculado actualmente en las distintas universidades estatales. Como ejemplo de ello, en Costa Rica, Guatemala y Honduras no se localizan cifras nacionales (Fuentes *et al.*, 2022). Además, se han efectuado escasos estudios acerca de la inclusión educativa de tal población estudiantil (Paz-Maldonado, 2020a, 2020b). Por consiguiente, el objetivo del presente estudio es analizar la inclusión educativa del alumnado en situación de discapacidad en las universidades públicas de la región centroamericana y del Caribe.

2 Construir universidades inclusivas

Lograr construir espacios universitarios inclusivos es uno de los mayores desafíos que afrontan en la actualidad las instituciones de Enseñanza Superior. Con esta intención, las universidades tendrán que comenzar a erradicar toda estructura institucional que dificulta la participación de los estudiantes en situación de discapacidad (Taneja-Johansson, 2021).

La inclusión educativa a través de los años ha venido evolucionando y se encuentra en constante transformación (Ndembele; Hernández De La Torre, 2020). Este concepto surge en la década de los ochenta en el contexto europeo y norteamericano, dirigido principalmente al estudiantado en situación de discapacidad y logra posicionarse en el mundo con la aprobación en el año 2006 de la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (Fajardo, 2017; Infante, 2010; Paz-Maldonado, 2020a). Lo cual debió dar un giro radical a la percepción y por lo tanto al abordaje de la discapacidad a todo nivel dentro de las sociedades.

Sin embargo, el abordaje de la inclusión educativa está condicionado por diversas miradas. En algunos países se considera un accionar desde la perspectiva de gestión institucional; mientras que en otros se sitúa en la creación de políticas relacionadas con el desarrollo económico, que a la vez son parte de las prioridades establecidas por los organismos internacionales quienes ofrecen financiamiento para su aprobación (Armstrong; Armstrong; Spandagou, 2011). En la mayoría de las naciones de la región centroamericana y el Caribe ocurre el segundo caso. En consecuencia, el mayor desafío es conocer a profundidad el origen de las desigualdades en la Educación Superior e impulsar políticas eficaces que contribuyan a disminuir las mismas (Salmi; D'addio, 2020).

La inclusión educativa es el camino mediante la Educación para derribar las barreras de exclusión, segregación, marginación e injusticias sociales (Paz-Maldonado, 2021). Sin embargo, esta visión presenta algunas contradicciones. Por ejemplo, al alumnado en situación de discapacidad continúa visualizándose desde una perspectiva deficitaria centrada en el diagnóstico médico (Fernandez, 2021; Helena Martins; Borges; Gonçalves, 2018; Kendall, 2016; Järkestig Berggren *et al.*, 2016; Nones-Budde *et al.*, 2023).

Es determinante considerar que el trayecto hacia el logro de la inclusión educativa inicia con posibilitar el acceso del estudiantado en situación de discapacidad a la universidad, pero no basta solo con ello (Ferreira, 2007; Mwaipopo; Lihamba; Njewe, 2011). En este recorrido se tendrán que impulsar mecanismos e instrumentos institucionales como la aprobación de nuevas políticas educativas, utilización de múltiples estrategias formativas, instaurar programas universitarios de atención a dicho alumnado, fortalecer la preparación docente y aumentar los servicios de apoyo (Moriña, 2017a; Paz-Maldonado, 2021).

3 Método

El estudio fue cualitativo con un diseño descriptivo exploratorio (Hernández Sampieri; Fernández-Collado; Baptista Lucio, 2006). Se realizaron dos grupos focales con la intención de facilitar la discusión colectiva (Hamui-Sutton; Varela-Ruiz, 2013) sobre la inclusión educativa del alumnado en situación de discapacidad en las universidades públicas de la región centroamericana y el Caribe.

3.1 Participantes

En este estudio participaron jefes académicos, coordinadores, miembros de programas universitarios de atención a estudiantes en situación de discapacidad y profesores. Se contó con un total de 10 participantes de centros públicos de

Educación Superior pertenecientes a la región centroamericana y el Caribe, principalmente de Costa Rica, Guatemala, Honduras, Panamá y República Dominicana. En la Tabla 1 se realiza una descripción de los participantes.

Tabla 1 - Descripción de los participantes

Sexo	Rol que desempeña	País	Código de identificación
Femenino	Miembro de programa	Costa Rica	GF1-CRP1
Femenino	Miembro de programa	Costa Rica	GF1-CRP2
Femenino	Coordinadora de programa	Costa Rica	GF1-CRP3
Masculino	Jefe académico	Costa Rica	GF1-CRP4
Femenino	Miembro de programa	Guatemala	GF1-GP5
Femenino	Profesora universitaria	Guatemala	GF1-GP6
Femenino	Coordinadora de programa	Honduras	GF1-HP7
Femenino	Profesora universitaria	Honduras	GF2-HP8
Masculino	Profesor universitario	Panamá	GF2-PP9
Femenino	Profesora universitaria	República Dominicana	GF2-RDP10

Fuente: Elaboración propia (2022)

3.2 Procedimiento de recolección y análisis de la información

En un primer momento se hizo un rastreo en las diversas páginas de las universidades públicas pertenecientes al Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA) para identificar si contaban con algún programa o unidad de atención a estudiantes en situación de discapacidad y poder entablar un contacto inicial. Una vez identificados estos programas universitarios y unidades en los centros de Enseñanza Superior, se procedió a enviar una invitación digital a sus representantes, para confirmar la participación en los grupos focales programados. Para ello, debían completar un formulario de inscripción, de esta manera el equipo investigador podría tener control sobre la cantidad de participantes apropiada que permitiera el desarrollo de la dinámica de interacción y obtención de información.

