

Prácticas de educación inclusiva, equitativa y de calidad para estudiantes con discapacidad en la educación superior

Inclusive, equitable and quality education practices for students with disabilities in higher education

¹Gabriel Escobar Morales*,  ²Ingrid Lorena Elizondo Quintanilla, ¹Jessica Patricia García Mirón, ¹María José Carranza Padilla

¹Instituto de Investigaciones Políticas y Sociales “Dr. René Poitevin Dardón”, Escuela de Ciencia Política, Universidad de San Carlos de Guatemala, Guatemala; ²Sección de Orientación Vocacional, División de Bienestar Estudiantil Universitario, Dirección General de Docencia, Universidad de San Carlos de Guatemala, Guatemala

*Autor a quien se dirige la correspondencia: gabesmorales@gmail.com

Recibido: 1 de agosto de 2024 / Aceptado: 20 de febrero de 2025

Resumen

La educación inclusiva, equitativa y de calidad constituye un objetivo de desarrollo sostenible suscrito por Guatemala. Esta investigación tuvo como propósito determinar el nivel de cumplimiento de dicho objetivo en la Universidad de San Carlos de Guatemala, así como identificar buenas prácticas y promover estrategias pedagógicas acordes con distintas condiciones de discapacidad. Se empleó un enfoque metodológico mixto, integrando el análisis cualitativo con su cuantificación en categorías de frecuencia. Para la recolección de datos se aplicaron encuestas mediante cuestionarios virtuales dirigidos a estudiantes con discapacidad y a docentes, con el fin de contrastar perspectivas. La muestra estuvo conformada por 38 estudiantes con discapacidad (visual, física, auditiva, psicosocial y múltiple) provenientes de 11 unidades académicas del campus central y 5 centros universitarios, así como por 632 docentes de 15 unidades académicas del campus central y 12 centros universitarios. El estudio analizó el nivel de conocimiento docente sobre educación inclusiva, las estrategias más efectivas en la práctica universitaria —especialmente en modalidad virtual— y la existencia de condiciones para fortalecer redes intrauniversitarias de apoyo. Los resultados evidencian avances en el conocimiento docente; sin embargo, su aplicación práctica es limitada. Se identificó la necesidad de implementar programas de capacitación continua. Asimismo, un porcentaje significativo de estudiantes presenta desconocimiento conceptual sobre educación inclusiva, aunque valoran positivamente su enfoque. Se concluye que el fortalecimiento de la educación inclusiva requiere la articulación entre formación docente y participación estudiantil activa.

Palabras clave: Aprendizaje inclusivo, derecho a la educación superior, ajustes razonables, herramientas tecnológicas accesibles, discapacidad y universidad

Abstract

Inclusive, equitable, and quality education is a Sustainable Development Goal endorsed by Guatemala. This study aimed to determine the level of achievement of this goal at the University of San Carlos of Guatemala, as well as to identify good practices and promote pedagogical strategies tailored to different disability conditions. A mixed-methods approach was employed, integrating qualitative analysis with its quantification into frequency-based categories. Data were collected through virtual survey questionnaires administered to both students with disabilities and faculty members, in order to capture perspectives from both groups. The sample consisted of 38 students with disabilities (visual, physical, auditory, psychosocial, and multiple) from 11 academic units at the central campus and 5 regional campuses, as well as 632 faculty members from 15 academic units at the central campus and 12 regional campuses. The study examined faculty knowledge of inclusive education, the most effective teaching strategies —particularly in virtual learning environments— and the existence of conditions to support intra-university networks that strengthen inclusive and quality education. Findings indicate progress in faculty knowledge; however, its practical application remains limited. The results highlight the need for continuous training programs in inclusive education. Additionally, a significant proportion of students lack conceptual understanding of inclusive education, although they generally perceive this approach positively. The study concludes that strengthening inclusive education requires the articulation of faculty training and active student participation.

Keywords: Inclusive learning, right to higher education, reasonable accommodation, accessible technological tools, disability and university



Introducción

A lo largo de la historia, las sociedades han desarrollado diversas formas de explicar y abordar socialmente la discapacidad. En un principio desde la antigüedad a las personas con discapacidad se decía que eran castigo divino, que no eran perfectos, así sucesivamente una serie de terminología y expresiones peyorativas siendo excluidos socialmente, a este modelo o paradigma se le conoce como prescindista o tradicional; en un segundo momento empezó a tenerse un nuevo enfoque denominado médico y rehabilitador, este nace al finalizar la II Guerra Mundial y acá las personas con discapacidad eran objetos de tratamiento y rehabilitación, desde este enfoque se pretendía volverlos a la “normalidad”, es decir que, funcionalmente pudiesen caminar, ver, oír, entre otras funciones físicas. Lo anterior, tal como lo destaca Cruz Vadillo (2016), se evidencia la hegemonía del paradigma médico-rehabilitador, donde coloca a las personas como objetos de caridad y no sujetos de derecho. En el último paradigma denominado modelo social de la discapacidad o de derechos humanos, que aparece a inicios de 1970, se potencializa las capacidades, habilidades y talentos de este grupo de la población, que efectivamente busca en principio una vida independiente (Palacios, 2008). Al respecto, Cruz Vadillo (2016) propone que las entidades públicas y educación superior deben ser accesibles, utilizando acuerdos y convenios de cooperación imperativos en la que se brinde una reconfiguración del aparato gubernamental.

Reflexionando sobre los paradigmas o enfoques históricos de la discapacidad, Agustina Palacios (2008) menciona que a finales del siglo XX y el presente siglo XXI, las personas con discapacidad pasan de ser objetos a ser sujetos de derechos, por lo que, ello nos lleva a conocer y reconocer que, si bien es cierto las personas pueden vivir con alguna condición de discapacidad, denominada deficiencia y que esta puede ser física, sensorial, intelectual y psicosocial (que bajo los elementos de un diagnóstico médico puede ser determinado), la deficiencia pasa a ser secundaria bajo la conceptualización actual, de que lo que condiciona la discapacidad son las barreras físicas, arquitectónicas y actitudinales del ambiente o entorno social que limitan la participación en igualdad de condiciones con las demás, misma que es definida en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas de 2006 (ONU, 2006).

En la observación general del Comité de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CRPD) de las Naciones Unidas, se hace referencia a cuatro momentos o etapas históricas de la educación para las personas con discapacidad para llegar a una educación inclusiva y las cuales son: Exclusión, Segregación, Integración e Inclusión (CRPD, 2016).

La primera etapa es de exclusión total, quiere decir que el sistema automáticamente deja fuera a las personas con discapacidad, no conoce si existen, donde están y viven, incluso las propias familias los esconden; en cuanto a la segunda etapa que es la de segregación, los estudiantes con discapacidad son separados de los estudiantes sin discapacidad, ubicados en entornos específicos para responder a las necesidades de una o varias deficiencias.

En la etapa de integración, los estudiantes con discapacidad son aceptados o recibidos en las aulas o salones de clase, pero no son tomados en cuenta para su formación escolar al igual que el resto de los estudiantes sin discapacidad, ejemplo, se les deja en un espacio solos, donde el maestro o maestra le dice que juegue con plastilina o que haga bolitas de papel, sin centrarse en la educación formal correspondiente. Finalmente, con la etapa de la inclusión, los procesos formativos para hacer llegar conocimientos se dan bajo principios tales como la accesibilidad, los ajustes razonables, la no discriminación, los asistentes personales, los apoyos de comunicación y de acceso a las nuevas tecnologías de la información; sin embargo, para llegar a ello, es necesario una serie de ajustes a la legislación, políticas públicas, programas, planes donde el sistema educativo realice transformaciones, tanto al equipo docente y administrativo, a las instalaciones, al equipo tecnológico, a reconocer las diversas condiciones de discapacidad y que cada una cuenta con particularidades propias del aprendizaje.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés), indica que Educación Inclusiva es un “proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos y todas los y las estudiantes.” (UNESCO, 2017, p.7).

La UNESCO identifica la inclusión y la equidad como términos clave en la educación inclusiva. La inclusión la define como “un proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de todos los y las estudiantes.”, y la equidad, que consiste en “asegurar que exista una preocupación por la justicia, de manera que la educación de todos los y las estudiantes se considere de igual importancia” (UNESCO, 2017, p.7).

Para Murillo y Cuenca (2007) entorno a los diversos debates sobre educación de calidad y calidad educativa se centraron los consensos que llevaron a construir cinco dimensiones de dicho concepto, tomando en consideración la equidad, pertinencia, relevancia, eficiencia y eficacia, que de faltar alguna de estas prácticamente este derecho fundamental no cumpliría con el quehacer institucional de garantizar un bien público.