Para este estudio se desarrollaron de manera virtual mediante la herramienta Zoom® dos grupos focales liderados por dos moderadores. Esta técnica permite conocer las experiencias y opiniones de un grupo con relación a una temática determinada, para este efecto, se plantearon cinco preguntas generadoras que se

aplicaron con ambos grupos a modo de guía de discusión (Silveira *et al.*, 2015). Cada grupo focal tuvo una duración entre 103 a 120 minutos. El desarrollo de estos encuentros fue grabado, transcrito y se elaboró un informe con anotaciones de cada uno de ellos. Dicha información se codificó a través del microanálisis (Strauss; Corbin, 2002) tomando en cuenta los siguientes elementos: políticas institucionales, accesibilidad universitaria, recursos y obstáculos para propiciar la inclusión educativa.

3.3 Aspectos éticos

La participación en esta investigación fue voluntaria y confidencial. Antes de la realización de cada grupo focal se les solicitó a los participantes su consentimiento para la grabación y el uso de la información en la construcción de este artículo científico.

4 Resultados

En este estudio los resultados se presentan en tres categorías analíticas. En primer lugar, se aborda lo referente a las políticas institucionales, planes o proyectos ligados con la inclusión educativa. En segundo lugar, se reflexiona sobre los recursos disponibles para facilitar la accesibilidad universitaria y finalmente se plantean los principales obstáculos en la generación de la inclusión educativa.

4.1 Políticas institucionales, planes o proyectos

Respecto a las políticas institucionales sobre la inclusión educativa, se indica a continuación lo referido en cada uno de los países participantes de los grupos focales. Por ejemplo, en Costa Rica los establecimientos públicos han optado por aprobar estos instrumentos con la finalidad de mejorar diversos aspectos como son: la accesibilidad académica, la infraestructura, las plataformas virtuales, los materiales y la capacitación de personal. Las casas de estudio superior costarricenses han unido esfuerzos mediante la conformación de redes que trabajan en conjunto, tal es el caso de la Comisión Interuniversitaria de Accesibilidad a la Educación Superior (Ciaes) adscrita al Consejo Nacional de Rectores (Conare).

Tenemos la política de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) que se creó en el año 2019-2020, pero anterior a eso se habían establecido varios lineamientos. Está la política institucional para la equiparación de oportunidades y la red que se creó de accesibilidad académica fue lo último (GF1-CRP3).

En el caso de la Ciaes está adscrita a Conare, bueno en este caso todos los planes se basan en los ejes de trabajo (...) dentro de esos planes se toman los ejes de lo que tiene que ver con inclusión educativa y accesibilidad (...) para dar respuesta a la normativa que existe a nivel nacional en el tema de Educación inclusiva (GF1-CRP2).

Otro de los países que ha puesto atención en las políticas institucionales acerca de la inclusión educativa de estudiantes en situación de discapacidad es Guatemala. Desde el año 2014 la única universidad estatal de Guatemala logró aprobar una serie de políticas relacionadas con la docencia, administración, planificación, extensión universitaria e infraestructura.

Las políticas de atención a la población con discapacidad fueron aprobadas por el Consejo Superior Universitario el 29 de octubre del año 2014 y pues son 16 políticas con programas, proyectos específicos (GF1-GP5).

En el caso de Honduras las instituciones públicas de Educación Superior no cuentan con políticas de inclusión educativa, pero dos establecimientos educativos han fundado programas de atención a estudiantes en situación de discapacidad.

En la universidad desde el año 2000 se creó un proyecto en aquel momento, un proyecto institucional que tiene por nombre proyecto de atención a la diversidad. Este proyecto nace en el departamento de ciencias de la Educación apoyado por la carrera de Educación especial (...) se reestructuró y hace tres años lo tenemos como programa de atención a la diversidad (GF1-HP7).

Dentro de lo que yo conozco el área de inclusión existe desde hace mucho tiempo, creo que desde el año 2000, ya estaba el departamento de Prosene y en la actualidad a través de Prosene a todo estudiante con discapacidad se le facilita el proceso para que tengan oportunidades de participar plenamente en la vida universitaria (GF2-HP8).

Por su parte, una de las universidades públicas de Panamá desde el año 2012 estableció el componente de inclusión en los procesos de acreditación institucional. Mismos que vienen precedidos por las normativas nacionales. De igual forma, esta casa de estudios optó por utilizar el término “capacidades especiales” en lugar de discapacidad.

Pues a partir nosotros de la acreditación nuestra 2012-2013 dentro del plan de mejora se incluye un fuerte componente en torno a la inclusión dentro de la universidad. Hay una política en la que se hacen mejoras físicas y de infraestructura. A nuestra facultad llegan muchos estudiantes, nosotros no llamamos discapacidad, nosotros le llamamos capacidades especiales y dentro de lo que nos dicta la política nosotros abordamos las situaciones y acompañamos (GF2-PP9).

La ejecución de reformas que abarcan la infraestructura, la Educación, los aspectos laborales y nuevas oportunidades dirigidas al alumnado en situación de discapacidad a través de escuelas especializadas, son parte de las iniciativas efectuadas por una de las universidades públicas de República Dominicana para responder a la política de inclusión institucional establecida.

Aquí se integran dentro de la facultad de humanidades a estudiantes con discapacidad visual. En las edificaciones se está trabajando, cada edificación nueva que se hace y a las viejas se les fue adaptando los espacios donde ellos puedan transitar sin problema, tanto los con discapacidad visual como los que tienen que ir en silla de ruedas o que tengan una discapacidad motora. Se hacen algunas cosas, no programas muy organizados que yo sepa, por ejemplo, a las personas especiales se les da trabajo, estudian (...) se les dan todas las oportunidades (...), la inclusión en la universidad como política general si la tenemos (GF2-RDP10).

4.2 Recursos para facilitar la accesibilidad universitaria

De acuerdo con las opiniones de las personas participantes en su mayoría los países de la región centroamericana y el Caribe cuentan con instancias universitarias que posibilitan impulsar acciones en favor del estudiantado en situación de discapacidad durante la admisión, el ingreso, la permanencia, la promoción y el egreso.

En Costa Rica el Conare tiene la iniciativa de aprobar anualmente una partida presupuestaria dirigida hacia la admisión, el ingreso, la permanencia, la promoción y el egreso de tal alumnado. Dicho presupuesto se asigna a las cinco universidades adscritas. Asimismo, con la finalidad de mejorar la accesibilidad universitaria del estudiantado en situación de discapacidad se han llevado a cabo diferentes reformas como adaptaciones en los procesos de admisión, acompañamiento estudiantil a través de apoyos educativos y acciones de permanencia.

Se ha colaborado en mantener las pruebas escritas o exámenes con el tamaño de letra adaptado según la necesidad del estudiante principalmente en este contexto de pandemia por Covid-19 (...), dan apoyo diversas dependencias como el Programa de Aprendizaje en Línea, la Carrera de Educación Especial, el Centro de Operaciones Académicas, el Programa de Estudiantes con Necesidades Educativas y Especiales (GF1-CRP1).

En el caso de la Ciaes todo el primer eje de su área de trabajo busca la admisión y el derecho de la accesibilidad en todas las instancias universitarias, en este caso solo dos universidades tienen un examen de admisión para lo que es el ingreso a las universidades, pero entonces todos los solicitantes tienen la posibilidad de solicitar apoyos para realizar el examen. Ya se tienen definidos según las áreas de discapacidad y las condiciones de los solicitantes cuales son los apoyos y los ajustes que se les van a brindar en dicha prueba (GF1-CRP2).

Por otro lado, las universidades públicas costarricenses cuentan con programas, personal capacitado, recursos tecnológicos y equipos, pero existe una constante preocupación por mejorar las condiciones actuales. Se demandan mayores recursos económicos para atender a toda la población estudiantil en situación de discapacidad que asiste diariamente a los centros de Enseñanza Superior.

Ya en la permanencia cada universidad tiene sus programas de apoyo, cada universidad tiene a cargo profesionales que se encargan de dar seguimiento a las necesidades que tengan los estudiantes según su condición para que, en la permanencia en todos los cursos, en todas las carreras puedan tener los apoyos que cada uno de ellos requiere (GF1-CRP2).

En la única universidad estatal de Guatemala, según se mencionó en uno de los grupos focales, existen pocos recursos para ejecutar proyectos de mayor magnitud. Sin embargo, las políticas aprobadas facultan a cada unidad académica para solicitar presupuesto en beneficio de ofrecer apoyos dirigidos hacia el alumnado en situación de discapacidad, así como las modificaciones a la infraestructura. Algunas autoridades universitarias han apostado por establecer diversos mecanismos de atención, particularmente el brindar apoyos directos al estudiantado que lo requiera. La finalidad es lograr que los estudiantes en tal condición puedan culminar su carrera de pregrado y avanzar hasta alcanzar un título de posgrado.

En la actualidad tenemos graduados a nivel de pregrado de profesores, tenemos licenciados a nivel de grado y tenemos la experiencia con una persona con discapacidad visual que ha estudiado hasta maestría con apoyo de alguna forma. Incluso computadora con braille tenemos en la biblioteca de la facultad (GF1-GP6).

En cuanto a personal específico en ciertas unidades académicas ya se está designando a ciertas personas (...) ya se les está dando la directriz de prestar los apoyos necesarios a los estudiantes con discapacidad. Desde los centros de documentación también se está informando acerca de la accesibilidad digital (...). También hay escáneres para poder trasladar el texto impreso a versión digital y hay dos impresoras braille (GF1-GP5).

En Honduras a nivel presupuestario no en todas las universidades públicas existe una cantidad exacta asignada anualmente, pero se incluye cierta cifra económica de acuerdo con las necesidades presentadas. Algunos centros públicos de Enseñanza Superior disponen de impresoras braille, lupas y laboratorios de computación para uso exclusivo del alumnado en situación de discapacidad. Además, se cuenta con una red de estudiantes tutores los cuales apoyan a sus pares. Estos apoyos educativos son parte de las iniciativas de accesibilidad universitaria que posibilitan la admisión, el ingreso, la permanencia, la promoción y el egreso. Los programas de atención contribuyen con los procesos de admisión, ofrecen nivelación y brindan un acompañamiento durante todo el proceso formativo. Asimismo, se ha mejorado la infraestructura y se colocaron ascensores en diversos edificios de la máxima casa de estudios del país. También, la constitución de unidades de inclusión es otro elemento que considerar. Estas unidades trabajan de manera permanente en beneficio de los estudiantes que pertenecen a colectivos en condición de vulnerabilidad.

Acompañarlos en el proceso de examen de admisión. Una vez aceptados comenzamos con un proceso que es como para nivelarlos y lo llamamos proceso de acción propedéutica (...) una vez estando ya con sus espacios pedagógicos se les da acompañamiento a través del programa y la red de tutores (...), también se acompaña al profesor para poder dar orientaciones generales que les permita responder a las poblaciones (GF1-HP7).