También, la UNESCO hace alusión a que la población con discapacidad es de los grupos más marginados y excluidos, por lo que es necesario que las políticas educativas de los países estén orientados a reconocer la importancia de realizar acciones afirmativas para asegurar la calidad de la educación para este grupo.

Educación inclusiva y de calidad en la educación superior

Una de las áreas que hay que fortalecer en el ámbito de la educación superior, es la educación inclusiva y de calidad para personas con discapacidad, principalmente a nivel práctico, es decir, no solo conocer la situación sino determinar cuáles son los ajustes razonables que se deben implementar en el ejercicio docente.

Se ha observado en las conversaciones con docentes de diversos niveles, que a nivel general en Guatemala y en la región, los programas de actualización docente aún carecen de estar al día en este enfoque. Un ejemplo lo menciona Zúñiga Reyes (2002), respecto a los programas de actualización docente en México, indicando que estos programas en su mayoría no son creados con un diagnóstico previo para determinar las necesidades, sino solo con temas con demanda aislada o como copia de lo realizado en otros países; reflexiona que estos programas deben de ser coherentes con las necesidades reales y ser pertinentes con el momento social e histórico del país, ya que un plan de formación y actualización docente bien planificado es fundamental, no solo por los recursos institucionales que ello implica, sino para que tales programas generen los cambios institucionales, sociales y personales propuestos.

Para Zúñiga Reyes (2002), los programas de actualización docente son fundamentales por los recursos institucionales que ello implica y donde el profesor es clave más allá del aula, cuestiones que repercuten en el estudiante y su práctica profesional, donde los recursos humanos que implementan tales programas generan los cambios institucionales, sociales y personales.

Por su parte, Barrientos de Bojórquez (2024), refiere que el desarrollo de programas de profesionalización docente son prioridad debido a los desafíos de la educación actual, bajo aspectos de trabajo colaborativo, que demanda construcción conjunta y sobre todo elevar los elementos académicos, donde el profesional refleje ese nivel de competencias que posee y transmite el docente. Toda esta preocupación redundante en el ámbito de la educación inclusiva para estudiantes con discapacidad.

El ODS número 4, “Garantizar una educación inclusiva, equitativa, de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”, demanda que para la población universitaria con discapacidad se desarrollen los diversos aspectos que coadyuven a la mejora de la calidad educativa (Organización de Naciones Unidas [ONU], 2016, p. 15).

Para el efecto de garantizar una educación de calidad, es importante y fundamental el desarrollo del estudiante, respetando su identidad, su propia cultura e idioma, como elementos que influyen en la educación inclusiva (Cortés Díaz, et al., 2021).

El acceso a la educación es básico para el desarrollo de un país, por ello, las instituciones gubernamentales que se encargan de los procesos educativos deben establecer estrategias para que todos los grupos de la población, principalmente los que están en mayor desventaja, puedan acceder. Al respecto, “El acceso a una educación de calidad para todos y todas, demanda la necesidad de contar con los recursos didácticos apropiados para atender eficiente y eficazmente a la diversidad del alumnado en el aula y en especial a estudiantes con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad” (MINEDUC, junio 2009, p. 4).

La situación general de Guatemala es compleja por sus diversos índices de pobreza y extrema pobreza, aspectos que redundan en el desarrollo social, tal como fue evidenciado por el XII Censo de población y VII de vivienda (INE, 2018), en el que refiere un 18% de analfabetismo en personas sin discapacidad y para la población con discapacidad un 39%, dato alarmante que se ve reflejado a nivel universitario, en el cual las mujeres se encuentran en mayores desventajas, sobre todo si son de pueblos mayas, según refiere la Encuesta de condiciones de vida (ENCOVI 2023), un 57.7% es el índice reflejado bajo parámetros de efectos de pobreza multidimensional, en la que no se tiene acceso a salud, educación, empleo y estos últimos como los pilares fundamentales de la pobreza (INE, 2023). Es por ello que resulta necesario dar seguimiento a los servicios educativos que se prestan a la población con discapacidad y a las oportunidades de acceso a la educación superior.

En Guatemala la perspectiva de educación inclusiva no es una práctica común con los recursos didácticos, humanos, materiales, tecnológicos, siguen sin ser expuestos a todos los niveles y según las condiciones de discapacidad, donde dicha población va en incremento, según el XII Censo Nacional de Población y VII de Vivienda de 2018 con datos establecidos en 2019 (INE, 2019) la prevalencia de discapacidad es de 10,38% que es un aproximado de 1,4 millones de personas, donde un mínimo porcentaje 0.001% aspira a estudios universitarios; en tal sentido, debe ponerse énfasis como universidad pública única en su naturaleza los recursos financieros oportunos para resolver los problemas nacionales, tal y como lo reza la misión y visión de dicha casa de estudios.

Respecto a datos en la educación superior de personas con discapacidad, la Universidad de San Carlos de Guatemala no tiene publicaciones recientes de estadísticas de la población estudiantil, la última publicación fue el Informe estadístico estudiantil USAC 2019, realizado por el departamento de Registro y Estadística de la Universidad de San Carlos de Guatemala, se presentan resultados de la encuesta virtual donde participaron 147,558 estudiantes, representando el 74.52% de la población estudiantil inscrita ese año. Respecto a los datos de la población universitaria en condiciones de discapacidad, se tiene la siguiente información: El 2.3% de encuestados (112 estudiantes) manifestó dificultad permanente para caminar y subir escalones; el 0.6% (54 estudiantes) indicó dificultad para utilizar sus brazos, manos o tienen prótesis; el 18% (800 estudiantes) indica que tiene dificultad para ver, aún si utiliza lentes; el 1.5% (71 estudiantes), manifestó dificultad permanente para oír aún si utiliza audífonos. De este grupo de estudiantes con dificultades para escuchar, indicó que utiliza estas formas de comunicación: lenguaje de señas 2.2% oralizar y lectura labio facial 15.6%, ambas formas de comunicación 13.3%, ninguna 68.9 %. Con respecto a los trastornos de talla y peso, el 5.44% de la totalidad de estudiantes encuestados presentan alguna de estas condiciones (sobrepeso, sobretalla y acondroplasia), de los cuales el 2.24% son hombres y el 3.19% son mujeres. Se evidencia que el 4.67% de los encuestados presentan la condición de sobrepeso. También se consultó a los estudiantes si contaban con diagnóstico médico sobre alguna de estas condiciones en el área socioafectiva y cognitiva, dando respuesta afirmativa 4,496 estudiantes que representan el 3% de la población encuestada: trastorno de ansiedad

es el de mayor presencia en 2,234 estudiantes; el trastorno del espectro autista que tiene una elevada incidencia en el sector departamental (312 estudiantes) y en la capital (75 estudiantes). Otras condiciones identificadas: Asperger, depresión mayor, esquizofrenia, síndrome de Down, autismo, trastorno de personalidad y otros (USAC, 2019).

Según lo anterior, se evidencia presencia de población con discapacidad a nivel de educación superior. Sin embargo, son escasos los trabajos de investigación que incluya información sobre educación inclusiva universitaria para personas con discapacidad en Guatemala. La investigación de la cual se basa este artículo, denominada “Educación inclusiva, equitativa y de calidad, en la Universidad de San Carlos de Guatemala” (2021), tuvo como objetivo principal el determinar el nivel de educación inclusiva y de calidad para las personas con discapacidad en la única universidad pública del país, indagando principalmente sobre las prácticas inclusivas o estrategias según la condición de discapacidad que realizaban los docentes, principalmente con la coyuntura derivada de las medidas para evitar el contagio del COVID-19, que significó el trasladar la enseñanza a todos los niveles de enseñanza a la modalidad virtual, pero sin que los docentes tuvieran un período prudente de formación para diseñar cursos en línea y menos que contemplaran estrategias para asegurar la inclusión de personas con discapacidad.

El estado de emergencia que inició tras la aparición del COVID-19 en Wuhan, China en diciembre 2019 y de su propagación a nivel mundial (que hiciera que se convirtiera en la pandemia del siglo veintiuno), provocó que se tomaron medidas de restricción de contacto social, para evitar el contagio masivo. Dentro de estas restricciones está la suspensión de clases presenciales en todos los niveles, incluyendo el universitario, dando las instrucciones a los centros educativos de continuar las clases en modalidad virtual.