Prose que es el programa de servicios a estudiantes con necesidades especiales tiene toda la logística para el apoyo en el proceso de la

prueba de aptitud académica, está el laboratorio de tecnologías adaptativas, también, ellos hacen el contacto con los profesores para hacer las adecuaciones curriculares dependiendo de la discapacidad que el estudiante presente, también proveen los voluntarios para ayudarles, tienen también a los intérpretes de la lengua de señas. La universidad también ha creado todo el sistema de rampas para estudiantes con problemas de movilidad y ha colocado los ascensores en algunos edificios (GF2-HP8).

Uno de los mayores recursos con los que cuenta una universidad pública de Panamá, son las oficinas de apoyo al profesorado y atención al alumnado en situación de discapacidad.

Nosotros dentro de la universidad tenemos una oficina de discapacidad, esta oficina se consolida y establece enlaces con todas las unidades para el trabajo que ellos desarrollen en temas de investigación, censos de la población con discapacidad como también de programas de preparación de docentes, estudiantes y administrativos a nivel nacional (GF2-PP9).

4.3 Obstáculos que enfrentan las universidades para generar la inclusión educativa

La mayoría de las personas participantes señalaron que las universidades públicas de sus países se enfrentan a múltiples obstáculos para generar la inclusión educativa. Dificultades que son comunes en cada uno de los establecimientos de la región centroamericana y el Caribe. En Costa Rica hace falta más recurso humano, no se desarrollan tantos procesos de investigación científica sobre el tema, existen escasas oportunidades de capacitación docente, se necesitan nuevas políticas institucionales y disminuir las barreras actitudinales.

En este momento o tal vez bastantes años el recurso humano que existía podía cubrir como todas las tareas que se requerían para la atención del estudiantado, en este momento es bastante complicado venimos siendo las mismas y la población ha aumentado (...) creo que también en este caso hay que trabajar más en la parte de la capacitación sobre todo en la parte del personal académico, creo que tenemos excelentes académicos, excelentes en su área de estudio, pero tal vez no todos han pasado por un proceso a nivel de formación pedagógica y eso muchas veces se convierte en una barrera para lo que es la atención de la población con discapacidad (GF1-CRP2).

La carencia de personal que le dé seguimiento se debe nombrar más personal en los programas para atender a la población y también en las escuelas (...), se requiere dotar de mayor recurso por lo menos las cosas básicas como, por ejemplo, los escáneres (...), se debe dotar de recursos humanos como económicos (GF1-CRP3).

Con relación a la única universidad pública guatemalteca existen insuficientes recursos financieros, escasos proyectos de investigación científica acerca de la temática, hace falta realizar campañas de sensibilización con toda la comunidad educativa para propiciar mejores actitudes hacia el estudiantado en situación de discapacidad y no se cuenta con representación de dicho alumnado en la estructura universitaria.

Aparte del recurso económico, la burocracia en algunos trámites (...), no hay mucho tiempo para poder tener nosotros esa sistematización e investigación también para mejorar los procesos (...), en el consejo no todos tienen la información acerca de la importancia de que haya procesos inclusivos (...), también la actitud de algunos docentes eso es el principal obstáculo en la permanencia de los estudiantes (GF1-GP5).

Tenemos bastante obstáculo con la facilidad de locomoción de las personas, no tienen ninguna atención en muchas facultades sobre su dificultad y no les atienden (...), uno de los obstáculos grandes es la poca sensibilización que tenemos en docentes y en compañeros estudiantes (...) y la otra que yo creo que nos hace falta es tener representantes de cada facultad, tener representantes de las personas con discapacidad (GF1-GP6).

Por lo que se refiere a Honduras no se cuenta con tanto presupuesto asignado, se carece de diversos profesionales capacitados, falta de espacios físicos para brindar una mejor atención al estudiantado y son escasos los procesos de capacitación dirigidos al profesorado.

Primero es el talento humano nosotros realmente estamos con dos personas apoyando en la Sede Central (...), no podemos hacer investigación (...) necesitamos de espacio físico para poder hacer varias de las cosas (...) y bueno el tema presupuestario porque no hay un presupuesto asignado al programa para tener presencia en otros campus (GF1-HP7).

Debemos de cambiar la forma de pensar los profesores, creo que nosotros somos los principales obstáculos de alguna forma, no estamos haciendo las adaptaciones en el momento que se debe. A algunos no se nos han dado herramientas y por nuestra cuenta tampoco hemos buscado como hacerlo (GF2-HP8).

En Panamá los principales obstáculos se reflejan en la falta de formación del profesorado sobre herramientas a utilizar y los distintos aspectos curriculares para atender de una mejor forma al alumnado en situación de discapacidad.

La preparación del cuerpo docente principalmente, las herramientas que debe utilizar el cuerpo docente para poder trabajar con este tipo de población y el tema curricular sería interesante trabajarlo de tal forma que permita incluir (GF2-PP9).

Por último, en República Dominicana la falta de interés, condiciones y asignación de presupuestos por parte del Estado son los principales obstáculos para atender al estudiantado en tal situación.

Es difícil si no hay una actitud de todos, pero también de las partes que deciden y en este caso de las universidades autónomas que los recursos económicos con los que contamos vienen del Estado, vienen del poder ejecutivo y en sus presupuestos no asignan dinero para todo esto que se necesita (GF2-RDP10).

5 Discusiones y conclusión

El objetivo de este estudio fue analizar la inclusión educativa del alumnado en situación de discapacidad en las universidades públicas de la región centroamericana y el Caribe. Por ello, se realizó una investigación cualitativa que permitió escuchar las opiniones de diversos profesionales entre ellos: jefes académicos, coordinadores, miembros de programas universitarios y profesores sobre las políticas institucionales, los recursos disponibles y los obstáculos para generar centros de Educación Superior más inclusivos.