Junto con el derecho a la salud y al trabajo, el derecho a la educación es uno de los derechos prioritarios que las organizaciones internacionales y los estados se esfuerzan por mantener y promover. Sin embargo, aunque la educación virtual no es nueva en el contexto, no todos los docentes ni estudiantes estaban acostumbrados ni preparados para esta modalidad. En todo caso, la modalidad virtual ofrece oportunidades únicas para realizar ajustes razonables en metodologías de enseñanza aprendizaje a personas con discapacidad, más fácilmente que de forma presencial.

No obstante, en modalidad virtual se evidencia otras barreras aparte del desconocimiento del uso de herramientas tecnológicas o falta de práctica de docentes y estudiantes, como lo son que no todos tienen acceso a tecnologías como computadoras personales o internet.

Para una educación a distancia inclusiva y de calidad, se necesitará de al menos: (a) Infraestructuras digitales en donde tanto docentes como estudiantes tengan el equipo necesario para acceder a clases virtuales; (b) Desarrollar programas de enseñanza aprendizaje en plataformas virtuales que puedan continuar siendo una modalidad válida de aprendizaje, no solo utilizada para emergencias como la de la pandemia del COVID-19; (c) Que la formación digital para la comunidad educativa sea constante, tanto a docentes como a estudiantes, incluyendo conocimiento y manejo de tecnologías de asistencia; (d) Crear programas de refuerzo grupales e individualizados para estudiantes que les haya sido difícil mantener el acceso a las clases digitales, por diversas razones: sin acceso a tecnología, internet, más tiempo necesario. (Ayuda en acción, 2020)

El enfoque de la educación inclusiva y de calidad establecido tanto en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CRPD), en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y la Agenda 2030. Estos instrumentos internacionales, asumidos por el Estado de Guatemala, contribuyeron con esta línea de investigación oportunamente, permitiendo determinar el nivel de conocimiento sobre la educación inclusiva, equitativa y de calidad para estudiantes con discapacidad; se hizo referencia a todas las condiciones de discapacidad que presentan los estudiantes de la Universidad de San Carlos, tales como: discapacidad física (personas usuarias de silla de ruedas, de muletas, etc.), discapacidad

psicosocial (por ejemplo, personas con trastornos del espectro autista), discapacidad sensorial (personas con discapacidad visual y discapacidad auditiva, personas con sordoceguera), tomando en cuenta a las personas con ceguera total, baja visión, múltiple discapacidad que incluye la ceguera, e inclusive, personas con discapacidad intelectual

Finalmente, es de resaltar que esta investigación es también un cumplimiento a las Políticas de Atención a la Población con Discapacidad de la Universidad de San Carlos de Guatemala de 2014, la cual efectivamente cuenta con ejes que fueron pertinentes en este proceso a nivel superior, con lo que se generaron avances en el campo de la educación inclusiva de personas con discapacidad en Guatemala.

Entre los estudios previos existentes en esta materia realizados en la Universidad de San Carlos de Guatemala, con el financiamiento de la Dirección General de Investigación (DIGI), en el año 2017 se realizó el estudio “Inclusión educativa de personas con discapacidad en la Universidad de San Carlos de Guatemala bajo el enfoque interseccional” (Elizondo Quintanilla et al., 2017) que evalúan las condiciones de accesibilidad a la educación superior para la inclusión de estudiantes con discapacidad.

También en el año 2018, siempre con el financiamiento de la Dirección General de Docencia, la Escuela Superior de Arte realizó el proyecto de investigación: “El teatro como herramienta pedagógica para la inclusión” (Castillo & Amaya, 2018), donde se concluye que la dramatización como parte del arte, busca trasladar los diversos enfoques sobre los grupos vulnerables y su exclusión, evidenciado que el teatro es una herramienta que puede apoyar a que poblaciones excluidas como las personas con discapacidad, puedan participar activamente como parte del arte.

Por su parte, Escobar-Morales et al. (2021) determinaron los avances en la inclusión digital de los estudiantes con discapacidad visual en su formación educativa en la Universidad de San Carlos de Guatemala. Se analizó la implementación de estrategias de educación inclusiva, equitativa y de calidad propiamente, profundizando en identificar acciones concretas y en su aplicación efectiva de parte de los docentes, principalmente en entornos virtuales adaptados como modalidad de enseñanza-aprendizaje, por la coyuntura generada por las medidas de protección para evitar el contagio del COVID-19. Se concluyó que la tecnología es aliada de la educación inclusiva, siempre que se utilicen los recursos de accesibilidad (como inclusión de texto alternativo para describir imágenes y gráficas, página web estructurada con los principios de accesibilidad digital, entre otros).

En el ámbito internacional, Rodríguez-Martín y Álvarez-Arregui (2015), vinculan la temática de educación superior y discapacidad, remarcando la importancia que conlleva la constitución de un colectivo de estudiantes con discapacidad y la relevancia que cobra en la educación superior al tratar el tema de las modificaciones legales que se han trabajado al respecto en España. Los resultados que se obtuvieron reflejan la existencia de una actitud general positiva hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad, la cual presenta un incremento en el grupo de iguales no así en la disposición del profesorado en función de la acción docente y realización de adecuaciones curriculares.

Paz, (2018), menciona los cambios sociales y educativos de las últimas décadas y el incremento de las responsabilidades del profesorado en el desarrollo del proceso formativo de los estudiantes a través de prácticas pedagógicas de calidad. Este artículo presenta una revisión bibliográfica, busca analizar de manera descriptiva y crítica la formación del profesorado universitario en el contexto de Latinoamérica, considerando el abordaje a estudiantes con discapacidad, pueblos indígenas, afrodescendientes, población miembro del sector de diversidad sexual, y emigrantes en la educación universitaria.

Fontana-Hernández y Vargas-Dengo (2018) presentan un estudio titulado “Percepciones sobre discapacidad: Implicaciones para la atención educativa del estudiantado de la Universidad Nacional de Costa Rica”, con el objetivo de analizar las percepciones y construcciones del personal académico sobre la discapacidad y sus implicaciones en el proceso educativo formativo. Los resultados evidencian que la concepción de discapacidad es elaborada desde un enfoque tradicional que percibe a la

discapacidad como una condición individual, centrada en la persona. Se concluye en la importancia de implementar estrategias de actualización dirigidas al personal académico que aborden temáticas, donde se contemplen los principios de educación inclusiva de personas con discapacidad, con la finalidad de generar un cambio significativo en las prácticas pedagógicas a nivel superior y la didáctica inclusiva.

El estudio “Situación actual de la atención a la diversidad en la educación superior de la República de Honduras” (Paz, 2018), plantea los avances presentados, pero se informa que se necesitan mejoras en los mecanismos de acceso, permanencia y egreso para los estudiantes con discapacidad. Presenta como una prioridad la creación de políticas nacionales e institucionales de atención a la diversidad, fundamentadas en propuestas provenientes de diversos colectivos partícipes del sistema educativo. Se describe la situación de la atención a la diversidad en la educación superior en ese país, lo que permite conocer el contexto de las personas con discapacidad, pueblos indígenas, afrohondureños y diversidad sexual. Se persuade para implementar mejoras en la práctica pedagógica y su constante evaluación, con el objetivo de generar cambios significativos en sentido comportamental y metodológico, logrando de esta manera, un proceso de enseñanza aprendizaje inclusivo en la educación superior.

Por su parte, Melero y colaboradores (2019) analizan las acciones que el profesorado de una universidad española realiza para contribuir a la inclusión de los estudiantes con discapacidad. Se realizaron entrevistas a veinte docentes, donde se evidencian diferentes acciones que el profesorado practica en ajustes a la metodología, los materiales y la evaluación para transmitir los conocimientos efectivamente a los estudiantes o a la forma de evaluación. La mayoría de docentes manifestó estar satisfecho con sus experiencias con estudiantes con discapacidad y su interés en aprender a realizar los ajustes que fueran necesarios, aunque el éxito también dependió de si los estudiantes les transmitían el tipo de apoyo que necesitaban. En las conclusiones se recomienda la planificación de proyectos docentes que contemplen los principios de diseño universal del aprendizaje.

El estudio en Ecuador denominado “Del mensaje de Salamanca a la educación superior inclusiva: Un itinerario por completares” (Bell et al., 2019), conduce a la reflexión y comprensión del carácter de la educación superior inclusiva para personas con discapacidad como expresión que responde a la necesidad de avanzar en sentido del cumplimiento de los objetivos de este proceso. La investigación se realizó bajo un enfoque mixto en donde se aplicaron métodos científicos en sentido teórico y empírico, con el que se logró el análisis de datos extraídos de registros oficiales y reportes documentados sobre elementos que avalaron el establecimiento de dos subetapas en la educación superior inclusiva: (1) La materialización del cumplimiento de la responsabilidad social y, (2) La renovación y enriquecimiento de los propósitos inclusivos.

Moriña y Carballo (2020) presentan una propuesta dirigida a la mejora de la educación inclusiva en España. Los estudiantes resaltan la necesidad de accesibilidad en los entornos universitarios, procesos de transición y servicios de orientación laboral además del mantenimiento de la buena actitud por parte del profesorado que deberá desarrollar prácticas inclusivas amparándose de la tecnología y la formación constante en temática que se vincula en la inclusión y discapacidad. Las conclusiones del estudio hacen una comparación con trabajos previos en la misma materia proponiendo prácticas inclusivas en la educación superior.

Materiales y métodos

La población objetivo estuvo conformada por estudiantes con discapacidad y los docentes que les impartieron clases en el primer semestre 2021 en la Universidad de San Carlos de Guatemala.

El estudio inició con acercamientos a los centros universitarios y unidades académicas del área metropolitana de la Universidad de San Carlos de Guatemala, para determinar cuántos estudiantes con

discapacidad se encontraban al momento de la investigación, así como la ubicación de los docentes que les impartieron clases, para luego determinar sus conocimientos en educación inclusiva y de calidad, de las herramientas tecnológicas y de los materiales accesibles o en formatos alternativos facilitados a los estudiantes.

Luego de contar con el diagnóstico situacional, se generaron espacios de intercambio de experiencias y conocimientos teóricos sobre las diversas condiciones de discapacidad y su camino en la educación superior, trasladando así elementos que fortalezcan este proceso de inclusión y la construcción de una red interacadémica entre las diferentes unidades académicas (facultades, escuelas y centros universitarios) en esta línea de trabajo, a través de talleres virtuales coordinados en fases regionales.

El diseño de investigación que se empleó fue el enfoque mixto, puesto que la investigación contempló tanto elementos cuantitativos y cualitativos, aunque se utilizó más el enfoque cualitativo para explorar y describir las experiencias de la población que participó. La parte cuantitativa expresa los datos en mediciones numéricas de frecuencia de respuestas a las preguntas realizadas en las encuestas y otros instrumentos, así como a su expresión en porcentajes. En la parte cualitativa, se enfatiza en la valoración e interpretación de las respuestas a las preguntas enfocadas a describir el fenómeno objeto de estudio, que es la educación inclusiva y de calidad para personas con discapacidad. Así mismo, la elección de la muestra se realizó en base al enfoque cualitativo (Hernández Sampieri et al., 2014).

La investigación tuvo un alcance exploratorio, pues se investigó un fenómeno social poco estudiado en Guatemala, desde el enfoque de derechos humanos de las personas con discapacidad, se indagó sobre nuevos conocimientos en relación con las estrategias en educación superior para personas con distintas condiciones de discapacidad y de la disposición de la comunidad universitaria para desarrollar una red interinstitucional en el área. Así mismo, se trabajó con una metodología descriptiva porque también se buscó describir cómo se está evidenciando la educación inclusiva, equitativa y de calidad en la Universidad de San Carlos de Guatemala, así como las formas en que los docentes están realizando los ajustes razonables a sus metodologías de aprendizaje en sus cursos. (Hernández Sampieri et al., 2014).

Para complementar los datos proporcionados por los docentes, se realizó un mapeo de estudiantes con discapacidad en la Universidad de San Carlos de Guatemala, con el fin de determinar si eran estudiantes de primer ingreso o avanzados, nombre de la carrera que estudian, los apoyos técnicos y tecnológicos que utilizaban, los materiales accesibles con los que se contó y si tuvo el apoyo brindado por los docentes y por las bibliotecas o centro de documentación. Así también se integraron los conocimientos sobre los derechos humanos y principalmente el derecho a la educación inclusiva, equitativa y de calidad, que son las rutas de trabajo para lograr una real inclusión académica.

Recolección de datos

El tipo de muestreo empleado fue el no probabilístico o dirigido, cuya finalidad no es la generalización en términos de probabilidad (Hernández Sampieri et al., 2014) sino de las características de los participantes en relación con el tema de investigación y de su anuencia a participar. En este proyecto, la muestra poblacional fue homogénea conformada por dos grupos, de quienes se obtuvieron tanto datos cualitativos como cuantitativos.:

(A) 632 Docentes de las unidades académicas (centros universitarios, facultades y escuelas no facultativas) de las carreras donde hay presencia de estudiantes con discapacidad en el ciclo 2021.

(B) 38 estudiantes con discapacidad de las unidades académicas que están cursando en el ciclo 2021, para complementar y contrastar la información proporcionada por los docentes.

Técnicas e instrumentos

Para recopilación de información se utilizó la técnica de la encuesta, tanto para docentes como para estudiantes, en cuestionarios con preguntas semiestructuradas en un formato digital, utilizando para tal efecto Google Forms; los cuestionarios o formularios para estudiantes incluyeron videos con interpretación de lengua de señas de Guatemala para cada pregunta, con el fin de asegurar la accesibilidad de la información a personas con discapacidad auditiva.

Figura 1

Ilustración de ítem donde se incluye video con interpretación de lengua de señas de Guatemala

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

2. 1. Género

Marca solo un óvalo.

☐ Masculino

☐ Femenino

☐ Otro: _____



<http://youtube.com/watch?v=LWadxUJQuqw>

Procesamiento y análisis de información

Los datos obtenidos de carácter cuantitativo se condensaron en una base de datos de Microsoft Excel, y se utilizó la estadística descriptiva de distribución de frecuencias para determinar el porcentaje representativo por cada variable, los cuáles se visualizan para una mejor comprensión a través de tablas y figuras en el informe de investigación; esto fue para presentar los resultados de cada pregunta de ambas encuestas, la dirigida a docentes y la de estudiantes.

Para procesar y facilitar el análisis las respuestas cualitativas, se utilizó también una tabla de Microsoft Excel, pero con cuadros de categorías. A través del método fenomenológico se analizaron las opiniones de los participantes, puesto que los datos obtenidos brindaron información diversa de experiencias, por lo que se establecieron las categorías que las representan. El método fenomenológico se enfoca en “las experiencias individuales de los participantes” (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 515). Este análisis se fue presentando luego de la presentación cuantitativa, para complementarla y profundizar en las respuestas y su significado, en relación con los objetivos propuestos.

Resultados

La población docente participante fue de 632 personas quienes laboran en 15 unidades académicas del campus central y de 12 centros universitarios de las 42 que hay en la USAC; de este grupo 350 docentes (58.42%) se identificó en el género masculino y 260 (41.14%) en el género femenino y 2 personas no respondió (0.32%). Por otra parte, la población estudiantil que participó en la encuesta fue de 38 personas, 21 estudiantes (55%) identificadas en género masculino y 17 personas (45%) en género femenino. También se encontró que, dentro del grupo docente, se encuentran personas con discapacidad: el 9% (59 docentes) reportó discapacidad visual, 3% (16 docentes) discapacidad física, 0.95% (6 docentes) discapacidad múltiple, 0.47% (3 docentes) discapacidad auditiva y el 0.16% (1) talla baja.

Respecto al conocimiento de los docentes sobre la educación inclusiva en el ejercicio de su labor, 357 respuestas (49%) coinciden en que se refiere a la realización de ajustes razonables en las metodologías de enseñanza. Asimismo, 270 respuestas (37%) indican que consiste en integrar al estudiante en el aula. Por su parte, 46 respuestas (7%) señalan que debe desarrollarse en aulas especiales con educadores especializados, mientras que 44 respuestas (6%) consideran que no corresponde a ninguna de las opciones propuestas. Finalmente, 7 personas (1%) no respondieron a la pregunta.

Tabla 1

Educación inclusiva desde la labor docente es:

Respuestas	Cantidad	%
C. Los docentes realizan ajustes razonables en sus metodologías de enseñanza	357	49
A. Integrar al estudiante en el aula	270	37
B. Aulas especiales con educadores especiales	46	7
D. Ninguna de las anteriores	44	6
Sin responder	7	1
Total	724	100

En relación con la concepción de los docentes sobre quiénes son las personas con discapacidad, 404 respuestas (58.63%) las consideran como personas con capacidades diferentes. Asimismo, 152 respuestas (22.06%) indican que son personas con capacidades especiales, mientras que 122 respuestas (17.71%) las conceptualizan como personas con deficiencias que se enfrentan a barreras del entorno. Por su parte, 7 respuestas (0.58%) las describen como personas “héroes”, y 4 personas (1.02%) no respondieron a la pregunta. Estos resultados sugieren que persiste una concepción inadecuada sobre la discapacidad, dado que únicamente una proporción cercana al 18% reconoce un enfoque acorde con el modelo social, el cual entiende la discapacidad como el resultado de la interacción entre deficiencias físicas, sensoriales, cognitivas o socioemocionales y las barreras del entorno.