Según los aportes de las personas participantes en los cinco países representados Costa Rica, Guatemala, Honduras, Panamá y República Dominicana, a lo largo de las dos últimas décadas se han realizado distintas acciones para favorecer la inclusión del alumnado en situación de discapacidad en los centros de Educación Superior, algunos con políticas y programas de atención directa a nivel interno

y otros incluso han establecido redes de trabajo interuniversitarias. Las acciones comprenden desde mejoras en la infraestructura para garantizar el acceso físico a las instalaciones hasta el acompañamiento personalizado o apoyos específicos al estudiantado. La evidencia científica actual recomienda que realizar estos ajustes razonables es un factor clave en la búsqueda de la inclusión educativa (Hewett *et al.*, 2020; Kendall, 2018; Lourens; Swartz, 2020; Yusof *et al.*, 2020).

Algunas universidades públicas de la región centroamericana y el Caribe han instaurado políticas institucionales sobre inclusión educativa. Estas políticas buscan ser un mecanismo para garantizar el derecho a la Educación del alumnado perteneciente a los colectivos en condición de vulnerabilidad. Sin embargo, hoy en día la inclusión educativa sigue siendo una ilusión, dado que se requieren impulsar transformaciones en los centros de Enseñanza Superior (Barkas; Armstrong; Bishop, 2022), particularmente aquellas en beneficio de los estudiantes en situación de discapacidad quienes se enfrentan a mayores retos al momento de cursar estudios universitarios (Collins; Azmat; Rentschler, 2019; Leite; Cabral; Lacerda, 2023; Mutanga, 2017).

Entre los apoyos que se mencionan en los distintos aportes, es posible indicar que en la región las instituciones de Enseñanza Superior se han organizado para colaborar con el estudiantado desde el mismo ingreso para el desarrollo de las pruebas de admisión, el enlace entre unidades o departamentos, la capacitación del personal docente-administrativo y la promoción de la investigación sobre la temática. En diversos estudios se muestran resultados similares a los presentados en este trabajo (Lopez-Gavira; Moriña; Morgado, 2021; Moriña; Perera; Melero, 2020; Moriña; Orozco, 2021).

Con relación a los apoyos de tipo personal, durante el proceso de permanencia se da la contratación o asignación de recursos profesionales para brindar apoyo y seguimiento según los requerimientos. El apoyo de pares también se menciona como una de las gestiones mediante la figura de estudiantes tutores o el voluntariado. Se brinda, además, el servicio de interpretación a la lengua de señas de cada país.

Dentro de los apoyos de tipo académico se indica la estrategia de adecuaciones curriculares no significativas o el desarrollo de cursos propedéuticos para nivelación. En cuanto a recursos y materiales, los participantes de este estudio mencionaron la disponibilidad de escáneres para digitalización de textos, impresoras braille, lupas y laboratorios de computación o de tecnologías adaptativas y las modificaciones a la infraestructura como rampas y ascensores.

Además, los programas de atención al estudiantado en situación de discapacidad constituyen uno de los grandes apoyos y desafíos en los establecimientos de Educación Superior de la región centroamericana y el Caribe. Dichos programas brindan múltiples servicios que facilitan la admisión, el ingreso, la permanencia, la promoción y el egreso de los estudiantes. En diversos países del mundo los programas de atención han posibilitado un constante aumento de la matrícula estudiantil (Yssel; Pak; Beilke, 2016). De igual forma, a través de estos se introdujeron prácticas inclusivas para garantizar el acceso, la participación y el éxito educativo (Moriña, 2017b; Paz-Maldonado; Flores-Girón; Silva-Peña, 2022). Por lo que se consideran un apoyo fundamental que debe seguir promoviéndose (Kendall, 2016; Sanahuja-Gavaldà; Muñoz-Moreno; Gairín-Sallán, 2020; Yusof *et al.*, 2020).

La falta de recurso económico y humano son los principales obstáculos para instaurar universidades inclusivas en la región centroamericana y el Caribe. Las partidas presupuestarias establecidas son limitadas y en ocasiones no se asignan. Además, existe carencia de personal capacitado para apoyar los programas universitarios establecidos, lo que impide lograr una mayor cobertura en los diferentes centros regionales de cada uno de los establecimientos de Enseñanza Superior. Generalmente los estudiantes matriculados en los campus centrales son los más beneficiados por estas instancias. Asimismo, se está produciendo poca investigación respecto al tema.

Para garantizar la plena inclusión es necesario afrontar diversos desafíos institucionales y prácticas de aula, entre ellas: la accesibilidad universitaria, acompañar el avance mostrado por el alumnado en situación de discapacidad durante su proceso educativo con la intención de evitar la deserción y la formación del profesorado en estrategias pedagógicas (Moriña, 2017b). A nivel institucional es determinante implementar ajustes razonables que tomen en cuenta el Diseño Universal para el Aprendizaje como una filosofía que puede coadyuvar a minimizar o derribar las barreras del aprendizaje, la participación y el éxito de la población estudiantil en la Educación Superior (Carballo; Morgado; Cortés-Vega, 2021; Griful-Freixenet *et al.*, 2017; Solórzano *et al.*, 2021). Asimismo, en los espacios educativos se necesita contar con un profesorado capacitado en la temática de discapacidad, apoyos, barreras, inclusión educativa y accesibilidad (Carballo; Morgado; Cortés-Vega, 2021; Moliner *et al.*, 2019). Por tanto, los programas de formación docente deben establecer la inclusión educativa como un componente formativo que permita al profesorado realizar prácticas pedagógicas inclusivas (García-Barrera, 2017; Gonçalves; Gonçalves; Firme, 2016; Järkestig Berggren *et al.*, 2016; Paz-Maldonado, 2020a; Paz-Maldonado; Flores-Girón; Silva-Peña, 2022; Paz-Maldonado; Silva-Peña; Schilling Lara, 2023; Robinson, 2017).