Tabla 2*¿Quiénes son las personas con discapacidad?*

Respuestas	Cantidad	%
B. Personas con capacidades diferentes	404	58.63
C. Personas con capacidades especiales	152	22.06
A. Personas con deficiencias que se enfrentan a barreras del ambiente	122	17.71
Sin responder	7	1.02
D. Personas héroes	4	0.58
Total	689	100

El apoyo de la tecnología contribuye a la reducción de barreras que enfrentan las personas con discapacidad. En este sentido, se consultó a los docentes sobre las tecnologías que consideran útiles para el desarrollo de la educación inclusiva. Los resultados muestran que 502 respuestas (67.93%) señalan que todas las opciones propuestas son correctas. Asimismo, 99 respuestas (13.40%) indican que el uso de computadoras, tabletas y teléfonos celulares puede apoyar este proceso. Por su parte, 41 respuestas (5.55%) mencionan el software de asistencia, mientras que 40 respuestas (5.41%) refieren el uso de la línea braille y 37 respuestas (5.00%) el empleo de grabadoras digitales. Finalmente, 17 respuestas (2.30%) consideran que ninguna de las opciones sugeridas es adecuada y 3 personas (0.41%) no respondieron a la pregunta.

Tabla 3*¿Qué tecnologías cree que pueden apoyar el proceso de educación inclusiva?*

Respuestas	Cantidad	%
E. Todas son correctas	502	67.93
A. Computadoras, tablets, celulares	99	13.40
B. Software de asistencia	41	5.55
C. Línea Braille	40	5.41
D. Grabadoras digitales	37	5
F. Ninguna es correcta	17	2.30
Sin responder	3	0.41
Total	739	100

En el marco de la educación virtual, predominante durante el confinamiento por la pandemia de la COVID-19, se indagó si los docentes comprenden qué es un salón virtual inclusivo. Los resultados evidencian que 370 respuestas (56%) consideran que todas las opciones propuestas son correctas. Asimismo, 202 respuestas (31%) indican que debe implicar el uso de plataformas con recursos de accesibilidad, tales como subtítulos, videos con recuadro de lengua de señas y texto alternativo en imágenes. Por su parte, 56 respuestas (9%) señalan que se trata de plataformas en las que todas las personas pueden ingresar, mientras que 29 respuestas (4%) refieren que deben contar con documentos accesibles o alternativos.

Tabla 4*El salón virtual inclusivo*

Respuesta	Cantidad	%
D. Todas son correctas	370	56
C. Plataformas con recursos de accesibilidad (subtítulos, videos con recuadro de Lengua de Señas, texto alternativo en imágenes posteadas)	202	31
A. Plataformas donde todos y todas pueden ingresar.	56	9
B. Plataformas que cuentan con documentos accesibles o alternativos.	29	4
Total	657	100

Asimismo, se indagaron conceptos relacionados con ajustes razonables, accesibilidad y buenas prácticas docentes orientadas a favorecer una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Ante la pregunta sobre cómo han brindado apoyo a estudiantes con discapacidad, 214 respuestas (15%) señalan que comparten presentaciones en PowerPoint y otros recursos didácticos. De igual forma, 174 respuestas (12%) indican que proporcionan documentos en formatos accesibles, mientras que 165 respuestas (12%) refieren el uso de herramientas de asistencia tecnológica. Cabe destacar que 165 personas (12%) no respondieron a la pregunta.

Por su parte, 162 respuestas (11%) indican que permiten a los estudiantes tomar fotografías o grabar las clases en audio y/o video, y 151 respuestas (11%) señalan que brindan tutorías. Asimismo, 110 respuestas (8%) mencionan la ampliación de los tiempos de entrega en trabajos o evaluaciones, mientras que 107 respuestas (7%) refieren la elaboración de evaluaciones accesibles según la condición de discapacidad. En la misma proporción, 96 respuestas (7%) indican que ofrecen explicaciones ampliadas sin el uso de herramientas tecnológicas.

En menor proporción, 25 respuestas (2%) evidencian conocimientos básicos de lengua de señas para la comunicación con estudiantes, mientras que 24 respuestas (2%) señalan no brindar apoyo directo, dado que el estudiante cuenta con apoyo externo (compañeros o familiares). Finalmente, 10 respuestas (1%) indican no otorgar un trato diferenciado, al considerar que el estudiante debe resolver sus dificultades de manera autónoma.

Por otra parte, una proporción mayoritaria de docentes, equivalente al 80%, considera que los compañeros de clase forman parte de la educación inclusiva, al constituirse como un apoyo dentro del entorno social y como actores relevantes en la promoción de la convivencia igualitaria, el intercambio de experiencias y la sinergia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En relación con el conocimiento sobre adecuaciones curriculares, 396 personas (63%) indican conocer cómo realizarlas, mientras que 222 personas (35%) señalan no tener claridad al respecto y 14 personas (2%) no respondieron a la pregunta. Aquellos docentes que refieren poseer dicho conocimiento indican que lo aplican mediante el diseño de un currículo adaptado a las necesidades del estudiante con discapacidad, considerando actividades, contenidos, metodologías e instrumentos de evaluación a partir del análisis del perfil del estudiante. Asimismo, mencionan la importancia de una actitud empática, el enfoque multidisciplinario, el apoyo de profesionales de la psicología, el uso de formatos proporcionados por el Ministerio de Educación y la asesoría del Departamento de Orientación Curricular de la División de Desarrollo Académico, en concordancia con los lineamientos establecidos en el Acta 25-96 del Consejo Superior Universitario de la Universidad de San Carlos de Guatemala.

Otros docentes señalan la implementación de medidas como la ampliación de tiempos, la planificación en formatos accesibles, el uso de la lengua de señas para garantizar la comunicación, la realización de asesorías personalizadas, la adaptación de evaluaciones a formatos accesibles y el ajuste de la planificación didáctica.

Finalmente, 26% de los docentes indica haber recibido capacitaciones en educación inclusiva, mientras que una amplia mayoría, correspondiente al 95%, manifiesta interés en ampliar sus conocimientos sobre el tema.

Perspectiva estudiantil con discapacidad

Sobre los principales datos proporcionados por el grupo estudiantil con discapacidad, para el desarrollo de su vida universitaria, mencionan que se enfrenta a diversas barreras actitudinales de sus docentes, compañeros y compañeras de clase, entre otros que juntamente con las barreras de infraestructura, inaccesibilidad a materiales bibliográficos, falta de metodologías y estrategias de educación inclusiva, limitan el continuo avance en su formación profesional, donde las tecnologías son un recurso actual que facilita de cierta manera la educación universitaria en busca de principios de equidad y calidad, tal cual fue abordado en este estudio, el cual frente a la crisis sanitaria vivida por COVID-19 sigue siendo una realidad.

Sobre datos demográficos de los estudiantes encuestados, el 55% se identifican con el género masculino y el 45% con el género femenino, aspecto por demás relevante, tomando en consideración lo difícil que es para las mujeres formar parte de este nivel de formación profesional y todo lo que existe en desventaja a las mujeres con discapacidad en la Universidad, demostrando así, que cada vez son más personas con discapacidad que ingresan a los estudios universitarios y que es así, como los diversos servicios tienen que ser y estar con enfoque inclusivo y respuesta de derechos humanos hacia este grupo de la población académica. A esto se agrega el factor etario, siendo que el 37% de estudiantes están en las edades de 17 a 24 años, un 55% se encuentran entre las edades de 25 a 40 años, poniendo en escena este grupo etario significativo, en que, el área previa de ingreso a la Universidad, no cuentan con el modelo inclusivo en un 100% adecuado y que con ello la vida universitaria sea fácil de afrontar, sin embargo, en pleno Siglo XXI, tanto los propios estudiantes con discapacidad como otros actores educativos, se han venido sensibilizando y concienciando hacia esta perspectiva y cambio paradigmático hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad y así establecer una sociedad más humana y justa frente a sus habitantes.

Otra variable identificada fue sobre la etnia, maya y xinca quienes encuentran mayores dificultades de ingreso, permanencia y egreso como profesionales con discapacidad en la Universidad, cuestión que muy poco se analiza y debate en la educación superior, para ello, este estudio visibiliza tales grupos étnicos que requieren de mayor acompañamiento en la vida universitaria.

Respecto a las condiciones de discapacidad que presentaban, 16 estudiantes (42%) tiene discapacidad visual (tanto ceguera total como baja visión); 12 estudiantes (32%) con discapacidad física (usuarios de silla de ruedas, muletas o bastones, entre otros); 5 estudiantes (13%) manifestaron presentar discapacidad auditiva (sordera profunda o hipoacusia); 4 estudiantes (10%) con la condición de discapacidad múltiple y finalmente una persona (3%) con discapacidad psicosocial, la cual está dentro del Espectro Autista.

Tabla 5

Condición de discapacidad

Respuestas	Cantidad	Total
Visual	16	42
Física	12	32
Auditiva	5	13
Múltiple	4	10
Psicosocial	1	3
Total	38	100

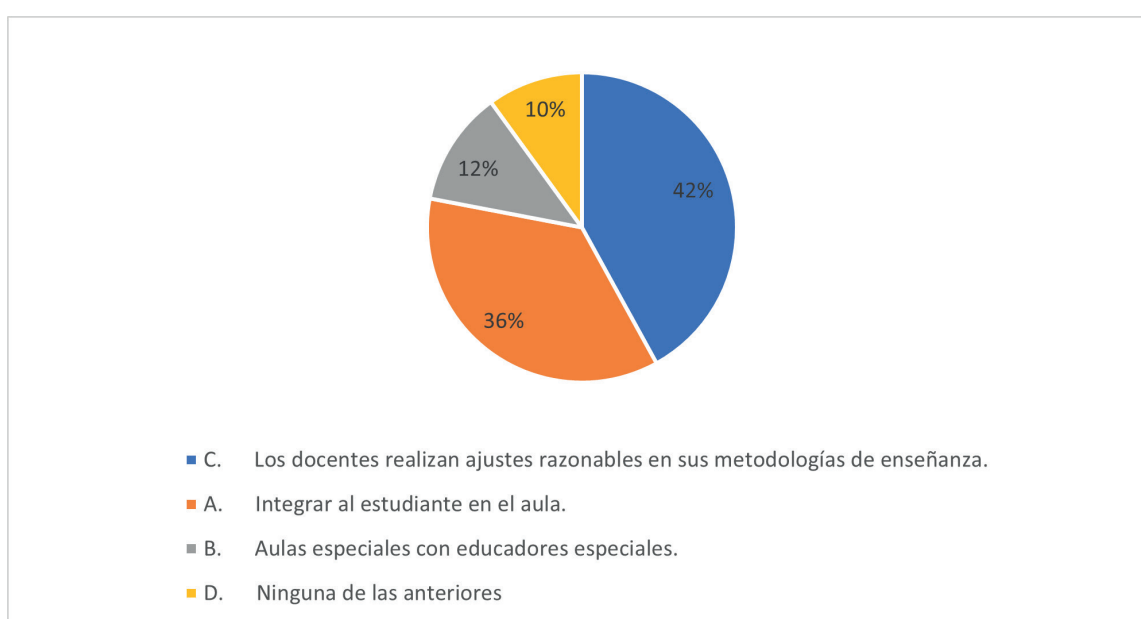
Cada categoría de discapacidad identificada, hace pensar que efectivamente cada condición tendrá su propio abordaje dentro del proceso de la educación inclusiva, ya que para ello se requiere accesibilidad, como una preconditionante, tanto en espacios físicos, como en los libros, así también dentro de lo digital, a las plataformas web, a los recursos electrónicos accesibles y sobre todo a las metodologías y estrategias inclusivas facilitados por el docente, incluso establecer un diálogo abierto o de doble vía, logrando así una mayor efectividad de acompañamiento y apoyo en su profesionalización a nivel universitario. Decir también, que cada condición de discapacidad requiere de apoyos propios que le den la pertinencia de inclusión, por ejemplo: para las personas estudiantes con discapacidad auditiva, la Lengua de Señas es una herramienta poderosa que elimina la barrera de la comunicación, cuestión que invita al equipo docente, como de los y las compañeras de clase a ir conociendo y aprendiendo dicha lengua, para que ese apoyo sea efectivo y le brinde seguridad al estudiante continuar su proceso académico, mucho más eficaz y eficiente. Dentro de esta categorización de discapacidad, según el equipo docente, mencionaron que han brindado atención educativa a estudiantes sordociegos, cuestión muy poco usual, pero que sin lugar a duda es oportuno conocerlo, ya que ello permite inferir que, en mayor respuesta, tanto en programas, planes y apoyos tecnológicos, como metodológicos y estratégicos deben contar los docentes con dichas herramientas inclusivas.

Se encontró que existe diferencias significativas e importantes en la cantidad de quienes estudian en el Campus Central y en los Centros Universitarios Departamentales, pues solamente 5 estudiantes (13%) participantes en la encuesta, se encuentran estudiando en Centros universitarios departamentales. Sin embargo, aunque se evidencia una brecha distante entre la sede metropolitana y los centros departamentales, esto indica que cada vez más, se incorporan estudiantes con dichas condiciones de discapacidad a los Centros Universitarios, donde se empieza a fortalecer esta perspectiva inclusiva a nivel superior, como un elemento propio de la Universidad de San Carlos de Guatemala.

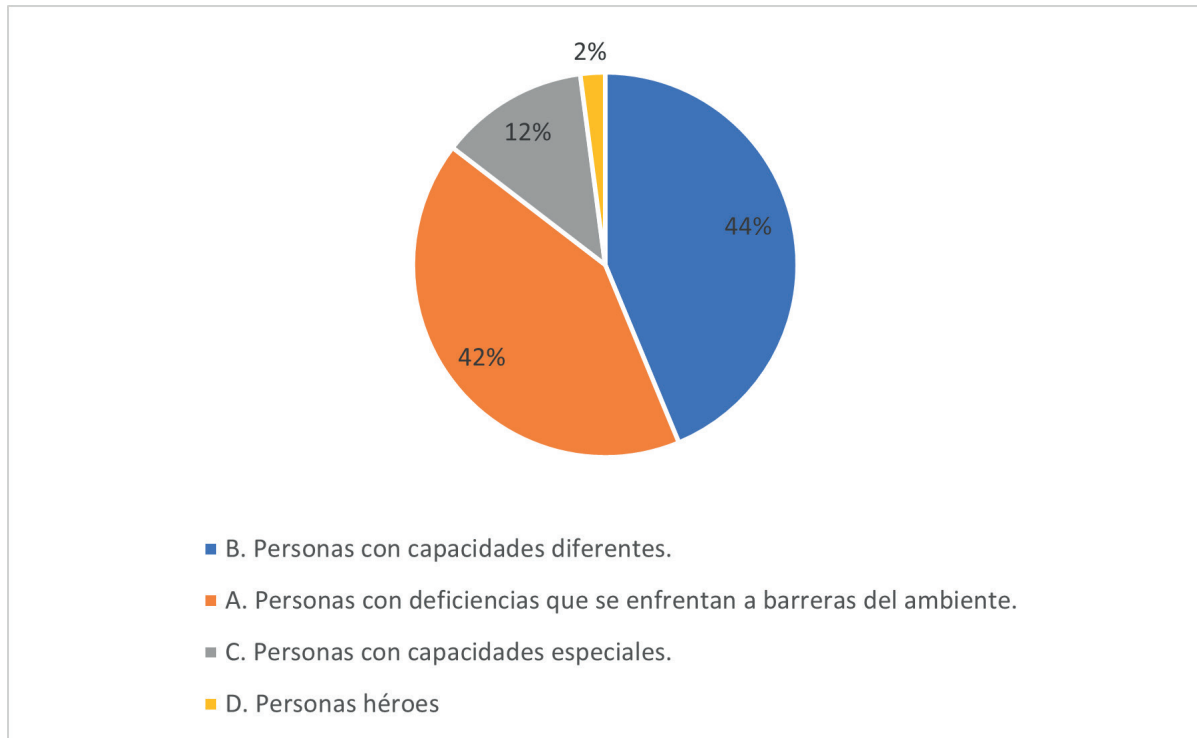
Según la opinión recabada de parte de los estudiantes con discapacidad sobre los docentes que les brindan apoyos o no, en su proceso formativo superior, se estableció que el 42% de los docentes les realizan ajustes razonables en sus metodologías de enseñanza, el 36% (18 respuestas) indico que es integrar al estudiante en el aula, el 12% (6 respuestas) cree que son aulas especiales con educadores especiales. Se identifica entonces, que el propio grupo de estudiantes con discapacidad debe acompañarse de formación de la perspectiva de la educación inclusiva y el significado amplio que existe alrededor de ello.