Las limitaciones de este estudio fueron las dificultades de comunicación para contactar a los distintos participantes, puesto que para esta primera etapa no se logró contar con un número mayor de participantes de los diversos centros de Enseñanza Superior. Sin embargo, el trabajo es novedoso y el único estudio empírico efectuado hasta la fecha a nivel centroamericano y el Caribe, siendo un valioso insumo para otros procesos investigativos que se quieran efectuar. Futuras investigaciones podrán abordar las percepciones del alumnado en situación de discapacidad sobre los servicios ofertados, la formación docente para generar universidades inclusivas, la perspectiva de las autoridades universitarias y otra serie de elementos que proporcionen información relevante acerca del tema.

En conclusión, el estudio realizado permite señalar que a pesar de existir políticas institucionales en materia de inclusión educativa estas aún son insuficientes, dado que la inclusión es un aspecto complejo de lograr y requiere de la ejecución de distintas acciones, así como el involucramiento principalmente de autoridades universitarias encargadas de la toma de decisiones. Se deben potenciar los programas de atención al estudiantado en situación de discapacidad, pues son los recursos útiles que proporcionan apoyos en los procesos de admisión, ingreso, permanencia, promoción y egreso.

Aunado a ello la capacitación de todo el personal docente-administrativo y la dotación de recursos materiales son también factores para implementar, que contribuirán a la inclusión educativa a nivel de Educación Superior; partiendo de los principios de equidad, calidad, flexibilidad curricular y participación “como un derecho humano fundamental para la superación de las personas desde su propia diversidad” (Solórzano *et al.*, 2021, p. 4).

Es urgente que las autoridades universitarias asignen recursos económicos que contribuyan a impulsar la inclusión educativa, crear nuevos mecanismos, ofrecer mayores apoyos y contratar a más personal capacitado para colaborar con dicha población estudiantil para garantizar el éxito en su formación profesional a la vez que se fortalecen los estándares de calidad con miras incluso a los procesos de acreditación.

Inclusão educativa de estudantes com deficiência nas universidades públicas da América Central e das Caraíbas. Perspectiva de diferentes profissionais

Resumo

Este artigo apresenta um estudo de investigação sobre a inclusão educativa de estudantes com deficiência que frequentam regularmente universidades públicas na região da América Central e das Caraíbas. O estudo faz parte de um projeto mais amplo que procura gerar apoio a este grupo no ensino superior. Foi utilizada uma abordagem qualitativa com um desenho descritivo exploratório. Participaram no estudo dez diretores acadêmicos, coordenadores, membros de organismos universitários para estudantes com deficiência e professores. Os resultados mostram que muitos estabelecimentos de Ensino introduziram políticas institucionais nos últimos anos. Além disso, os programas de assistência aos estudantes representam um dos mecanismos de apoio mais importantes. Por último, os participantes referiram que a falta de recursos financeiros, a escassez de pessoal formado e a falta de formação de professores nesta matéria são os principais obstáculos à criação de ambientes educativos inclusivos.

Palavras-chave: *Acesso à Educação. Caraíbas. América Central. Ensino Superior. Política de Educação.*

Educational inclusion of students with disabilities in public universities in Central America and the Caribbean. Perspectives of different professionals

Abstract

This article presents a study on the educational inclusion of students with disabilities who regularly attend public universities in Central American and the Caribbean. This study is part of a broader project that seeks to generate support for this group in Higher Education. A qualitative approach with an exploratory descriptive design was used. Ten academic heads, coordinators, members of university instances of attention to students with disabilities, and professors participated. The results show that most educational institutions have implemented institutional policies in recent years. Likewise, student assistance programs represent one of the major support mechanisms. Finally, the participants mentioned that the lack of economic resources, scarcity of trained personnel, and teacher training on this issue are the main obstacles to creating inclusive educational environments.

Keywords: *Access to Education. Caribbean. Central America. Higher Education. Educational Policy.*

Referencias

ARMSTRONG, D.; ARMSTRONG, A. C.; SPANDAGOU, I.

Inclusion: by choice or by chance? *International Journal of Inclusive Education*, Oxon, v. 15, n. 1, p. 29-39, 2011.

<https://doi.org/10.1080/13603116.2010.496192>

ARTEAGA URETA, F. L.; MERA BRAVO, E. P.; PALACIOS LÓPEZ, A. M.

Discapacidad e inclusión social: retos teóricos y desafíos socioeconómicos de las personas con discapacidad en el cantón Pedernales. *Revista Universidad y Sociedad, Cienfuegos*, v. 14, n. 3, p. 256-262, 2022.

BARKAS, L. A.; ARMSTRONG, P.A.; BISHOP, G. Is inclusion still an illusion in higher education? exploring the curriculum through the student voice. *International Journal of Inclusive Education*, Oxon, v. 26, n. 11,

p. 1125-1140, 2022. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1776777>

CARBALLO, R.; MORGADO, B.; CORTÉS-VEGA, M. D.

Transforming faculty conceptions of disability and inclusive education through a training programme. *International Journal of Inclusive Education*, Oxon, v. 25, n. 7, p. 843-859, 2021.

<https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1579874>

COLLINS, A., AZMAT, F.; RENTSCHLER, R. “Bringing everyone on the same journey”: revisiting inclusion in higher education.

Studies in Higher Education, Oxon, v. 44, n. 8, p. 1475-1487, 2019.

<https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1450852>

FAJARDO, M. S. La educación superior inclusiva en algunos países de latinoamérica: avances, obstáculos y retos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Santiago de Chile, v. 11, n. 1, p. 171-197, 2017.

<https://doi.org/10.4067/S0718-73782017000100011>

FERNANDEZ, S. Making space in higher education: disability, digital technology, and the inclusive prospect of digital collaborative making. *International Journal of Inclusive Education*, Oxon, v. 25, n. 12, p. 1375-1390, 2021. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1610806>

FERREIRA, S. L. Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 13, n. 1, p. 43-60, abr. 2007.

<https://doi.org/10.1590/S1413-6538200700010000>

FUENTES, V., et al. Creation and validation of the Questionnaire on Attitudes towards Disability in Higher Education (QAD-HE) in Latin America. *Higher Education Research & Development*, v. 41, n. 5, p. 1514-1527, 2022. <https://doi.org/10.1080/07294360.2021.1927997>

GARCÍA-BARRERA, A. Las necesidades educativas especiales: un lastre conceptual para la inclusión educativa en España. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 96, p. 721-742, jul./set. 2017. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017002500809>

GONÇALVES, W.; GONÇALVES, V. M. F.; FIRME, L. P. Formação e capacitação de docentes para atuar com alunos com deficiência auditiva: um estudo no Instituto Federal do Espírito Santo–IFES. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 93, p. 866-889, out./dez. 2016. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000400005>

GRIFUL-FREIXENET, J., et al. Higher education students with disabilities speaking out: perceived barriers and opportunities of the Universal Design for Learning framework. *Disability & Society*, Oxon, v. 32, n.10, p. 1627-1649, 2017. <https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1365695>

HAMUI-SUTTON, A.; VARELA-RUIZ, M. La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, Ciudad de México, v. 2, n. 5, p. 55-60, ene./mar. 2013. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72683-8](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72683-8)

HELENA MARTINS, M.; BORGES, M. L.; GONÇALVES, T. Attitudes towards inclusion in higher education in a Portuguese university. *International Journal of Inclusive Education*, Oxon, v. 22, n. 5, p. 527-542, 2018. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1377299>

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R.; FERNÁNDEZ-COLLADO, C.; BAPTISTA LUCIO, P. *Metodología de la Investigación*. 4ta edición. Distrito Federal: Mc Graw-Hill Interamericana, 2006.

HEWETT, R., et al. S. Balancing inclusive design, adjustments and personal agency: progressive mutual accommodations and the experiences of university students with vision impairment in the United Kingdom. *International Journal of Inclusive Education*, Oxon, v. 24, n.7, p. 754-770, 2020. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1492637>

INFANTE, M. Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, Valdivia, v. 36, n.1, p. 287-297, 2010. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016>

JÄRKESTIG BERGGREN, U., *et al.* Disabled students' experiences of higher education in Sweden, the Czech Republic, and the United States: a comparative institutional analysis. *Disability & Society*, Oxon, v. 31, n. 3, p. 339-356, 2016. <https://doi.org/10.1080/09687599.2016.1174103>

KENDALL, L. Higher education and disability: exploring student experiences. *Cogent Education*, Oxon, v. 3, n.1, p. 1256142, 2016. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1256142>

KENDALL, L. Supporting students with disabilities within a UK university: Lecturer perspectives. *Innovations in Education and Teaching International*, Oxon, v. 55, n. 6, p. 694-703, 2018. <https://doi.org/10.1080/14703297.2017.1299630>

LEITE, L. P.; CABRAL, L. S. A.; LACERDA, C. B. F. D. Concepções sobre deficiência em instituições públicas e privadas da Educação Superior. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 118, p. 1-24, jan./mar. 2023. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362022003003127>

LOPEZ-GAVIRA, R.; MORIÑA, A.; MORGADO, B. Challenges to inclusive education at the university: the perspective of students and disability support service staff. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, Oxon, v. 34, n. 3, p. 292-304, 2021. <https://doi.org/10.1080/13511610.2019.1578198>

LOURENS, H.; SWARTZ, L. "Every now and then you slip up and then you are in trouble": the responsibility on students with visual impairments to access reasonable accommodations in South Africa. *International Journal of Disability, Development and Education*, Oxon, v. 67, n. 3, p. 320-335, 2020. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1587152>

MOLINER, O., *et al.* Universidad inclusiva: percepciones de los responsables de los servicios de apoyo a las personas con discapacidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Ensenada, v. 21, n. e20, p.1-10, 2019. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e20.1972>

MORIÑA, A. "We aren't heroes, we're survivors': higher education as an opportunity for students with disabilities to reinvent an identity. *Journal of Further and Higher Education*, Oxon, v. 41, n. 2, p. 215-226, 2017a. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2015.1070402>

MORIÑA, A. Inclusive education in higher education: challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, Oxon, v. 32, n. 1, p. 3-17, 2017b. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254964>

MORIÑA, A.; OROZCO, I. Spanish faculty members speak out: Barriers and aids for students with disabilities at university. *Disability & Society*, Oxon, v. 36, n. 2, p. 159-178, 2021. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1723495>

MORIÑA, A.; PERERA, V. H.; MELERO, N. Difficulties and reasonable adjustments carried out by Spanish faculty members to include students with disabilities. *British Journal of Special Education*, Hoboken, v. 47, n.1, p. 6-23, 2020. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12261>

MUTANGA, O. Inclusion of students with disabilities in South African higher education. *International Journal of Disability, Development and Education*, Oxon, v. 65, n. 2, p. 229-242, 2017. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2017.1368460>

MWAIPOPO, R. N.; LIHAMBA, A.; NJEWELE, D. C. Equity and equality in access to higher education: the experiences of students with disabilities in Tanzania. *Research in Comparative and International Education*, Oxon, v. 6, n. 4, p. 415-429, 2011. <https://doi.org/10.2304/rcie.2011.6.4.415>