Figura 2

Educación inclusiva desde la labor docente es:



Además de lo anterior, los siguientes datos también reflejan poco conocimiento sobre el enfoque de derechos en inclusión educativa, ya que en el grupo de estudiantes se identifica lo siguiente: el 44% (21 respuestas) entiende que personas con discapacidad son personas con “capacidades diferentes”, el 42% (20 respuestas) indica que son “personas con deficiencias que se enfrentan a barreras del ambiente”, el 12% (6 respuestas) indica que son personas con “capacidades especiales” y un 2% (1 respuesta) indicó que son personas “héroes”; las anteriores respuestas indican que se hace primordial incluir a los mismos estudiantes con discapacidad en procesos de formación para sean actores que promuevan la inclusión en la educación universitaria.

Figura 3*¿Quiénes son las personas con discapacidad?*

A la pregunta a los estudiantes respecto a si sus docentes son inclusivos, se obtuvieron las siguientes respuestas el 36% considera que contar con materiales accesibles o alternativos, como también generar ajustes razonables y accesibilidad a los espacios y entornos físicos como virtuales, coadyuvan a dicho enfoque de la educación inclusiva, equitativa y de calidad para personas con discapacidad. Para tal efecto, los dispositivos son herramienta que permiten tener acceso; al respecto, el 49% (24 estudiantes) indican que los audiolibros, pictogramas, documentos y libros electrónicos son algunos de los formatos alternativos o accesibles que pueden ayudar a las personas con discapacidad en su proceso profesional, según su propia condición de discapacidad.

Tabla 6*¿Qué tecnologías cree que pueden apoyar el proceso de educación inclusiva?*

Respuestas	Cantidad	%
E. Todas son correctas	28	50
A. Computadoras, tablets, celulares	13	23
B. Software de asistencia	7	13
C. Línea Braille	3	5
D. Grabadoras digitales	3	5
F. Ninguna es correcta	2	4
Total	56	100

También se exploró la opinión estudiantil respecto a que conlleva un salón virtual inclusivo, encontrando que el 28% (14 respuestas) de los estudiantes encuestados, hace referencia a que se debe utilizar plataformas con recursos de accesibilidad (subtítulos, videos con recuadro de Lengua de Señas, texto alternativo en imágenes); el 22% (11 respuestas) indica son plataformas donde todos y todas pueden ingresar; un 12% (6 respuestas) considera que es teniendo plataformas que cuenten con documentos accesibles o alternativos y, el 38% (19 respuestas) indica que todas las opciones sugeridas son correctas.

Tabla 7*El salón virtual inclusivo*

Respuestas	Cantidad	%
D. Todas son correctas	19	38
C. Plataformas con recursos de accesibilidad (subtítulos, videos con recuadro de Lengua de Señas, texto alternativo en imágenes)	14	28
A. Plataformas donde todos y todas pueden ingresar.	11	22
B. Plataformas que cuentan con documentos accesibles o alternativos.	6	12
Total	50	100

Un dato que permitió conocer la opinión de los estudiantes con discapacidad sobre la lengua de señas guatemalteca, si es considerada una estrategia de apoyo en el proceso educativo inclusivo, se refleja que el 92% (35 personas) reconocen que la lengua de señas es un valioso recurso didáctico y de comunicación, la cual, en efecto rompe con la barrera de comunicación que limita o pone en desventaja a dicho grupo de estudiantes con discapacidad auditiva, donde el 5% (2 personas) que no lo considera así, sin lugar a dudas, esta cultura de la comunidad sorda, era deuda de país, ya que no hace muy poco tiempo en enero de 2020 que se aprobó el reconocimiento de la lengua de señas guatemalteca, estipulando con ello un idioma más en Guatemala, la cual es evidente que en la vida universitaria debe implementarse para garantía del derecho a la educación en el nivel superior; sin olvidar que cada carrera universitaria requiere de un lenguaje técnico propio, que conlleva al intérprete de lengua de señas profesionalizarse en dicho acompañamiento a estudiantes con discapacidad auditiva de cada una de las Unidades Académicas y que ello también es factor de deserción académica.

Respecto al conocimiento de los términos de accesibilidad y ajustes razonables, se evidencia que el 68% (26 personas) de los estudiantes sabe que significan los términos de accesibilidad y de ajustes razonables quedando así un 32% (12 personas) que no tiene claro su significado. Esto se refleja en la pregunta específica sobre las buenas prácticas que realizan los docentes, a lo que solo 4 estudiantes pudieron expresar que, brindando material de apoyo en formatos digitales accesibles, seguimiento personalizado. Un estudiante manifestó que, en toda su carrera de licenciatura, solo 4 docentes le aplicaron los ajustes razonables que realmente necesitaba.

Para informar de los hallazgos del estudio, se realizó un conversatorio virtual, que permitió conversar sobre el tema y ampliar la información sobre las estrategias de enseñanza-aprendizaje que promueven la educación inclusiva, acciones que sin lugar a duda involucran en gran medida al equipo docente, pero también al mismo grupo estudiantil con discapacidad hecho que se define en diversos momentos de la vida académica superior. Los propios estudiantes viven cotidianamente los efectos de las metodologías de aprendizaje. Se determinó que un 38% de docentes participantes realizan buenas prácticas en la educación inclusiva, por lo que se considera un avance, pero tomando en consideración que falta continuar en este proceso y ya el grupo estudiantil, plantea que debe facilitarse capacitación de cómo tratar con personas con discapacidad, entre otros, ya que, a mayor conocimiento de inclusión de esta población académica, mayores oportunidades de superación a este nivel educativo. Finalmente, los estudiantes ven de manera positiva el abordaje de esta perspectiva de la educación inclusiva con pertinencia y que en efecto contribuirá al diálogo de doble vía que debe darse entre docentes y estudiantes.

Discusión

El estudio permitió determinar el avance significativo que la Universidad de San Carlos de Guatemala tiene en función del enfoque de la educación inclusiva para estudiantes con discapacidad, tanto en el Campus Central como en los Centros Universitarios, este último con mayor énfasis frente a la perspectiva de inclusión que en efecto existen marcadas diferencias entre lo metropolitano y lo departamental, estableciendo que el 84% de estudiantes con discapacidad asisten al Campus Central y el 16% son parte activa de los Centros Universitarios. Este estudio, permitió visualizar a estudiantes de unidades académicas departamentales, lo que le da un valor agregado con carácter y pertinencia en la búsqueda de apoyar en los procesos inclusivos de estudiantes con discapacidad, para que, en un segundo momento que le corresponderá a los Centros Universitarios, se les pueda brindar el seguimiento para una educación inclusiva que favorezca al estudiantado con discapacidad, colaborando en la profesionalización y cambio paradigmático sobre este grupo de la población y sus metodologías de aprendizaje.

En función del enfoque de la educación inclusiva, la encuesta realizada a docentes, refleja el avance en conocer algunos elementos relacionados a la perspectiva de discapacidad, tanto con medidas de accesibilidad en términos generales de la población con discapacidad como los ajustes razonables que son para casos en particular, lo que, los datos obtenidos dan la posibilidad de fortalecer cada acción para el equipo docente y así garantizar el apoyo del proceso académico a nivel de la educación superior inclusiva para estudiantes con tales condiciones. Tanto el equipo docente (632 personas) como los estudiantes con discapacidad (38 personas) del ciclo académico 2021, que participó en la encuesta fue de 632 docentes y un número de 38 estudiantes con discapacidad, el estudio determinó que un 49% de los docentes ya utilizan metodologías inclusivas, la cual determina ese avance de acompañamiento a los estudiantes con discapacidad en su formación profesional superior y de este grupo, estipulan que el 42% de los docentes, desarrollan metodologías y estrategias inclusivas en el aula. Otro hallazgo importante es que el 18% de los docentes encuestados, manifestó presentar alguna condición de discapacidad; se puede inferir que la Universidad dentro de su proceso de fortalecer la perspectiva de inclusión, ya cuenta con un equipo de personas con discapacidad profesionales desempeñándose como docentes en las diversas áreas profesionales de la misma, en ello también se agrega que existen oportunidades para contribuir efectivamente a la inclusión de estudiantes en tales condiciones, tanto en el Campus Central como en cada uno de los Centros Universitarios.