NDEMBELE, S.; HERNÁNDEZ DE LA TORRE, E. La formación del profesorado ante los desafíos de la diversidad en Angola: dos estudios de caso. *Perfiles Educativos*, Ciudad de México, v. 42, n. 170, p. 114-134, 2020. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.170.59339>

NONES-BUDDE, I., *et al.* Percepciones del estudiantado universitario de Pedagogía sobre la discapacidad e inclusión educativa en Honduras. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, Málaga, v. 4, n.1, p. 119-134, 2023. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v4i1.15234>

PAZ-MALDONADO, E. Inclusión educativa del alumnado en situación de discapacidad en la educación superior: una revisión sistemática. *Teoría de la Educación*, Salamanca, v. 32, n. 1, p. 123-146, 2020a. <https://doi.org/10.14201/teri.20266>

PAZ-MALDONADO, E. Revisión sistemática: inclusión educativa de estudiantes universitarios en situación de discapacidad en América Latina. *Estudios Pedagógicos*, Valdivia, v. 46, n. 1, p. 413-429, 2020b. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000100413>

PAZ-MALDONADO, E. La inclusión educativa del estudiantado universitario en situación de discapacidad en Honduras. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 112, p. 738-760, jul./sep. 2021. <https://doi.org/10.1590/S0104-403620210002902767>

PAZ-MALDONADO, E.; FLORES-GIRÓN, H.; SILVA-PEÑA, I. Prácticas inclusivas del profesorado universitario en el aula de clases: una revisión de la literatura. *Revista Universidad y Sociedad*, Cienfuegos, v. 14, n. 6, p. 246-255, 2022.

PAZ-MALDONADO, E.; SILVA-PEÑA.; SCHILLING LARA, C.A. Desafíos y reflexiones en la formación de docentes universitarios inclusivos: una indagación narrativa autobiográfica. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Corumbá, v. 29, e0008, p. 473-488, 2023. <https://doi.org/10.1590/1980-54702023v29e0008>

ROBINSON, D. Effective inclusive teacher education for special educational needs and disabilities: Some more thoughts on the way forward. *Teaching and Teacher Education*, Amsterdam, v. 61, p. 164-178, 2017. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.09.007>

SALMI, J.; D'ADDIO, A. Policies for achieving inclusion in higher education. *Policy Reviews in Higher Education*, Singapore, v. 5, n. 1, p. 47-72, 2020. <https://doi.org/10.1080/23322969.2020.1835529>

SANAHUJA-GAVALDÀ, J.-M.; MUÑOZ-MORENO, J.-L.; GAIRÍN-SALLÁN, J. Tutoring students with disabilities at the university. *Culture and Education*, Oxon, v. 32, n. 1, p. 65-77, 2020. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1709392>

SILVEIRA, D., et al. Grupo focal y análisis de contenido en investigación cualitativa. *Index de Enfermería*, Granada, v. 24, n. 1-2, p. 71-75, 2015. <https://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962015000100016>

SOLÓRZANO, J., et al. Diseño y validación del perfil profesional de la Educación Especial: desarrollo metodológico. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, Buenos Aires, v. 11, n. 1, p. e090, 2021. <https://doi.org/10.24215/18537863e090>

STRAUSS, A.; CORBIN, J. *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia: Universidad de Antioquia, 2002.

TANEJA-JOHANSSON, S. Facilitators and barriers along pathways to higher education in Sweden: a disability lens. *International Journal of Inclusive Education*, Oxon, p. 1-15, 2021. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1941320>

YSSEL, N.; PAK, N.; BEILKE, J. A door must be opened: perceptions of students with disabilities in higher education. *International Journal of Disability, Development and Education*, Oxon, v. 63, n. 3, p. 384-394, 2016. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2015.1123232>

YUSOF, Y., *et al.* Improving inclusion of students with disabilities in Malaysian higher education. *Disability & Society*, Oxon, v. 35, n. 7, p. 1145-1170, 2020. <https://doi.org/10.1080/09687599.2019.1667304>



Información sobre los autores

Eddy Paz-Maldonado: Doctorando en Educación en la Universidad de Salamanca, España. Contacto: eddy.paz@unah.edu.hn

Zarely Sibaja Trejos: Máster en Administración Educativa por la Universidad de La Salle, Costa Rica. Contacto: zsibaja@uned.ac.cr

Viviana Berrocal Carvajal: Doctora en Tecnología Instruccional y Educación a Distancia por Nova Southeastern University. Contacto: vberrocal@uned.ac.cr

Ligia Oviedo Gasparico: Doctora en Psicología Clínica y de la Salud por la Universidad de Salamanca, España. Contacto: lpoviedogasparico@gmail.com

Contribución de los autores: Eddy Paz-Maldonado - Recopilación de la información, análisis, redacción del texto y aprobación del artículo en su versión final. Zarely Sibaja Trejos - Concepción del proyecto, coordinación de la investigación, recopilación de la información, redacción del texto y aprobación del artículo en su versión final. Viviana Berrocal Carvajal - Coordinación de la investigación, recopilación de la información, redacción del texto y aprobación del artículo en su versión final. Ligia Oviedo Gasparico - Recopilación de la información, redacción del texto y aprobación del artículo en su versión final.

Datos: El conjunto de datos completo está publicado en Zenodo y se puede acceder a él a través del DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10788473>

Conflicto de intereses: Los autores declaran no tener conflicto de intereses con la publicación de este artículo.

Financiamiento: Este trabajo fue financiado por el Sistema de la Integración Centroamericana (SICA), el Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA) y el International Development Research Centre (IDRC) bajo el proyecto No. DSG 620-2020 Red Internacional de Educación Superior Inclusiva (RIESI).