Respecto a los datos de las preguntas relacionadas de quienes son las personas con discapacidad y que es una educación inclusiva y de calidad, se ve la importancia de los programas de formación, capacitación y actualización dirigidos al plantel docente, para que se comprenda a cabalidad la terminología correcta, reconocer y saber quiénes son las personas con discapacidad, de que no son “aulas especiales” las que deben haber para el proceso formativo profesional de estudiantes con discapacidad, cuáles son las estrategias de abordaje en el aula según su condición y que se comprenda que es competencia de la Universidad implementar las Políticas de atención a la población con discapacidad en todas sus esferas de la vida universitaria. Dentro de la perspectiva de educación inclusiva con principios de equidad y de calidad para estudiantes con discapacidad, los docentes concluyen que en un 73% no han recibido capacitación de dicho enfoque, considerando que existe un potencial enorme para formar e informar al equipo docente quien es el actor trascendental en este proceso de la profesionalización de estudiantes con discapacidad.

Debido a la continuidad de la crisis sanitaria al momento del estudio, se constató que la virtualidad es una realidad a la cual se enfrentan los docentes como estudiantes, con metodologías de cambio paradigmático, en el que la herramienta tecnológica viene siendo la respuesta idónea en este proceso de educación superior pero este debe reunir las medidas de accesibilidad y ajustes razonables para el grupo estudiantil con discapacidad y lograr así potenciar sus capacidades y habilidades educativas. Lo anterior según el 67% de los docentes encuestados quienes están de acuerdo en que las diversas herramientas tecnológicas como computadoras, tabletas, grabadoras digitales, entre otras son oportunas para los estudiantes con discapacidad en su proceso formativo profesional, donde el docente está consciente que en esa misma medida del avance tecnológico, debe adaptar sus metodologías de enseñanza y apoyar a dicho grupo estudiantil con discapacidad en la Universidad de San Carlos de Guatemala.

Dentro del estudio fue planteado el ejercicio de buenas prácticas de educación inclusiva, a través de un conversatorio virtual al final del estudio, obteniendo así resultados importantes que tanto el equipo docente como estudiantil con discapacidad determinó como positivo en términos generales, actividad que generó expectativas valiosas y al mismo tiempo fue formativa, ya que se tuvo expositores propios de la Universidad de San Carlos de Guatemala y expositoras de universidades de Latinoamérica, que brindaron sus saberes en torno a las buenas prácticas realizadas en apoyo a la educación inclusiva, que dejó elementos como, tener en cuenta los materiales accesibles, las sugerencias de cómo tratar y rela

cionarse con personas con discapacidad, el lenguaje incluyente sobre discapacidad, las metodologías y estrategias de utilización en el aula, tanto en la presencialidad como las modalidades virtuales, que son la forma actual de desarrollar las cátedras de la formación educativa superior con enfoque inclusivo.

Se concluye que los estudiantes con discapacidad, requieren de mayor acompañamiento no solo en su formación académica, sino también en los diversos elementos que se conjugan sobre discapacidad, para hacer más presencia la nueva perspectiva sobre discapacidad que es el enfoque de derechos para que se tome conciencia de procesos inclusivos para la eliminación de barreras que generan la discapacidad y, de esta forma, se realicen los cambios paradigmáticos que deben realizarse alrededor del enfoque de la educación inclusiva, equitativa y de calidad para estudiantes con discapacidad en la Universidad de San Carlos de Guatemala.

Agradecimientos

Este artículo es resultado de la investigación denominada “Educación inclusiva, equitativa y de calidad para personas con discapacidad en la Universidad de San Carlos de Guatemala” la cual fue co-financiada por el Fondo de Investigación de la Universidad de San Carlos de Guatemala en el año 2021, bajo el código de proyecto AP9-2021, y avalada por el Instituto de Investigaciones Políticas y Sociales (IIPS) de la Escuela de Ciencia Política de la USAC y por la Dirección General de Investigación.

Referencias

- Ayuda en Acción. (2020). *Educación inclusiva y de calidad frente al COVID-19*. <https://ayudaenaccion.org/publicaciones/educacion-inclusiva-calidad-covid/>
- Barrientos de Bojórquez, N. A. (2024). Profesionalización docente: Una revisión teórica de la transformación del quehacer educativo universitario. *Revista Científica del Sistema de Estudios de Postgrado*, 7(1), 113–126. <https://doi.org/10.36958/sep.v7i1.243>
- Bell, R. F., Lema, B. M., Delgado Saeteros, E. Z., & Lema, A. N. (2019). Del mensaje de Salamanca a la educación superior inclusiva: Un itinerario por completar. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 173–188. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200173>
- Castillo, N., & Amaya, K. (2018). *El teatro, una herramienta pedagógica para la inclusión social* (Inf 2018-03). Universidad de San Carlos de Guatemala, Dirección General de Investigación. <https://digi.usac.edu.gt/bvirtual/informes/puihg/INF-2018-03.pdf>
- Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (2016). *Observaciones finales sobre el informe inicial de Guatemala*. Naciones Unidas.
- Cortés Díaz, M., Ferreira Villa, C., & Arias Gago, A. R. (2021). Fundamentos del diseño universal para el aprendizaje desde la perspectiva internacional. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 27, e0065. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0065>
- Cruz Vadillo, R. (2016). Discapacidad y educación superior: ¿Una cuestión de derechos o buenas voluntades? *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, 23, 1-23. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i23.2172>
- Elizondo Quintanilla, I. L., García Mirón J. P., & Carranza Padilla, M. J., (2017). Inclusión educativa de personas con discapacidad en la Universidad de San Carlos de Guatemala bajo el enfoque inter-

- seccional (Inf 2017-19). Universidad de San Carlos de Guatemala, Dirección General de Investigación. <https://digi.usac.edu.gt/bvirtual/informes/puie/INF-2017-19.pdf>
- Elizondo-Quintanilla, I. L., García-Mirón, J. P., & Carranza-Padilla, M. J. (2020). Desafíos de la inclusión de estudiantes con discapacidad en la Universidad de San Carlos de Guatemala. *Ciencias Sociales y Humanidades*, 7(1), 7–21. <https://doi.org/10.36829/63CHS.v7i1.925>
- Escobar-Morales, G., Elizondo-Quintanilla, I. L., García-Mirón, J. P., & Carranza-Padilla, M. J. (2022). Inclusión digital para estudiantes universitarios con discapacidad visual. *Ciencias Sociales y Humanidades*, 9(1), 73–87. <https://doi.org/10.36829/63CHS.v9i1.1334>
- Fontana, A., & Vargas, M. C. (2018). Percepciones sobre discapacidad: Implicaciones para la atención educativa del estudiantado universitario. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 1–24. <https://doi.org/10.15359/ree.22-3.16>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill.
- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2018). *XII censo de población y VII de vivienda*.
- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2023). *Encuesta nacional de condiciones de vida (ENCOVI)*.
- Melero, N., Moriña, A., & Perera, V. H. (2019). Acciones del profesorado para una práctica inclusiva en la universidad. *Revista Brasileira de Educação*, 24, e240016. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782019240016>
- Ministerio de Educación. (2009). *Material de apoyo a docentes regulares para la atención de niños y niñas con necesidades especiales*. https://cnbguatemala.org/wiki/Material_de_apoyo_a_docentes_regulares_para_la_atenci%C3%B3n_de_ni%C3%B1os_y_ni%C3%B1as_con_necesidades_educativas_especiales
- Moriña, A., & Carballo, R. (2020). Universidad y educación inclusiva: Recomendaciones desde la voz de estudiantes con discapacidad. *Educação & Sociedade*, 41, e214662. <https://doi.org/10.1590/ES.214662>
- Murillo, F. J., & Cuenca, R. (2007). Construyendo consensos en torno al concepto de educación de calidad. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(3), 1–3.
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su protocolo facultativo*.
- Organización de las Naciones Unidas. (2016). *La Agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible: Una oportunidad para América Latina y el Caribe*.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: Orígenes, caracterización y plasmación en la convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Grupo Editorial CINCA.
- Paz, E. J. (2018a). La formación del profesorado universitario para la atención a la diversidad en la educación superior. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 9(16), 67–82.
- Paz, E. J. (2018b). Situación actual de la atención a la diversidad en la educación superior de Honduras. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(3), 1–32. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i3.34148>

- Rodríguez-Martín, A., & Álvarez-Arregui, E. (2015). Universidad y discapacidad: Actitudes del profesorado y estudiantes. *Perfiles Educativos*, 37(147), 86–102.
- Universidad de San Carlos de Guatemala. (2019). *Informe estadístico estudiantil 2019*. <https://cip.usac.edu.gt/wp-content/uploads/2020/02/INFORME-ESTAD%C3%8DSTICO-2019.pdf>
- Zúñiga Reyes, E. (2002). Los programas de formación docente: Una visión más allá del aula. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, Sociotam*, 12(2), 207-218.